



**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

CAROLINA DE QUEIROZ SILVA SOARES

**BNCC E CURRÍCULO DA CIDADE: DESAFIOS NA
IMPLEMENTAÇÃO E PAPEL DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA
REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO**

São Paulo

2025

CAROLINA DE QUEIROZ SILVA SOARES

**BNCC E CURRÍCULO DA CIDADE: DESAFIOS NA
IMPLEMENTAÇÃO E O PAPEL DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA
REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE-UNINOVE), como exigência para obtenção do título de Doutora em Educação, na Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, sob orientação do Prof. Dr. Celso Carvalho.

São Paulo

2025

Soares, Carolina de Queiroz Silva.

BNCC e currículo da cidade: desafios na implementação e o papel da formação continuada na Rede Municipal de São Paulo. / Carolina de Queiroz Silva Soares. 2025.

222 f.

Tese (Doutorado)- Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2025.

Orientador (a): Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho.

1. Currículo da cidade. 2. Base nacional comum curricular (BNCC). 3. Rede municipal de ensino. 4. Professores. 5. Implementação.

I. Carvalho, Celso do Prado Ferraz de. II. Título

CDU 37

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho
(PPGE/Uninove)

Examinadora I: Profa. Dra. Patrícia Aparecida Bioto
(PROGEPE/Uninove)

Examinadora II: Profa. Dra. Rosiley Aparecida Teixeira
(PROGEPE/Uninove)

Examinadora III: Profa. Dra. Ana Paula Ferreira da Silva
(PPGE/EHPS/PUCSP)

Examinadora IV: Profa. Dra. Fernanda Rossi
(FC/UNESP)

Doutoranda: Carolina de Queiroz Silva Soares

Aprovada em: 21/03/2025

Dedico este trabalho a meu marido, Wendell, pelo amor, paciência e apoio em cada desafio enfrentado. Sua presença ao meu lado tornou esse caminho mais leve e significativo.

Aos meus filhos, Ana Beatriz e Arthur, minha maior inspiração. Que este trabalho represente o amor, a dedicação e o exemplo que desejo deixar para vocês.

Agradecimentos

Escrever esta tese foi uma caminhada desafiadora, repleta de aprendizados, renúncias e crescimento. Nesse percurso, contei com o apoio incondicional de pessoas especiais, que estiveram ao meu lado nos momentos de dúvida, cansaço e, também, nas conquistas. A cada uma delas, minha mais profunda gratidão, pois sem esse carinho, incentivo e presença essa jornada não teria sido a mesma.

Primeiramente, agradeço a Deus pela força, sabedoria e luz que me guiaram ao longo desta caminhada.

Às pessoas que são o alicerce da minha vida e dão sentido a cada passo dessa trajetória: meu marido, Wendell, e meus filhos, Ana Beatriz e Arthur. Obrigada por todo o amor, apoio e por serem minha maior fonte de força e inspiração.

Ao professor Celso Carvalho, meu orientador, por sua dedicação e generosidade ao longo de toda a pesquisa. Sua orientação fez toda a diferença nesta jornada e me motivou a continuar trilhando esse caminho com ainda mais empenho e paixão. A todos os professores do Programa de Pós-Graduação que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização desta pesquisa. Agradeço especialmente às professoras Patrícia Bioto e Ana Paula pelo carinho, atenção e pelas valiosas contribuições na banca de qualificação.

À Universidade Nove de Julho, particularmente ao Programa de Pós-Graduação em Educação, por tornar possível a realização do meu Doutorado em Educação por meio da bolsa integral.

Minha gratidão também aos professores das escolas pesquisadas, que generosamente dedicaram seu tempo e compartilharam suas experiências para enriquecer este trabalho. Sua disposição e contribuição foram essenciais para esta pesquisa.

Sem vocês, nada faria sentido.

RESUMO

Esta pesquisa em questão tem como objeto de estudo a perspectiva de professores do Ensino Fundamental II (EF) da Rede Municipal de São Paulo (RMSP) acerca do processo de implementação do Currículo da Cidade no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC é o documento que regulamenta e define o conjunto de conhecimentos essenciais que todos os estudantes brasileiros têm o direito de aprender, enquanto o Currículo da Cidade constitui uma adaptação dessas diretrizes à realidade da RMSP, incorporando particularidades e contextos próprios da educação local. A questão central que orienta a pesquisa é: Que concepções os professores do Ensino Fundamental II dessa Rede possuem sobre o processo de incorporação da BNCC pelo Currículo da Cidade, considerando o papel da formação continuada na preparação e no apoio aos docentes para essa implementação? Nosso objetivo é compreender os desafios e as perspectivas dos professores relacionados à implementação da BNCC na RMSP, com foco na incorporação no Currículo da Cidade, bem como investigar a formação continuada desses professores no contexto da implementação curricular, buscando compreender os desafios, avanços e adaptações ocorridas nesse processo. Para isso, estabelecemos os seguintes objetivos específicos i. Analisar as semelhanças entre a BNCC e o Currículo da Cidade da Rede Municipal de Ensino de São Paulo; ii. Identificar os principais desafios enfrentados pelos professores no processo de adaptação da BNCC ao currículo municipal; iii. Investigar o impacto das políticas de formação continuada na prática pedagógica dos docentes. Metodologicamente, adotamos uma abordagem qualitativa que combina revisão bibliográfica, análise documental e um conjunto de entrevistas semiestruturadas com professores de duas escolas da RMSP. A análise do discurso é utilizada para classificar, descrever e analisar os dados das entrevistas, estabelecendo conexões entre as falas dos entrevistados, os estudos correlatos e a literatura especializada. É assim que a pesquisa busca estabelecer um diálogo entre os discursos dos professores, o referencial teórico utilizado e as diretrizes normativas, permitindo uma compreensão mais profunda das práticas docentes e de como elas influenciam a implementação do currículo nas escolas. Os resultados indicam que, apesar das potencialidades da BNCC e do Currículo da Cidade, sua implementação ocorreu de forma acelerada, gerando insegurança entre os professores. A formação continuada emergiu como um fator crucial, mas os docentes apontam lacunas, especialmente na relação entre teoria e prática. A pesquisa também evidenciou o comprometimento dos professores com a adaptação do currículo à realidade dos alunos, demonstrando que a efetivação do Currículo da Cidade depende não apenas das diretrizes formais, mas também das condições de implementação e do suporte contínuo aos docentes. Em síntese, o estudo aponta para a necessidade de políticas educacionais que garantam, não apenas um currículo bem estruturado, mas também a valorização da formação docente como um processo contínuo e significativo para a melhoria da qualidade da educação.

Palavras-chave: Currículo da Cidade. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Rede Municipal de Ensino. Professores. Implementação.

ABSTRACT

This research focuses on the perspective of lower secondary education teachers from the São Paulo Municipal Education Network regarding the implementation process of the São Paulo City Curriculum within the context of the National Common Core Curriculum (BNCC). The BNCC is the official document that regulates and defines the essential set of knowledge that all Brazilian students have the right to learn, while the São Paulo City Curriculum adapts these guidelines to the reality of the municipal education system, incorporating local education-specific contexts and characteristics. The central research question is: What are the conceptions of lower secondary education teachers in this network about the process of integrating the BNCC into the São Paulo City Curriculum, considering the role of continuous professional development in preparing and supporting teachers for this implementation? Our objective is to understand the challenges and perspectives of teachers regarding the implementation of the National Common Curricular Base (BNCC) in the Municipal Region of São Paulo (RMSP), with a focus on its incorporation into the Curriculum of the City. Additionally, we aim to investigate the continuous professional development of these teachers in the context of curriculum implementation, seeking to understand the challenges, progress, and adaptations that have occurred in this process. To achieve this, we have established the following specific objectives: i. Analyze the similarities between the National Common Curricular Base (BNCC) and the Curriculum of the City of the Municipal Education Network of São Paulo; ii. Identify the main challenges faced by teachers in the process of adapting the National Common Curricular Base (BNCC) to the municipal curriculum; iii. Investigate the impact of continuous professional development policies on teachers' pedagogical practice. Methodologically, we adopt a qualitative approach that combines literature review, document analysis, and a set of semi-structured interviews with teachers from two municipal schools. Discourse analysis is used to classify, describe, and analyze interview data, establishing connections between participants' statements, related studies, and specialized literature. In this way, the research aims to create a dialogue between teachers' perspectives, the theoretical framework, and normative guidelines, allowing for a deeper understanding of teaching practices and their influence on curriculum implementation in schools. The findings indicate that, despite the potential of the BNCC and the São Paulo City Curriculum, their implementation occurred rapidly, generating uncertainty among teachers. Continuous professional development emerged as a crucial factor, but teachers identified gaps, especially regarding the connection between theory and practice. The study also highlighted teachers' commitment to adapting the curriculum to students' realities, demonstrating that the effectiveness of the São Paulo City Curriculum depends not only on formal guidelines but also on implementation conditions and ongoing teacher support. In summary, the study points to the need for educational policies that ensure not only a well-structured curriculum but also the appreciation of teacher training as a continuous and meaningful process for improving education quality.

Key words: City Curriculum. National Common Core Curriculum (BNCC). Municipal School System. Teachers. Implementation.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objeto de estudio la perspectiva de los profesores de la Educación Básica II (EB) del Sistema de Escuelas Municipales de São Paulo (SEMSP) sobre el proceso de implementación del Currículo de la Ciudad en el contexto del Curriculo Nacional Común Base (BNCC). El BNCC es el documento que regula y define el conjunto de conocimientos esenciales que todos los estudiantes brasileños tienen derecho a aprender, mientras que el Currículo de la Ciudad constituye una adaptación de estas directrices a la realidad del SEMSP, incorporando particularidades y contextos propios de la educación local. La pregunta central que guía esta investigación es: ¿Qué concepciones tienen los profesores de la Educación Básica II de esta Red sobre el proceso de incorporación del BNCC en el Currículo de la Ciudad, considerando el papel de la formación continua en la preparación y apoyo a los docentes para su implementación? Nuestro objetivo es comprender los desafíos y las perspectivas de los docentes en relación con la implementación de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) en la Región Municipal de São Paulo (RMSP), con un enfoque en su incorporación al Currículo de la Ciudad. Además, buscamos investigar la formación continua de estos docentes en el contexto de la implementación curricular, con el fin de comprender los desafíos, avances y adaptaciones que han ocurrido en este proceso. Para ello, hemos establecido los siguientes objetivos específicos: i. Analizar las similitudes entre la Base Nacional Común Curricular (BNCC) y el Currículo de la Ciudad de la Red Municipal de Educación de São Paulo; ii. Identificar los principales desafíos que enfrentan los docentes en el proceso de adaptación de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) al currículo municipal; iii. Investigar el impacto de las políticas de formación continua en la práctica pedagógica de los docentes. Metodológicamente, adoptamos un enfoque cualitativo que combina la revisión bibliográfica, el análisis documental y un conjunto de entrevistas semiestructuradas con profesores de dos escuelas del SEMSP. El análisis del discurso se utiliza para clasificar, describir y analizar los datos de las entrevistas, estableciendo conexiones entre las declaraciones de los entrevistados, los estudios relacionados y la literatura especializada. Así, la investigación busca establecer un diálogo entre los discursos de los profesores, el marco teórico utilizado y las directrices normativas, permitiendo una comprensión más profunda de las prácticas docentes y de cómo influyen en la implementación del currículo en las escuelas. Los resultados indican que, a pesar del potencial del BNCC y del Currículo de la Ciudad, su implementación ocurrió de manera acelerada, generando inseguridad entre los profesores. La formación continua emergió como un factor crucial, pero los docentes señalan brechas, especialmente en la relación entre teoría y práctica. La investigación también evidenció el compromiso de los profesores con la adaptación del currículo a la realidad de los alumnos, demostrando que la efectuación del Currículo de la Ciudad depende no solo de las directrices formales, sino también de las condiciones de implementación y del apoyo continuo a los docentes. En síntesis, el estudio señala la necesidad de políticas educativas que garanticen no solo un currículo bien estructurado, sino también la valorización de la formación docente como un proceso continuo y significativo para la mejora de la calidad educativa.

Palabras clave: Currículo de la Ciudad, Currículo Nacional Común Base (BNCC), Sistema de Escuelas Municipales, Profesores, Implementación.

LISTA DE SIGLAS

- ADE - Ações de Desenvolvimento Educacional
- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- CECI - Centros de Cultura Indígena
- CEI - Centros Municipais de Educação Infantil
- CEMEI - Escolas Municipais de Educação Infantil
- CEU - Centros Educacionais Unificados
- CF - Constituição Federal
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- CONAE - Conferência Nacional de Educação
- CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação
- COPED - Coordenadoria Pedagógica
- DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
- DIAF - Departamento de Administração e Finanças
- DICEU - Departamento de Educação Integrada
- DIPED - Divisão Pedagógica
- DOT - Diretoria de Orientação Técnica
- DRE - Diretoria Regional de Educação
- EMEBS - Escola de Educação Bilíngue para Surdos
- EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental
- EMEFM - Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio
- EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil
- FNCE - Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação
- GT - Grupo de Trabalho
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- JBD - Jornada Básica de Trabalho
- JEIF - Jornada Especial Integral de Formação
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LLECE - Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação

MEC - Ministério da Educação e Cultura

NAEs - Núcleos de Ação Educativa

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU - Organização das Nações Unidas

PAEBES - Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PEA - Projeto Especial de Ação

PIB - Produto Interno Bruto

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PPP - Projeto Político-Pedagógico

ProBNCC - Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular

PT - Partido dos Trabalhadores

RMESP - Rede Municipal de Ensino de São Paulo

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEDUC - Secretaria de Educação

SME - Secretaria Municipal de Educação

SMESP - Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

TCA - Trabalho Colaborativo de Autoria

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UE - Unidade Educacional

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNCME - União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Trabalhos que versam sobre política pública curricular: o processo de implantação	27
Quadro 2. Trabalhos que versam sobre a implementação das políticas curriculares em diferentes áreas do conhecimento	30
Quadro 3. Trabalhos que versam sobre: a percepção dos profissionais da educação quanto a implementação da BNCC	33
Quadro 4. Teorias do currículo	89
Quadro 5. Principais teóricos sobre currículo	92
Quadro 6. Organização da BNCC e do Currículo da Cidade	109
Quadro 7. Jornada de trabalho dos professores da RMESP	129
Quadro 8. Professores entrevistados da Escola A	146
Quadro 9. Professores entrevistados da Escola B	147

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Tempo de experiência como docente dos professores entrevistados....	144
Gráfico 2. Tempo no funcionalismo público na SME dos professores entrevistados	
	144
Gráfico 3. Disciplinas lecionadas pelos professores entrevistados.....	145
Gráfico 4. Ano/série que os professores entrevistados lecionam.....	145

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. As diferentes LDB.....	61
Figura 2. O que dispõem os PCNs.....	66
Figura 3. Organização da BNCC.....	75
Figura 4. As 10 competências da BNCC.....	77
Figura 5. Organização da BNCC.....	78
Figura 6. Estrutura da BNCC.....	79
Figura 7. Competências e habilidades.....	80
Figura 8. Habilidades da BNCC.....	81
Figura 9. Conceitos de cada habilidade.....	82
Figura 10. BNCC X Currículo.....	83
Figura 11. Parceiros da BNCC.....	84
Figura 12. Caderno de Formação I - um primeiro olhar sobre o projeto.....	97
Figura 13. Caderno de Formação II - estudo preliminar da realidade local: resgatando o cotidiano.....	98
Figura 14. Caderno de Formação III - tema gerador e a construção do programa: uma nova relação entre currículo e realidade.....	98
Figura 15. Caderno de Formação IV - ação pedagógica da escola pela via da interdisciplinaridade - um novo olhar sobre o projeto.....	99
Figura 16. Os objetivos de aprendizagem no Currículo da Cidade.....	110
Figura 17. Os objetivos de aprendizagem da BNCC.....	111
Figura 18. Localização geográfica de São Paulo.....	138
Figura 19. A Rede Municipal de Ensino Fundamental em números.....	139
Figura 20. Mapa da cidade de São Paulo dividido por Diretoria Regional de Educação.....	140
Figura 21. As escolas da DRE São Miguel Paulista.....	141

Sumário

1 INTRODUÇÃO	17
2 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PROBLEMÁTICA DA PESQUISA.....	25
2.1 Política pública curricular: o processo de implantação.....	27
2.2 A implementação das políticas curriculares em diferentes áreas do conhecimento.....	30
2.3 A percepção dos profissionais da educação quanto a Implementação da BNCC	33
2.4 O que a revisão da literatura nos mostra.....	37
2.5 Delimitação do objeto de estudo e definição dos procedimentos metodológicos	47
2.6 Os procedimentos metodológicos.....	52
3 A BNCC EM PERSPECTIVA HISTÓRICA.....	58
3.1 A implementação da BNCC.....	58
3.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....	60
3.3 Os caminhos até a LDBEN de 1996	61
3.4 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).....	64
3.5 A Estrutura dos Parâmetros Curriculares Nacionais.....	66
3.6 As Diretrizes Curriculares Nacionais	69
3.7 O Plano Nacional de Educação (PNE).....	70
3.8 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	72
3.9 Princípios Fundamentais da Base Nacional Comum Curricular	74
3.10 Desvendando a BNCC: uma jornada pela sua estrutura	78
3.11 A BNCC e sua relação com os currículos escolares.....	82
4 O CURRÍCULO DA CIDADE: ALINHAMENTO COM A BNCC	86
4.1 Concepções de Currículo.....	86
4.2 Influências Teóricas no Desenvolvimento do Currículo Brasileiro	89
4.3 A Rede Municipal de Ensino de São Paulo.....	95
4. 4 Concepções curriculares: a relação entre o Currículo da Cidade e a BNCC	103
4. 5 Proximidades e distanciamentos entre a BNCC e o Currículo da Cidade	106
5 FORMAÇÃO CONTINUADA E O CURRÍCULO DA CIDADE	113
5.1 Formação de professores: desafios e tendências	113
5.2 Legislação: Formação continuada de professores	118
5.3 A Formação de Professores na Educação Municipal de São Paulo.....	121
5.4 Implementação do Currículo da Cidade e a formação continuada dos professores.....	127

6 – OS PROFESSORES E SUAS PERSPECTIVAS SOBRE O CURRÍCULO DA CIDADE	137
6.1 - A Rede Municipal de Ensino de São Paulo	137
6.2 - A (DRE) de São Miguel Paulista	140
6.3 - A definição das escolas e dos professores entrevistados	142
6.4 - ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	147
6.5 – Eixos de Análise	150
6.5.1 Primeiro Eixo - Impacto da formação inicial oferecida pela SME¹ na prática docente	150
6.5.2 Segundo Eixo – Influência da formação continuada na prática docente e na implementação de políticas educacionais.....	157
6.5.3 Terceiro Eixo – Reflexões sobre a experiência das escolas na implementação do Currículo da Cidade	166
6.5.4 Quarto Eixo – Estratégias de adesão ao Currículo da Cidade e o envolvimento da comunidade escolar.....	170
6.5.5 Quinto Eixo - Formação e orientação para a implementação do Currículo da Cidade pelo Projeto Formação da Cidade	173
6.5.6 Sexto Eixo – Impacto da implementação do Currículo da Cidade no contexto pandêmico	178
6.5.7 Sétimo Eixo – Estratégias de organização das aulas.....	184
6.5.8 Oitavo Eixo – Desafios na implementação do Currículo da Cidade e a relação entre teoria e prática	187
6.5.9 Diálogo entre as entrevistas e os documentos oficiais do currículo.....	190
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	195
REFERÊNCIAS	198
APÊNDICE	217
APÊNDICE 1 - Solicitação para realizar a pesquisa.....	217
APÊNDICE 2 - Autorização SMESP	218
APÊNDICE 3 - Termo Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)	219
APÊNDICE 4 - Link da pesquisa, com as perguntas enviadas aos professores	220
APÊNDICE 5 – Roteiro de Entrevista.....	221

1 INTRODUÇÃO

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. (FREIRE, 1996, p.31)

Compartilho com entusiasmo minha trajetória profissional, destacando os momentos e escolhas que me levaram ao mundo da pesquisa em políticas públicas educacionais.

Início meu caminho na educação pela escola pública desde a pré-escola até a formação no Magistério. Após concluir o Magistério, dei os primeiros passos na minha carreira profissional, dedicando-me ao funcionalismo público municipal.

Em 1998, após ser aprovada em concurso, comecei minha carreira na cidade de Ferraz de Vasconcelos. Trabalhei nessa rede por um ano, enquanto continuava a prestar concursos públicos. Em 1999, fui aprovada no concurso da Prefeitura de Poá.

Iniciei a graduação no curso de Letras na Universidade Braz Cubas, em Mogi das Cruzes, e posteriormente a graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho. E já em 2018 ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Cidade de São Paulo. Em março de 2021, conquistei o título de mestra em Educação.

Fiz a inscrição em julho de 2021 para o processo seletivo do Doutorado na Universidade Nove de Julho e, após entrevista com os professores, fui selecionada como aluna especial. No final do mesmo ano, participei novamente do processo seletivo para o Doutorado e fui aprovada como aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE-UNINOVE), sob orientação do Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho.

Nesse contexto, começamos a delinear nossa pesquisa pela discussão do objeto de estudo: a perspectiva que professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de São Paulo possuem do processo de incorporação da BNCC no Currículo da Cidade. Essa proposta me atraiu especialmente, pois venho de municípios relativamente pequenos em comparação com o de São Paulo. Como pesquisadora e professora com 24 anos de carreira, testemunhei inúmeras políticas

públicas na educação que impactaram diretamente meu trabalho em sala de aula. Frequentemente, durante a implementação dessas políticas, perguntava-me se em municípios maiores as vozes dos docentes eram ou não ouvidas. Minha experiência nos municípios onde trabalhei mostrava uma falta de preocupação em ouvir os professores, o que me motivou a investigar essa questão em um cenário maior.

Assim, a pesquisa que nos propusemos fazer implicava apropriar-se de uma literatura densa que vem sendo produzida acerca dos processos de elaboração e implementação da BNCC, bem como conhecer a Rede Municipal de Ensino de São Paulo e o Currículo da Cidade.

O debate acerca da elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) começou a ser realizado desde 1988, no contexto da Constituição Federal, e ganhou mais importância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB 9394). Após longos anos de discussões e avaliações, a BNCC foi finalmente aprovada em 2017. Seu principal objetivo era estabelecer um conjunto de metas de aprendizagem que se aplique a todas as crianças e adolescentes durante sua vida escolar, buscando nivelar o conhecimento essencial dos alunos. Além disso, pretendia promover uma abordagem educacional ampla.

O documento define os princípios gerais da educação, estabelecendo um conjunto de competências e habilidades que orientariam o processo de ensino, descrevendo as unidades de estudo e os detalhes que deveriam estar incluídos. Assim, a BNCC definia o que os alunos deveriam aprender e destacava sua importância como meio de alinhar os currículos escolares.

Nesse sentido, é importante compreender que o currículo é uma representação dinâmica da escola e deve ser concebido de maneira a refletir a experiência dos alunos, conforme apontado por Silva (2019, p. 15):

O currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados. Nas teorias do currículo, entretanto, a pergunta “o quê” nunca está separada de uma outra importante pergunta: “o que eles ou elas devem ser?” ou, melhor, “o que eles ou elas devem se tornar?”. Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo.

Em 2017, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) apresentou a quarta versão da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Em dezembro, o CNE

aprovou essa nova versão e, pouco depois, o documento foi homologado pelo ministro da educação José Mendonça Bezerra Filho. Após a aprovação, o ministro enfatizou que tanto as escolas públicas quanto as escolas particulares teriam uma diretriz nacional obrigatória para guiar a criação de seus currículos. Além disso, ressaltou que a BNCC fora o resultado de três anos de debates entre educadores, especialistas e sociedade antes de ser aprovada. Em que pese a fala do então ministro, cumpre mencionar a destituição da presidenta Dilma Rousseff no ano de 2016, em meio à formulação da BNCC. Nesse contexto, Andrade (2018) aponta que a ampla discussão sobre a BNCC se tornou pública efetivamente após a divulgação de sua primeira versão em setembro de 2015. Nesse momento, o governo de Dilma Rousseff enfrentava uma grave crise de legitimidade, que estava diretamente relacionada ao avanço da crise econômica, política e social que atingiu o Brasil.

A partir desse ponto, foram publicadas quatro versões diferentes da BNCC. A primeira e a segunda versões foram divulgadas em 2015 e 2016, durante o governo do Partido dos Trabalhadores (PT), e estabeleciam as aprendizagens essenciais para todas as etapas da Educação Básica. A terceira e a quarta versões foram lançadas em abril e dezembro de 2017, respectivamente, sob a presidência de Michel Temer, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), definindo as competências a serem desenvolvidas somente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Assim, o golpe jurídico-parlamentar que resultou na destituição da então presidente eleita Dilma Rousseff impactou a construção da BNCC, principalmente por ter alterado a composição dos profissionais no cenário político, incluindo o Ministério da Educação (MEC).

No mesmo ano de 2017, na cidade de São Paulo, após assumir o cargo de prefeito, João Dória nomeou Alexandre Alves Schneider como secretário municipal de educação, que foi encarregado de desenvolver o novo currículo para o município e adequá-lo à BNCC. Em março desse ano, teve início a elaboração do documento, durante um seminário realizado no município, tendo-se disponibilizado em agosto uma consulta *online* para que os professores da Rede Municipal pudessem contribuir. Em dezembro, o documento intitulado Currículo da Cidade foi concluído e publicado (São Paulo, Município, 2019a). Segundo a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, o objetivo desse novo currículo era capacitar os alunos para se tornarem cidadãos com uma perspectiva global.

Após a apresentação do novo currículo, a SMESP deu início ao processo de sua implementação. De acordo com os documentos oficiais, a implementação do Currículo da Cidade foi intensificada, principalmente após a pandemia de COVID 19. A pandemia de COVID-19 foi uma crise sanitária global causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, identificada pela primeira vez no final de 2019, na China. Ela se espalhou rapidamente pelo mundo, levando a milhões de mortes e mudanças drásticas no cotidiano das pessoas. Para conter o vírus, muitos países adotaram medidas como isolamento social, uso de máscaras, fechamento de escolas e suspensão de atividades presenciais. Essas mudanças impactaram fortemente a educação, exigindo adaptações urgentes como o ensino remoto. No Brasil, a pandemia agravou desigualdades e desafiou a continuidade do processo educativo, especialmente nas redes públicas. Para isso, foram realizadas formações por meio do Projeto de Formação da Cidade, criado pela Instrução Normativa SME nº 12 de 2022. O objetivo desse Projeto era fortalecer a formação continuada nas unidades educacionais, com base em ações específicas que melhoram o ensino, promovem a recuperação e a acessibilidade, e combatem o abandono escolar. Nesse processo, buscava-se consolidar o papel do coordenador pedagógico como formador e elemento de apoio da formação continuada dos professores em horários coletivos; integrar profissionais da educação nos diferentes níveis da SME e fortalecer as aprendizagens dos estudantes impactadas pela pandemia. Além disso, procurava implementar o Currículo da Cidade e seus documentos integrados, incluindo a Priorização Curricular (São Paulo, Município, 2022a).

O Projeto Formação da Cidade era destinado aos docentes e coordenadores pedagógicos das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino, incluindo Centros de Educação Infantil (CEIs), Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs), Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio (EMEFMs), Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBSs), Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJAs) e Unidades de Educação Infantil, parceiras e indiretas.

Depois de entender o contexto da nossa pesquisa, seguimos duas etapas importantes. Primeiro, revisamos a literatura para encontrar as bases teóricas e conceituais que tematizavam a implementação da BNCC e a formação dos

professores; em seguida, também analisamos os documentos oficiais: BNCC e Currículo da Cidade. Com essas informações, pudemos definir com mais clareza nosso problema de pesquisa, estabelecer objetivos, planejar a metodologia e organizar a coleta e análise dos dados.

Partimos da compreensão de que os professores são fundamentais no processo de implementação do Currículo da Cidade, e definimos que a pesquisa implicaria, necessariamente, conversar com um grupo de professores acerca desse processo e de sua participação, pois, de acordo com Tardif (2014, p.208):

Como qualquer outro profissional, um professor age em função de ideias, de motivos, de projetos, de objetivos, em suma, de intenções ou de razões das quais ele está “consciente” e que ele pode geralmente justificar, por exemplo, quando o interrogamos sobre sua prática, seus projetos ou suas decisões. Em suma, pode-se dizer que, de um modo geral, um professor sabe o que faz e por que faz. Esse conhecimento se refere concretamente a comportamentos intencionais dotados de significado para o professor; esse significado pode ser “verificado”, de um certo modo, no discurso (verbal ou mental) que ele elabora ou pode elaborar, quando necessário, a respeito de suas atividades.

Concordamos que é por meio do professor, de sua prática, de seu conhecimento, de seu comprometimento pedagógico e de suas perspectivas que as políticas educacionais são efetivamente colocadas em prática. Sendo este estudo uma análise inserida no campo das políticas públicas educacionais, é fundamental o entendimento de como os envolvidos no processo, nesse caso os professores, lidam com as ações e programas governamentais em suas instituições. (MARTINS, 2013)

Desse modo, adotamos uma abordagem qualitativa que visa compreender as concepções dos profissionais da educação em relação aos desafios e problemas enfrentados na implementação da BNCC na cidade de São Paulo, especificamente no contexto no desenvolvimento, na Rede Municipal de Educação de São Paulo, das concepções e objetivos presentes na BNCC, especificamente no contexto de implementação do Currículo. Um dos eixos centrais da pesquisa é a formação continuada, entendida como um elemento fundamental para a efetivação do novo currículo. Buscamos analisar como a formação ofertada aos professores tem impactado sua prática pedagógica e contribuído (ou não) para superar os desafios encontrados no processo de adaptação às diretrizes da BNCC por meio da implementação do Currículo da Cidade.

Iniciamos a pesquisa com a revisão bibliográfica, visando a compreensão da produção acadêmica em torno da BNCC e dos eventuais problemas e questionamentos suscitados por esse documento, processo que permitiu a sistematização da questão de pesquisa, dos objetivos, das fontes e dos procedimentos metodológicos a serem utilizados.

A pesquisa visa responder à seguinte questão: Que concepções os professores do ensino fundamental II da rede municipal de ensino de São Paulo possuem do processo de incorporação da BNCC pelo Currículo da Cidade, considerando o papel da formação continuada na preparação e no apoio aos docentes para essa implementação?

O objetivo geral do estudo é compreender os desafios e perspectivas dos professores da Rede Municipal de São Paulo que trabalham no Ensino Fundamental II sobre a implementação da BNCC e sua expressão no Currículo da Cidade, bem como investigar a formação continuada desses professores no contexto da implementação curricular, buscando compreender os desafios, avanços e adaptações ocorridas nesse processo.

Como objetivos específicos, temos:

1. Analisar as semelhanças entre a BNCC e o Currículo da Cidade da Rede Municipal de Ensino de São Paulo;
2. Identificar os principais desafios enfrentados pelos professores no processo de adaptação da BNCC ao currículo municipal
3. Investigar o impacto das políticas de formação continuada na prática pedagógica dos docentes;

Para atingir esses objetivos, os procedimentos metodológicos foram organizados e definidos da seguinte forma:

- Revisão bibliográfica;
- Descrição e análise dos documentos que definem a BNCC e o Currículo da Cidade;
- Realização de entrevistas semiestruturadas com os professores das séries finais do Ensino fundamental de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Para fins de exposição, este trabalho segue elaborado da seguinte maneira:

Na *Introdução*, abordamos brevemente o processo de elaboração e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destacando os

debates que se iniciaram em 1988 e culminaram em sua aprovação em 2017; e discutimos a crise política que impactou a construção da BNCC e a subsequente reformulação do currículo na cidade de São Paulo, enfatizando a importância da formação continuada de professores e a implementação do novo Currículo da Cidade.

Na segunda seção, intitulada *O processo de construção da problemática da pesquisa*, apresentamos e analisamos a revisão bibliográfica realizada para compreender o debate em torno da BNCC e os problemas que dele emergem. Exploramos a implantação das políticas públicas curriculares, a implementação dessas políticas em diferentes áreas do conhecimento e níveis de ensino, e a percepção dos profissionais da educação sobre a BNCC. Em seguida, trazemos e identificamos as características que sobressaem dessa produção, delimitamos o objeto de estudo e definimos os procedimentos metodológicos que guiaram a pesquisa.

A terceira seção, *A BNCC em perspectiva histórica*, traça uma linha do tempo das políticas educacionais brasileiras que a antecederam e fundamentaram. Partimos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), passamos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Plano Nacional de Educação (PNE) e, finalmente, chegamos à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa trajetória histórica permite compreender os marcos legais e as políticas que moldaram a educação no Brasil e culminaram na criação da BNCC.

Na quarta seção, *O Currículo da Cidade: alinhamento com a BNCC*, discutimos as concepções de currículo que influenciaram o desenvolvimento do currículo no país, com foco nas especificidades da Rede Municipal de Educação de São Paulo. Analisamos as proximidades e distanciamentos entre o Currículo da Cidade e a BNCC, destacando como o alinhamento entre essas duas políticas curriculares foi construído e quais são os desafios e oportunidades desse processo.

A quinta seção, *Formação continuada e o Currículo da Cidade*, é dedicada à análise da formação continuada de professores e sua relação com a implementação do Currículo da Cidade. Discutimos os desafios e tendências no processo de formação de professores, a legislação que rege essa formação e o modo como ela se materializa na educação municipal de São Paulo. Além disso, esclarecemos de que maneira a formação continuada tem sido um eixo central para

a efetivação do novo currículo, destacando o papel do Projeto Formação da Cidade nesse processo.

Na sexta seção, *Os professores e suas perspectivas sobre o Currículo da Cidade*, apresentamos as concepções dos professores sobre o Currículo da Cidade, com base em entrevistas realizadas com profissionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, especificamente na Diretoria Regional de Educação (DRE) de São Miguel Paulista. A análise das entrevistas foi organizada em oito eixos temáticos, os quais abordam desde o impacto da formação inicial e continuada na prática docente até os desafios enfrentados durante a implementação do currículo.

Por fim, na sétima seção, *Considerações finais*, sintetizamos os principais achados da pesquisa, refletindo sobre os desafios e as perspectivas futuras para a implementação do Currículo da Cidade e a sua relação com a BNCC. Destacamos a importância da formação continuada como um eixo estratégico para a consolidação das políticas curriculares e para a melhoria da qualidade da educação pública, ademais de apontar caminhos para futuras pesquisas e intervenções nessa área.

2 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

Para elaborarmos um problema de pesquisa é fundamental construir caminhos que nos possibilitem conhecer o debate envolvido e determinar métodos, procedimentos e instrumentos que possam orientar a investigação. Severino (2017) aponta que a revisão de literatura é um procedimento fundamental para que os pesquisadores possam analisar o que já se produziu sobre um assunto e, desse modo, determinar quais as contribuições que podem oferecer para construir a trajetória de uma nova investigação. Resumindo tal perspectiva, Alves (2013 p.55) conclui:

É a familiaridade com o estado do conhecimento na área que torna o pesquisador capaz de problematizar um tema, indicando a contribuição que seu estudo pretende trazer à expansão desse conhecimento, quer procurando esclarecer questões controvertidas ou inconsistências, quer preenchendo lacunas.

Nesse sentido, cabe salientar que buscamos realizar uma revisão de literatura que tivesse como objetivo conversar sobre os dados coletados, bem como ampliá-los para que se pudesse analisá-los criticamente, dessa forma buscando compreender quais são as dinâmicas que a comunidade científica vem traçando sobre a temática em estudo.

Para situar o objeto de pesquisa deste estudo, buscamos nas bases de dados Scielo e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) trabalhos científicos publicados em um período de dez anos trabalhos científicos publicados em um período de dez anos, de 2013 a 2023, que se dedicavam a assuntos relativos à implementação de políticas públicas educacionais. O recorte temporal definido visou realçar a produção recente que envolvia as discussões sobre a implementação da Base Nacional Comum Curricular e sobre a implementação da política educacional. Interessou-nos apreender os desafios e as perspectivas da implementação da Base Nacional Comum Curricular e compreender como tem ocorrido a incorporação de tais propostas nos currículos escolares, considerando o papel da formação continuada na preparação e no apoio aos docentes para essa implementação.

Nossa busca foi feita em dois momentos: no primeiro, realizamos o levantamento de teses e dissertações utilizando como descritor o conceito: “implementação curricular”, obtendo um número de 1392 trabalhos, entre teses e

dissertações; no segundo, refinamos nossa busca, inserindo outros descritores como “política educacional”, o que resultou em 358 trabalhos: 131 com “Ensino Fundamental” e 31 com o termo “Base Nacional Comum Curricular”.

Dentre os trabalhos selecionados, selecionamos 15 deles, sendo estes os que mais se assemelhavam ao nosso objeto de pesquisa; em seguida, os separamos em categorias para que se pudesse compreender de que maneira neles se analisam a implantação e a implementação da BNCC, termos que, embora sejam usados de forma intercambiável, referem-se a diferentes aspectos do processo de colocar uma lei em prática. A implantação corresponde ao momento inicial, quando algo novo é introduzido no sistema. No caso da BNCC, isso inclui a elaboração dos documentos, a formação inicial de professores e a criação das condições necessárias para que o currículo seja adotado. Já a implementação diz respeito à execução contínua, no dia a dia, quando os princípios e diretrizes da BNCC passam a ser integrados às práticas pedagógicas, às formações e às avaliações nas escolas. Essa diferenciação é essencial para compreender os desafios desse processo, posto que a implantação tende a ser mais rápida e formal, enquanto a implementação exige esforços mais complexos como o engajamento dos professores, o suporte das políticas públicas e a adaptação às realidades escolares.

Segundo Costa (2020), a implantação corresponde ao momento inicial, em que o documento é elaborado e aprovado, envolvendo a organização administrativa e legal necessária para sua oficialização. Por outro lado, a implementação está associada ao processo contínuo de operacionalização no cotidiano escolar, o que inclui adaptações curriculares, formação de professores e alinhamento das práticas pedagógicas às orientações da BNCC. A autora destaca ainda que, além de ser um processo técnico, a implementação da BNCC envolve desafios políticos e ideológicos, pois requer a articulação entre as diretrizes globais e as especificidades locais das redes de ensino. Esse movimento não se limita a ajustar práticas, mas demanda a construção de um compromisso coletivo entre gestores, professores e comunidades escolares.

Os trabalhos selecionados foram organizados nas seguintes categorias:

- 1- Política pública curricular: o processo de implantação;

- 2- Implementação das políticas curriculares em diferentes áreas do conhecimento e níveis de ensino;
- 3- Percepção dos profissionais da educação quanto à implementação da BNCC.

A seguir, apresentamos os textos selecionados, seus objetos de estudo, a análise que realizam e como eles contribuem para o nosso estudo.

2.1 Política pública curricular: o processo de implantação

Dentre os quinze trabalhos selecionados, quatro deles versam sobre esse tema:

Quadro 1 – Trabalhos que versam sobre política pública curricular: processo de implantação

Ano	Título	Autor	Tipo
2020	Base Nacional comum curricular: um estudo sobre o processo de implantação	Emilio, Rejane Maria	Tese
2020	Base nacional comum curricular (BNCC) para a educação infantil: estudo e implementação em uma creche do município de São Bernardo do Campo	Lima, Meire Cardoso de	Dissertação
2019	A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e sua relação com os conhecimentos escolares	Silva, Tiago Cortinaz da	Tese
2021	Implantação da Base Nacional Comum Curricular no país: disputas e mudanças no currículo da formação inicial de professores	Dindo, Rodrigo Connor	Dissertação

As referidas teses apresentam diferentes enfoques sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas implicações na educação brasileira. O trabalho de Emílio (2020) se concentra na análise do processo de implantação da BNCC no Brasil, identificando as principais políticas, técnicas e institucionais envolvidas nesse processo, descrevendo os desafios e as mudanças no currículo de formação inicial de professores.

Já Lima (2020) se volta para a implementação da BNCC na Educação Infantil, a partir de um estudo de caso em uma creche no município de São Bernardo do Campo. Apresenta um estudo de caso detalhado sobre como a BNCC foi implantada na prática nessa instituição de ensino.

Assim, o primeiro trabalho traz um enfoque mais amplo e analítico sobre o processo de implantação da BNCC, enquanto o segundo traz uma análise mais detalhada de como a BNCC é implantada em creches específicas, com foco na Educação Infantil.

Silva (2019) analisa o processo de construção da BNCC da Educação Básica, tendo como foco a relação entre os saberes escolares e os domínios de conhecimento que a compõem. O autor traz uma revisão bibliográfica sobre o tema, bem como os métodos utilizados no estudo, incluindo análise de documentos e entrevistas com membros do Conselho Nacional de Educação e do Ministério da Educação. Seu estudo destaca a importância da BNCC como instrumento orientador da política educacional e meio de garantir a equidade e a qualidade educacional em todo o país. Aponta ainda os desafios e críticas relativas ao processo de construção da BNCC, como a falta de representatividade de determinados grupos sociais e a insuficiente participação da sociedade civil no processo de documentação.

Em sua dissertação, Dindo (2021) busca analisar o processo de implantação da BNCC no Brasil e seu impacto na formação inicial de professores. O estudo foi elaborado pela análise de dados coletados a partir de uma revisão bibliográfica e documental, e de entrevistas com gestores públicos e professores envolvidos no processo. O autor discute as diferentes perspectivas e conflitos do desenvolvimento e da implementação da BNCC, destacando as controvérsias políticas e ideológicas que estiveram presentes nesse processo. Além disso, dialoga sobre os desafios da formação inicial de professores e, em especial, sobre a necessidade de reestruturar os cursos de licenciatura frente à implantação da BNCC. Fazendo uma reflexão crítica sobre a BNCC e seu impacto no sistema educacional brasileiro, Dindo (2021) aponta questões como a centralização curricular, a homogeneidade do ensino e a falta de participação efetiva dos professores e da sociedade no processo de instrução e implementação das bases. A pesquisa traz importantes reflexões sobre a BNCC e seu impacto no contexto educacional brasileiro, nesse passo colaborando para o debate da política educacional no país.

Nesses quatro trabalhos selecionados, podemos dizer que, apesar de possuírem diferenças entre si, eles também estão interligados. Dentre as diferenças podemos dizer que, mesmo que todos eles estejam referidos à BNCC e à

educação, cada um possui uma perspectiva e um enfoque diferentes em relação à política educacional.

Emilio (2020) apresenta uma perspectiva crítica e reflexiva sobre o processo de implantação da BNCC, analisando suas potencialidades e limitações na prática educativa; Lima (2020), enfoca a implantação da BNCC sob uma perspectiva prática e voltada para a realidade escolar; o trabalho de Silva (2019) expõe uma perspectiva teórica sobre a construção da BNCC para o Ensino Fundamental e sua relação com os conhecimentos escolares, analisando a legislação educacional e as perspectivas pedagógicas, enquanto Dindo (2021) enfoca a implantação da BNCC no país e as disputas e mudanças que ocorreram no currículo da formação inicial de professores, apresentando uma perspectiva crítica sobre as transformações educacionais que a BNCC trouxe consigo.

As principais semelhanças entre esses trabalhos estão relacionadas ao objeto de pesquisa, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seu processo de implantação, bem como o impacto dessa política educacional na formação de professores e na prática docente nas escolas. Todos os trabalhos analisam e buscam aspectos relacionados à BNCC como sua construção, implantação, impactos e desafios. Verifica-se, ademais, uma preocupação em investigar a relação entre a BNCC e a prática pedagógica, os processos de formação dos professores e as mudanças curriculares decorrentes desse documento educacional.

Os estudos mencionados acima utilizam a pesquisa qualitativa como metodologia, abordagem que busca entender e interpretar percepções, opiniões, experiências e comportamentos dos participantes, numa análise descritiva e exploratória. Conforme diz Minayo (2014. p.13),

Na pesquisa qualitativa, o objeto não é um dado que se oferece ao pesquisador, mas algo que se constrói em um processo dialético entre o sujeito e o objeto. [...] A pesquisa qualitativa é, assim, uma pesquisa de aproximação à realidade, na medida em que é sempre uma aproximação, pois a realidade é algo sempre em construção, e é a partir da construção desta realidade que a pesquisa qualitativa pode contribuir para a compreensão dos fenômenos sociais.

2.2 A implementação das políticas curriculares em diferentes áreas do conhecimento

Nessa categoria, selecionamos cinco trabalhos que versam sobre a implementação curricular.

Quadro 2 – Trabalhos que versam sobre: implementação das políticas curriculares em diferentes áreas do conhecimento

Ano	Título	Autor	Tipo
2021	Organização do trabalho escolar no processo de implementação da BNCC e do Referencial Curricular Gaúcho: limites e possibilidades	Matos, Eder Henrique de	Dissertação
2020	A implementação da Base Nacional Comum Curricular e as mudanças curriculares estaduais : O caso de Paebes Alfa	Teixeira, Aida do Amaral Antunes	Dissertação
2017	A questão étnico-racial no campo curricular : uma análise da Base Nacional Comum Curricular	Souza, Paulo Crispim Alves de	Dissertação
2017	Desafios para a implementação da Base Nacional Comum Curricular	Nakad, Fabricio Abdo	Dissertação
2018	O currículo de Matemática no estado de São Paulo (2008): uma construção histórica	Oliveira, Rodrigo Batista de	Dissertação

Sabemos que a implementação da BNCC foi realizada em fases e implementada pelo Ministério da Educação, em cooperação com as secretarias estaduais e municipais de educação.

A primeira fase consistiu no desenvolvimento da própria BNCC, numa colaboração entre especialistas, professores e lideranças educacionais de diferentes regiões do país. O documento, concluído em 2017, apresenta as competências, habilidades e objetivos de aprendizagem que todos os estudantes brasileiros devem alcançar em todos os níveis de ensino. Posteriormente, foi necessário adequar os currículos das redes estaduais e municipais de ensino para atender às diretrizes da Base, etapa realizada pelo Ministério da Educação em processo colaborativo que envolveu docentes e gestores escolares.

A implementação da BNCC também incluiu a formação em continuada dos professores, para que pudessem efetivamente implementar os novos currículos, e o desenvolvimento de materiais educativos como livros e jogos de acordo com as orientações desse documento educacional. Como diz Freitas (2018), a implementação da BNCC requer uma série de mudanças nas práticas pedagógicas, na formação de professores e na gestão escolar. O autor destaca que o processo de implementação deve ser cuidadosamente planejado e acompanhado, para que seja efetivo e gere resultados positivos na qualidade da educação. E aponta, ainda, que a implementação da BNCC deve ser vista como um processo contínuo e

dinâmico, sujeito a ajustes e adaptações ao longo do tempo. Desse modo, os trabalhos selecionados visaram esclarecer como se deu esse processo de implementação.

É o caso do trabalho de Matos (2021), cujo objetivo foi analisar como a implantação da BNCC e do Referencial Curricular Gaúcho de Apoio Curricular (RCG) influenciou a organização do trabalho escolar nas escolas públicas de Ensino Fundamental do estado do Rio Grande do Sul. A pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa, valendo-se de entrevista com gestores, professores e coordenadores pedagógicos e da análise de documentos. Os resultados mostram que a implantação da BNCC e da RCG trouxe desafios para a organização do trabalho escolar, principalmente em relação à adequação curricular, à formação de professores e à gestão escolar. Ao mesmo tempo, também são apontadas oportunidades, por exemplo, para fortalecer a participação dos professores na construção do currículo e na avaliação da formação continuada.

No mesmo caminho, Teixeira (2020) teve como propósito investigar como se deu o processo de implementação da BNCC no estado do Espírito Santo, em especial no âmbito da iniciativa governamental denominada Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES). O trabalho analisa as políticas curriculares estaduais em sua relação com a BNCC, identificando as mudanças nos currículos decorrentes da implementação da Base e analisando os impactos dessas mudanças na prática pedagógica das escolas. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, utilizando entrevistas e análise documental como principais técnicas de coleta de dados. Os resultados indicam a existência de desafios na implementação da BNCC no contexto estadual, relacionados principalmente à formação de professores e à adequação dos materiais didáticos. Aponta o autor a necessidade de articulação entre as políticas curriculares estaduais e a BNCC, de forma a garantir uma implementação efetiva e coerente da Base.

Souza (2017) aborda a presença das questões étnico-raciais na BNCC, visto como documento norteador do desenvolvimento curricular nas escolas. O autor busca compreender como o conteúdo do documento trata dessas questões analisando os objetivos e competências propostos para o tema, como também examina a presença de atores e instituições que influenciaram sua inclusão no documento. O estudo constata que, embora tenha havido progresso na inclusão da diversidade étnica e racial na BNCC, ainda há desafios a serem superados na

implementação de políticas públicas que promovam o antirracismo e a educação positiva.

Nakad (2017) destaca a complexidade da BNCC e a necessidade de um cuidadoso processo de implementação que inclua a formação de professores e a adaptação dos currículos locais. O autor enfatiza a importância do diálogo contínuo entre instituições públicas estaduais, municipais e do governo federal para garantir a efetividade da BNCC. Ele também analisa a relação da BNCC com as atuais políticas educacionais, como o Plano Nacional de Educação (PNE), e os desafios apresentados em sua formulação. Por fim, destaca a importância de uma visão crítica e reflexiva da BNCC que leve em consideração o contexto local e as demandas específicas das comunidades escolares.

A pesquisa de Oliveira (2018) aborda as implicações pedagógicas e políticas do currículo e a relação entre ofertas curriculares e avaliações educacionais no estado de São Paulo, analisando criticamente as escolhas curriculares feitas, além dos limites e desafios para a educação matemática no contexto paulista.

Podemos inferir que os estudos supracitados apresentam diferentes abordagens quanto à implementação da política curricular, especialmente a Base Nacional Comum Curricular, e apontam os desafios e oportunidades desse processo em diferentes contextos. Matos (2021) e Teixeira (2020) se concentram em pesquisar os limites e possibilidades de implementação da BNCC em seu contexto; Oliveira (2018) traz uma análise em perspectiva histórica da criação do currículo de matemática em São Paulo; Souza (2017) destaca a importância da questão étnico-racial na área curricular e analisa como ela é tratada na BNCC; Nakad (2017) discute os desafios da implementação da Base de forma mais ampla, refletindo sobre o próprio processo de aplicação prática e suas implicações para o trabalho escolar. Assim, podemos destacar que os objetivos comuns entre os estudos são analisar e refletir sobre a implementação de políticas e diretrizes curriculares em diferentes níveis e áreas educacionais no Brasil. Todos discutem os desafios, limites e possibilidades que os profissionais da educação enfrentam na implementação dessas políticas, bem como seu impacto na educação e na formação dos alunos. Além disso, todas estão baseadas em uma abordagem qualitativa, que visa ajudar a compreender e melhorar o processo educacional.

Em suma, as pesquisas mencionadas contribuem para o avanço do conhecimento no campo da educação, especialmente nos debates sobre a

implementação de políticas educacionais como a Base Nacional Comum Curricular e as consequentes reformas curriculares estaduais. Eles fornecem análise, reflexão e crítica importantes sobre as atuais mudanças propostas e/ou praticadas nos currículos e destacam as limitações, os desafios e as oportunidades para o sucesso dessas políticas. Dessa forma, os trabalhos podem servir de referência para futuras pesquisas, assim como para o aprimoramento da política educacional e da prática docente em sala de aula.

2.3 A percepção dos profissionais da educação quanto a Implementação da BNCC

Nessa categoria elencamos seis trabalhos que refletem o que pensam os pesquisadores e profissionais da educação em relação à implementação curricular.

Quadro 3 – Trabalhos que versam sobre: a percepção dos profissionais da educação quanto a Implementação da BNCC

Ano	Título	Autor	Tipo
2021	Desafios e perspectivas na implantação da BNCC no ensino fundamental de Geografia a partir da percepção dos professores da Rede Estadual em Aquidauana/MS	Silva , Gerusa de Figueiredo Leite	Dissertação
2021	Professoras de creche, saberes profissionais e BNCC: delimitando as fronteiras dessa relação	Ribeiro, Ligia Leite	Dissertação
2019	Base nacional comum curricular do ensino médio: currículo, poder e resistência	Gomes, Fabricio Augusto	Tese
2018	A percepção dos professores da Cidade do Recife sobre as diretrizes normativas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Macedo, Edilene Nunes de	Tese
2019	Representação social de professores de língua portuguesa sobre currículo no período de implantação da BNCC do ensino fundamental.	Melo, Nathalia Niely Tavares Alves de.	Dissertação
2022	A implementação da Base Nacional Comum Curricular: desafios e ações da gestão escolar	Lopes, Geiza Marcela Scapim	Dissertação

Sabemos que a percepção dos profissionais da educação sobre a implementação da BNCC pode variar amplamente, dependendo das circunstâncias específicas e das circunstâncias de implementação em cada escola. No entanto, alguns estudos destacaram algumas tendências gerais.

Autores diversos têm abordado temas relativos à percepção dos profissionais da educação para a implementação da BNCC, dentre eles podemos citar o de Mendes (2018), que analisa a percepção dos professores sobre a BNCC e destaca a importância de sua formação continuada, para que possam implementar as mudanças propostas na nova base curricular.

O estudo de Silva (2021) teve como objetivo analisar os desafios e perspectivas da implantação da BNCC na Educação Básica na disciplina de Geografia, segundo a percepção dos professores da rede nacional de Aquidauana/MS. O estudo utilizou como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada e o questionário, e para análise dos dados, a técnica de análise de conteúdo. As entrevistas foram transcritas e os dados coletados foram organizados em categorias de análise, que posteriormente foram relacionadas e interpretadas à luz dos objetivos da pesquisa. Já os dados do questionário foram analisados quantitativamente, com a utilização de estatística descritiva.

A pesquisa de Melo (2019) foi realizada por meio de um estudo de caso, com aplicação de questionários e entrevistas com professores de língua portuguesa de uma escola pública de Minas Gerais. O estudo destaca a importância da reflexão sobre as representações sociais dos professores em relação ao currículo e a necessidade de apoio e formação para a implantação efetiva da BNCC no Ensino Fundamental.

Ambos os trabalhos abordam a implementação da BNCC no nível fundamental e a percepção dos professores sobre o processo. Ambos utilizaram a pesquisa de campo como metodologia, com a aplicação de questionários e entrevistas com docentes. Os autores também discutem a necessidade de formação continuada para os professores e a importância da participação deles no processo de implementação da BNCC. Porém, cada trabalho se concentra em uma disciplina específica, Geografia e Língua Portuguesa, respectivamente, e apresenta resultados e análises diferentes em relação à percepção dos professores sobre a BNCC.

O trabalho de Silva (2021) apresenta uma análise das percepções e desafios enfrentados pelos professores de Geografia na implantação da BNCC. Os resultados de sua pesquisa mostram que os professores têm dificuldades de lidar com a complexidade e abrangência da BNCC, e com sua aplicação prática em sala de aula. A pesquisa também aponta a falta de formação continuada e de recursos materiais como fatores que dificultam a implantação da BNCC, e destacam a importância do diálogo entre os professores e gestão escolar para superar esses desafios.

Já o trabalho de Melo (2019) analisa as representações sociais dos professores de Língua Portuguesa sobre o currículo no período de implantação da

BNCC. Os resultados mostram que, apesar de reconhecerem a importância da BNCC como referência para o currículo, eles têm dificuldades em sua aplicação prática e sentem a falta de formação para lidar com ela. A análise destaca que os professores têm uma visão crítica da BNCC, identificando suas limitações e desafios, mas também reconhecem seu potencial para a melhoria do ensino. A autora conclui que é preciso oferecer formação adequada para que os professores possam compreender e aplicar a BNCC de forma mais efetiva.

Gomes (2019) e Macedo (2018) também abordam a implementação da Base Nacional Comum Curricular em diferentes níveis de ensino (fundamental e médio) e em diferentes disciplinas. Tomam como foco a percepção e/ou representação social dos professores em relação à Base, analisando como eles compreendem e lidam com as mudanças propostas, e destacam desafios e dificuldades na implementação da BNCC como falta de formação docente adequada e resistência de alguns professores em relação às mudanças propostas.

Podemos concluir que existe uma preocupação, entre os autores citados, de analisar as implicações políticas e ideológicas por trás da implementação da BNCC, especialmente em relação ao papel do Estado e da sociedade na definição dos currículos escolares.

Gomes (2019) utiliza como referencial teórico a perspectiva da análise crítica do discurso, para fins de desvelar as relações de poder presentes nos discursos produzidos por diferentes atores sociais em torno do currículo. O autor se baseia em autores como Bourdieu, Gramsci e Foucault para compreender a presença dessas relações na produção e disseminação do currículo. Na mesma linha analítica, Macedo (2018) utiliza documentos oficiais como a própria BNCC e leis e decretos relacionados à educação, numa pesquisa de abordagem qualitativa que também se baseia em entrevistas com professores da cidade do Recife, pelas quais busca compreender suas percepções e interpretações com relação às diretrizes normativas da BNCC. Sua pesquisa pautou-se nas reflexões sobre a BNCC e os desafios da sua implantação, que também fundamentou a análise das percepções dos professores em relação às diretrizes normativas da Base, no uso dos seguintes autores: Antônio Nôvoa, Philippe Perrenoud, Maria Tereza Égler Mantoan, Tomaz Tadeu da Silva, Luís Carlos de Menezes, José Carlos Libâneo e Luiz Carlos Freitas.

Dando continuidade as análises dos trabalhos selecionados, Ribeiro (2021) teve como objetivo compreender a relação entre a BNCC e os saberes profissionais

das professoras de creche. Para tanto, a autora utilizou como referencial teórico os estudos de Tardif sobre os saberes docentes, abordando questões relacionadas à formação inicial e continuada de professores desse nível de ensino. A pesquisa foi realizada em uma creche municipal de São Paulo e utilizou como metodologia a abordagem qualitativa, por meio de entrevistas semiestruturadas com as professoras e pela observação de suas práticas pedagógicas. Os resultados apontaram para a necessidade de uma formação continuada que contemple as especificidades da Educação Infantil e para a importância de se considerar os saberes profissionais das professoras na implementação da BNCC nessa etapa da Educação Básica. Foram realizadas entrevistas com cinco professoras de uma creche de instituição pública da capital paulistana, para compreender suas percepções e vivências em relação à implementação da BNCC na Educação Infantil, e os dados coletados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo. Em resumo, a dissertação indica a necessidade de um trabalho mais específico de formação continuada das professoras de creche, visando auxiliá-las na compreensão e implementação da BNCC, buscando a forma mais adequada à realidade das crianças pequenas.

Em Lopes (2022), a autora tomou como objetivo analisar a implementação da BNCC na perspectiva dos gestores escolares, identificando os desafios enfrentados e as ações adotadas para superá-los. A pesquisa foi realizada em uma escola pública de Ensino Fundamental de um município do interior de São Paulo. A metodologia adotada foi a pesquisa qualitativa, no uso da observação participante e de entrevistas semiestruturadas com os gestores escolares como instrumentos de coleta de dados, para em seguida analisá-los por meio da análise de conteúdo. Entre os principais resultados, a autora destaca que a implementação da BNCC trouxe desafios para os gestores escolares principalmente no que diz respeito à formação dos professores e à adequação dos materiais didáticos. No entanto, foram identificadas diversas ações adotadas pela gestão escolar para enfrentar esses desafios, como a realização de formação continuada para os docentes e a criação de um grupo de estudos para aprofundar os conhecimentos sobre a BNCC. Dessa maneira, a dissertação apresenta uma reflexão importante sobre a implementação da BNCC na perspectiva da gestão escolar, trazendo contribuições para a compreensão dos desafios enfrentados e das ações adotadas para sua superação.

Podemos inferir que todos os trabalhos selecionados nessa categoria tratam da implementação da Base Nacional Comum Curricular e de suas implicações para a prática docente. Cada um aborda a questão a partir de diferentes perspectivas, como a percepção dos professores, gestores e estudantes; as resistências encontradas na implementação; a representação social dos professores sobre o currículo e os desafios e ações da gestão escolar. Apesar de tratar de aspectos diferentes, todos têm em comum a preocupação de compreender como a BNCC vem sendo implementada e quais suas implicações para a educação brasileira.

Podemos concluir que é importante saber o que pensam os profissionais da educação sobre a implementação da BNCC porque eles são os principais agentes responsáveis pela execução e adaptação das orientações emanadas das políticas educacionais em sala de aula. Ao compreender as percepções e desafios enfrentados pelos professores, gestores escolares e estudantes em relação à BNCC, é possível identificar pontos críticos da implementação e buscar soluções para melhorar a qualidade do ensino, como cabe considerar que as opiniões dos profissionais da educação podem contribuir para uma implementação mais efetiva e participativa da BNCC, nesse passo fortalecendo a gestão democrática da educação.

Segundo Oliveira (2018, p. 25), “o conhecimento dos professores sobre a BNCC e sua compreensão crítica sobre o documento são aspectos fundamentais para que possam se apropriar da normativa e realizar práticas educativas coerentes com seus objetivos.” Dessa forma, na investigação em questão o autor destaca a importância de os professores conhecerem e compreenderem criticamente a BNCC, para que possam utilizar a normativa como instrumento de desenvolvimento de práticas educativas que se orientem por objetivos definidos. Em outras palavras, Oliveira (2018) enfatiza que a apropriação crítica da BNCC pelos professores é um elemento chave para que sua implementação possa ser efetiva e contribua para a melhoria da qualidade do ensino.

2.4 O que a revisão da literatura nos mostra

Nessa etapa inicial da pesquisa almejou-se alcançar uma compreensão abrangente do processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular, desde o momento de sua formulação como política educacional até a percepção e vivência dos diversos profissionais da educação envolvidos. Por meio desse

estudo, buscamos analisar os desafios, as conquistas e as perspectivas inerentes a esse importante marco regulatório da educação, proporcionando uma visão holística e embasada sobre o tema. Para atingir esse propósito, foram criteriosamente selecionados estudos e pesquisas realizados no período compreendido entre os anos de 2013 a 2023, provenientes de variadas instituições de renome e de fontes confiáveis de bancos de dados especializados.

Essa abordagem metodológica de seleção permitiu obter uma ampla gama de informações atualizadas e embasadas, para que então se pudesse promover um processo qualificado de análise e interpretação do contexto de implantação da Base Nacional Comum Curricular. Numerosos estudos selecionados a partir de descritores pertinentes emergiram durante o processo de busca, os quais passaram por uma minuciosa análise dos resumos, sendo criteriosamente escolhidos aqueles que se aproximavam de maneira mais íntima e congruente do objeto central desta tese. Esse processo de seleção visou assegurar que apenas os trabalhos mais relevantes e alinhados ao escopo do estudo fossem considerados, conferindo, assim, um sólido embasamento para a investigação em questão. Com base na seleção de 15 trabalhos relacionados ao tema buscou-se aqui apresentar uma síntese da revisão da literatura em relação aos processos de formulação e implementação da política curricular, com enfoque especial na Base Nacional Comum Curricular, bem como a percepção dos profissionais da educação sobre a implementação desta política e concretização do currículo estabelecido.

As pesquisas examinadas abrangem os tópicos referentes à formulação e elaboração de propostas curriculares como elementos essenciais de uma política educacional. Desse conjunto, quatro estudos focalizam o processo de implantação da Base Nacional Comum Curricular, enquanto cinco deles abordam a implementação de políticas curriculares em diversas áreas do conhecimento. Adicionalmente, seis investigações refletem a perspectiva dos profissionais da educação em relação à efetivação do currículo proposto.

Em síntese, essas análises abarcam uma variedade de aspectos cruciais no âmbito educacional, abrangendo desde a concepção e adoção da BNCC até a implementação prática das políticas curriculares em diferentes campos do conhecimento. Dessa forma, proporcionam uma compreensão aprofundada dos desafios e avanços associados ao cenário curricular, contribuindo

significativamente para o desenvolvimento e aprimoramento contínuos dos sistemas educativos.

Nas quatro pesquisas iniciais que abordam a implantação de políticas curriculares, todas elas se dedicaram a examinar diferentes aspectos relacionados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua implementação no sistema educacional brasileiro. A pesquisa conduzida por Emílio (2020) empreendeu uma análise do processo de implantação da BNCC no Ensino Médio, tendo uma rede estadual de ensino como unidade de estudo. O estudo realizado por Lima (2020) teve como propósito investigar minuciosamente a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na etapa da Educação Infantil, sendo a pesquisa desenvolvida em uma creche municipal selecionada como cenário de análise. Na pesquisa conduzida por Silva (2019) foi aprofundada a temática referente à concepção e elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) direcionada ao Ensino Fundamental, e sua interligação com os conhecimentos escolares. Por fim, a investigação realizada por Dindo (2021) concentrou-se nas disputas e transformações em torno do currículo da formação inicial de professores resultantes da implantação da BNCC.

Os trabalhos que versam sobre a implementação das políticas curriculares em diferentes áreas do conhecimento e níveis de ensino tratam de um amplo leque de aspectos relacionados à efetivação da BNCC em distintos contextos educacionais. Essas pesquisas almejam apreender vicissitudes, perspectivas, concepções e imagens dos docentes acerca da Base, bem como seu impacto no processo de ensino e nas dinâmicas pedagógicas. As investigações em questão abordam temas como a implantação da BNCC no ensino de Geografia, a relação entre os saberes profissionais dos professores de creche e esse documento, o currículo e o poder no Ensino Médio, a percepção dos docentes sobre as diretrizes normativas da BNCC na cidade do Recife e a representação social dos professores de Língua Portuguesa sobre o currículo durante o período de implantação da Base no Ensino Fundamental. Esses estudos contribuem para uma reflexão aprofundada acerca da implementação da BNCC e de seus impactos no contexto educacional.

Na categoria final, as investigações relacionadas à implementação das políticas curriculares em diferentes áreas do conhecimento e níveis de ensino buscam compreender como as diretrizes da BNCC são incorporadas e traduzidas na prática educacional. Esses estudos se propõem a analisar como as escolas e

os professores interpretam e aplicam os princípios e conteúdos estabelecidos na BNCC em suas abordagens pedagógicas, métodos de ensino e atividades em sala de aula. Além disso, investigam como os alunos são afetados por essas práticas curriculares e como a implementação da BNCC influencia o ambiente educacional como um todo. Essa análise aprofundada proporciona *insights* valiosos para aprimorar a eficácia e a adequação da Base na realidade educacional brasileira. Os estudos examinam a estruturação do ambiente educacional, as modificações nos currículos estaduais e seu efeito nas escolas e docentes, e exploram tópicos particulares como a questão étnico-racial e o currículo de Matemática.

Ao examinar a implementação da BNCC, esses trabalhos contribuem para a reflexão crítica sobre os desafios, as dificuldades e as oportunidades que surgem nesse processo, visando aprimorar as práticas educacionais e promover uma educação mais alinhada com os princípios e objetivos estabelecidos no documento.

No que diz respeito aos instrumentos de pesquisa, foram adotadas diversas abordagens e técnicas para coleta de dados: três pesquisas optaram por questionários; outras cinco realizaram entrevistas semiestruturadas; duas pesquisas utilizaram a observação, com um desses casos sendo complementado com a realização de grupo focal. Quanto às técnicas de análise, verificou-se que seis pesquisas adotaram a análise de conteúdo, três optaram pela análise do discurso e quatro utilizaram o contexto do ciclo de políticas como abordagem metodológica.

No que diz respeito aos autores de referência, destaca-se que Stephen Ball e Richard Bowe foram citados em sete pesquisas, abordando o ciclo das políticas públicas; Jefferson Mainardes é citado em quatro trabalhos relacionados ao mesmo tema; Anne Gold foi mencionada em três trabalhos que tratam do ciclo de políticas públicas. No contexto das discussões sobre currículo, Michael Apple foi citado em quatro trabalhos, Ivor Goodson em três, Gimeno Sacristán e Michael Young, em quatro. Em relação às referências às técnicas analíticas, a análise de conteúdo de Laurence Bardin foi citada em quatro trabalhos; no que diz respeito à análise do discurso, Michel Pêcheux e Eni Orlandi foram citados em quatro dos quinze trabalhos analisados.

Após a leitura dos resultados dos trabalhos selecionados, procedeu-se à etapa final de análise. Embora tenham sido categorizadas para facilitar a compreensão, todas as pesquisas analisadas proporcionaram uma análise

abrangente da política educacional, tanto no âmbito curricular quanto no programático. Dos trabalhos pesquisados, foram identificados aspectos relevantes do tema, independentemente de se tratar do processo de implementação de uma política pública curricular, da implementação de políticas curriculares em diversas áreas do conhecimento e níveis de ensino, ou ainda dos desafios e ações da gestão escolar na implementação da Base Nacional Comum Curricular. Em todos esses estudos, fica evidente a compreensão de que uma análise aprofundada de uma política educacional, seja ela curricular seja programática, requer o reconhecimento do contexto no qual é produzida. Nesse sentido, trabalhos como os de Lima (2020), Emilio (2020), Silva (2019), Teixeira (2020) e Ribeiro (2021) utilizam-se dos autores Ball e Bowe para analisar o ciclo de políticas públicas.

Algumas dessas pesquisas, para responderem a sua questão norteadora, tiveram primeiro de abordar como se deu o processo de implantação da BNCC e quais suas implicações para a política pública curricular em todo o país. Sobre esse tema, podemos inferir que o processo de implantação nacional da Base percorreu diversas etapas e teve implicações significativas para a política pública curricular, dado que ela foi elaborada a partir de um extenso processo de discussão e participação que envolveu especialistas, educadores, gestores, sociedade civil e representantes de diversos segmentos da educação. Homologada em 2017, estabeleceu diretrizes e objetivos de aprendizagem que todos os alunos da Educação Básica devem alcançar.

Tem-se, então, que uma das principais características da BNCC é sua abrangência, pois se aplica a todas as etapas da Educação Básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio; abrange as diferentes áreas do conhecimento e define conhecimentos, habilidades, competências e valores que os estudantes devem desenvolver ao longo de sua formação escolar.

As pesquisas revelam que, embora a implementação da Base Nacional Comum Curricular tenha sido realizada de maneira gradual, com a adaptação e readequação dos currículos das escolas e redes de ensino em todo o país, existem desafios e problemas que apontam para uma crise curricular. Tanto na operacionalização quanto nas teorizações pedagógicas, há uma série de questões relacionadas aos conceitos fundamentais que sustentam as políticas educacionais.

No que diz respeito à operacionalização, foram identificadas dificuldades na incorporação efetiva da BNCC nos currículos escolares. Muitas instituições de

ensino enfrentaram obstáculos ao tentar traduzir os princípios e objetivos desse documento norteador em práticas pedagógicas concretas. A falta de diretrizes claras e orientações detalhadas sobre como implementar a Base levou a interpretações diversas e heterogêneas, o que gerou uma falta de uniformidade na aplicação das políticas curriculares. Para além disso, a readequação dos currículos existentes para se alinhar à BNCC exigiu um esforço significativo das escolas e redes de ensino, tanto em termos de tempo quanto de recursos. A falta de investimentos adequados, a formação dos profissionais da educação e o suporte técnico foram apontados como elementos dificultadores da implementação efetiva da BNCC em muitos contextos.

No âmbito das teorizações pedagógicas, as pesquisas destacam a necessidade de uma reflexão crítica sobre os conceitos fundamentais que embasam as políticas educacionais e a própria BNCC. Foram levantadas questões relativas à concepção de currículo, à relação entre conhecimentos acadêmicos e experiências práticas, às questões de valorização da diversidade cultural e social e à promoção de uma educação voltada para a formação integral dos estudantes. Tais debates evidenciam a importância de uma discussão contínua e aprofundada sobre o significado e os propósitos do currículo escolar, considerando as necessidades e demandas da sociedade contemporânea. A crise curricular apontada pelas pesquisas destaca a relevância de repensar e fortalecer os fundamentos teóricos e práticos das políticas educacionais, a fim de garantir uma implementação efetiva e significativa da BNCC, bem como uma educação de qualidade para todos os estudantes.

Outro aspecto importante destacado nos trabalhos é que a Base Nacional Comum Curricular assumiu um papel de referência para os currículos dos cursos de formação de docentes. Isso significa que ela passou a exercer um impacto abrangente sobre a educação básica, na medida em que estabelecia diretrizes para a formação dos professores e exercia uma influência direta na maneira como eles ensinam. Com a incorporação da BNCC aos cursos de formação, os futuros professores são expostos aos princípios, objetivos e conteúdos estabelecidos na Base. Isso implica uma padronização dos conhecimentos e competências considerados essenciais para a atuação docente, tendente a constituir uma formação consistente e alinhada às diretrizes nacionais.

A referência da BNCC nos currículos de formação de docentes tem o intuito de promover uma maior coerência entre o que é ensinado nas instituições formadoras e o que é exigido nas escolas, sob o argumento de fortalecer a qualidade da educação, assegurando que os futuros professores estejam preparados para lidar com os desafios e demandas do contexto educacional contemporâneo. Ao estabelecer diretrizes para a formação dos professores, a BNCC também influencia diretamente a maneira como eles ensinam: os docentes são orientados a considerar os objetivos de aprendizagem propostos pela BNCC e a articular os conteúdos curriculares de acordo com as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes.

Essa influência da BNCC na prática docente pode gerar mudanças significativas na maneira como os professores planejam suas aulas, selecionam recursos educacionais, avaliam o progresso dos alunos e promovem a aprendizagem. Ela também pode impactar as abordagens pedagógicas adotadas, incentivando uma visão mais integrada e contextualizada do currículo, valorizando a interdisciplinaridade, a educação integral e a formação integral dos estudantes. No entanto, os trabalhos analisados destacam que a adoção da BNCC como referência nos cursos de formação de docentes também pode gerar debates e desafios. Questões relacionadas à flexibilidade curricular, autonomia docente e diversidade regional e cultural precisam ser consideradas, a fim de garantir que a BNCC seja implementada de forma adaptada e contextualizada, levando em conta as particularidades e necessidades das diferentes realidades educacionais do país.

Em suma, a BNCC como referência nos currículos de formação de docentes estabelece um controle abrangente sobre a Educação Básica, influenciando diretamente a formação dos professores e a maneira como eles ensinam. Essa abordagem visa promover maior coerência e qualidade na educação e preparar os docentes para atuarem de forma alinhada aos princípios e objetivos estabelecidos na BNCC.

Outro ponto fundamental das pesquisas analisadas trata da colaboração entre os entes federados, isto é, da conjunção de esforços entre União, estados e municípios e do envolvimento ativo dos docentes, que são elementos identificados como essenciais para a implementação efetiva da Base Nacional Comum Curricular, posto que sua implementação requer um trabalho conjunto e coordenado das

diferentes esferas governamentais, instituições educacionais e profissionais da educação.

A colaboração entre os entes federados é fundamental para alinhar as ações e políticas educacionais em todo o país, visando a adoção e implementação da BNCC. Os governos federal, estaduais e municipais devem atuar de forma articulada, compartilhando responsabilidades, recursos e experiências, a fim de superar desafios e promover uma implementação consistente e eficaz da Base.

O envolvimento dos docentes também constitui elemento crucial para o sucesso da implementação da Base, dado que os professores desempenham papel central na tradução e operacionalização, em sua prática pedagógica, dos princípios e diretrizes por ela estabelecidos, na medida em que eles são os principais agentes responsáveis por transformar as intenções curriculares em experiências de aprendizagem significativas para os alunos. Portanto, é fundamental investir em formação continuada e suporte adequado aos docentes, a fim de capacitá-los para compreender e implementar a BNCC de maneira efetiva. Isso implica oferecer oportunidades de capacitação, espaços de reflexão e troca de experiências, e suporte pedagógico, visando fortalecer as competências dos professores e garantir que eles se apropriem da Base de forma crítica e reflexiva.

Nesse sentido, é necessário garantir a continuidade das políticas e ações relacionadas à BNCC, independentemente das mudanças de governo e de diretrizes políticas. A implementação da Base deve ser vista como uma agenda prioritária e permanente, com investimentos adequados, planejamento estratégico e monitoramento constante, a fim de torná-la uma realidade nacional e não apenas uma política “de papel”.

Em resumo, a colaboração entre os entes federados e o envolvimento ativo dos docentes são fundamentais para a implementação da BNCC, pelo fato de esse processo requerer um esforço conjunto e coordenado, demandar investimentos de longo prazo e compromisso contínuo. Essa implementação deve ser encarada como uma política de Estado, para, assim, torná-la uma realidade efetiva e impactante na educação do país.

Dentre os trabalhos selecionados, alguns apontam para os avanços e desafios trazidos pela implementação da Base Nacional Comum Curricular para a educação brasileira. Entre os avanços destacados, a BNCC contribui para a definição de um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades

essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Isso representa um marco importante para a definição de objetivos comuns e a promoção da equidade educacional em todo o país. A BNCC busca superar a fragmentação curricular, estabelecendo diretrizes que favoreçam a integração e a interdisciplinaridade, assim como o desenvolvimento integral dos estudantes.

No entanto, também existem desafios a serem enfrentados. A implementação da BNCC requer um trabalho cuidadoso de adaptação e readequação dos currículos das escolas e redes de ensino, o que demanda tempo, recursos e formação adequada dos profissionais da educação. E mais: é necessário promover a reflexão crítica sobre o papel do currículo e das políticas educacionais na busca por uma educação de qualidade e integral para todos os estudantes.

É importante considerar que a BNCC é uma política curricular que necessita ser acompanhada de ações efetivas de apoio à sua implementação. Isso requer o envolvimento de todos os envolvidos no processo educativo - gestores, professores, famílias e estudantes - em um processo de diálogo e colaboração, ademais de investimentos em formação continuada para os docentes que os capacitem a capacitar e apoiar sua atuação na prática pedagógica, alinhando-a aos princípios daquela normativa.

Nesse sentido, as pesquisas no campo da educação têm um papel crucial em identificar os avanços e desafios da implementação da BNCC, assim como em oferecer subsídios para a tomada de decisões e o aprimoramento das políticas educacionais. Por meio da pesquisa é possível analisar criticamente os impactos da BNCC, identificar boas práticas, compreender as dificuldades enfrentadas e propor melhorias que possam garantir uma educação de qualidade e integral para todos os estudantes. Em resumo, elas apontam que a BNCC trouxe avanços significativos, mas também desafios a serem superados. Faz-se necessário, então, realizar uma avaliação crítica das implicações dessa política curricular no processo educativo e refletir sobre o papel do currículo e das políticas educacionais na promoção de uma educação de qualidade e integral.

Em relação ao discurso dos educadores sobre a BNCC, as pesquisas trazem diferentes pontos de vista e revelam uma diversidade de discursos da parte dos educadores. A análise desses discursos permite identificar distintas perspectivas, preocupações e expectativas em relação à implementação da BNCC. Algumas

pesquisas apontam que há educadores que veem a BNCC como uma oportunidade de promover uma educação mais integrada e significativa, capaz de desenvolver habilidades e competências essenciais nos estudantes. Esses educadores valorizam a proposta de uma base curricular comum que estabelece objetivos e diretrizes claras, acreditando que isso pode contribuir para a equidade educacional e a melhoria da qualidade do ensino. No entanto, também existem discursos críticos em relação à BNCC, com algumas pesquisas mostrando que alguns educadores se sentem sobrecarregados com a quantidade de conteúdos e habilidades a serem abordados, especialmente diante de um currículo já extenso. Esses educadores expressam a preocupação de que a BNCC possa resultar em uma maior padronização do ensino, limitando a autonomia dos professores e a diversidade de abordagens pedagógicas.

Outro ponto de discussão é a necessidade de uma formação adequada dos professores para implementar efetivamente a BNCC. As pesquisas mostram que muitos educadores sentem a falta de orientações claras e recursos de apoio para compreender e operacionalizar as diretrizes curriculares propostas. Destacam a importância de programas de formação continuada que os auxiliem na interpretação da BNCC e na adaptação de suas práticas pedagógicas. E ainda enfatizam a importância do envolvimento dos educadores no processo de construção da BNCC e nas decisões relacionadas à sua implementação, valorizando a participação ativa dos professores nas discussões sobre o currículo e defendendo que suas vozes sejam ouvidas e consideradas.

Efetivamente, as pesquisas revelam que os discursos dos educadores em relação à BNCC são diversos e tendem a refletir suas específicas experiências, percepções e expectativas. Tal diversidade de discursos realça a importância de um diálogo aberto e inclusivo entre os diferentes profissionais envolvidos na implementação da BNCC, para que se construa um currículo que atenda às necessidades e às realidades dos estudantes e dos professores.

Por fim, é imprescindível ponderar sobre o nível de compreensão das políticas públicas educacionais e sua relevância no âmbito do sistema educacional. As conclusões derivadas das investigações empreendidas constituem um ponto de partida significativo para a pesquisa em que nos engajamos. Nossa intenção primordial é contribuir com novos conhecimentos, escapando da mera reprodução dos estudos já realizados.

2.5 Delimitação do objeto de estudo e definição dos procedimentos metodológicos

A problemática desta investigação se concentra na análise da política curricular, bem como em seu aprofundamento. Para compreender todo esse movimento, torna-se imprescindível analisar outros aspectos que incidem sobre o objeto de pesquisa. A revisão da literatura proporcionou-nos algumas referências teóricas e categorias que melhor viabilizam a delimitação mais precisa do objeto e dos recursos metodológicos mais adequados para investigá-lo. As categorias que emergiram da revisão de literatura e que guardavam afinidade teórica com nosso estudo podem ser resumidas em três principais dimensões: i. implementação da Base Nacional Comum Curricular, ii. formação de professores e iii. colaboração entre os entes federados/envolvimento dos docentes. Essas três dimensões forneceram subsídios para uma análise abrangente da política educacional, permitindo identificar avanços, desafios e perspectivas relacionados à implementação da BNCC em seu aspecto de proposta de mudança curricular.

A revisão da literatura também ressaltou a importância da reflexão crítica sobre o currículo e as políticas educacionais na busca de uma educação de qualidade e integral para todos os estudantes. A diversidade de discursos dos educadores em relação à BNCC destacou a necessidade de um diálogo aberto e inclusivo entre todos os envolvidos no processo educacional. Essas conclusões servirão como base para o desenvolvimento de novas pesquisas e para o aprimoramento das políticas educacionais na direção de uma educação mais equitativa e significativa para todos os estudantes. No mais, foram-nos apresentadas possíveis abordagens epistemológicas que permitem embasar teoricamente a pesquisa, juntamente com diversas metodologias que garantem rigor ao processo de investigação científica, indo além da simples fundamentação empírica.

Em relação aos modelos de análise de políticas públicas, Mainardes (2006) aponta que a abordagem do Ciclo de Políticas é fundamentada nos estudos de Stephen Ball e Richard Bowe, pesquisadores ingleses que se destacam na área de políticas educacionais. Essa perspectiva analítica procura compreender os processos complexos e interconectados envolvidos na formulação, implementação e avaliação de políticas públicas. De acordo com o pesquisador brasileiro, essa abordagem construída por Ball e Bowe propõe que as políticas públicas são desenvolvidas e implementadas em um processo cíclico e contínuo, e não em fases

lineares como se acreditava anteriormente. Essa perspectiva busca compreender a multiplicidade de atores, ideias, interesses e contextos envolvidos em cada etapa do ciclo, considerando suas inter-relações e influências mútuas.

Mainardes, Ferreira e Tello (2011) indicam que, entre os anos finais de 1970 e início dos anos de 1980, surgiu uma nova profissão com grande relevância em diversos países, incluindo os Estados Unidos: a do analista político, cujo principal objetivo era encurtar a distância entre os pesquisadores acadêmicos e os responsáveis pela formulação das políticas governamentais. Com esse objetivo, visava-se fornecer conhecimento embasado e sistemático para lidar de forma ágil e eficiente com os desafios das políticas públicas. O estreito vínculo entre a academia e os tomadores de decisão políticos tinha como meta aprimorar a formulação, implementação e avaliação das políticas, sempre no intuito de alcançar resultados mais eficazes e com fundamento em evidências sólidas. É o que aponta Növoa (2009, p.147):

Os chamados analistas políticos vincularam-se, sobretudo, a agências governamentais ou a organizações privadas, enquanto o trabalho dos pesquisadores de políticas vinculou-se a tarefas acadêmico-profissionais nas universidades ou centros de pesquisa.

Essa diferenciação ressalta a existência de dois grupos distintos de profissionais envolvidos no estudo e análise de políticas públicas: os analistas políticos e os pesquisadores de políticas. Os analistas políticos estão principalmente vinculados a agências governamentais ou organizações privadas, sendo responsáveis por fornecer informações e análises que embasem a tomada de decisão política. Seu trabalho é fundamental para auxiliar os formuladores de políticas a compreenderem os desafios e impactos das medidas governamentais em questão. Por seu turno, os pesquisadores de políticas possuem uma ligação profissional mais estreita com as atividades próprias da área acadêmica, as quais desenvolvem prioritariamente em universidades ou centros de pesquisa. Seu foco está na produção de conhecimento teórico e empírico sobre políticas públicas, contribuindo significativamente para a compreensão dos processos políticos. Além disso, desempenham papéis cruciais na avaliação das políticas implementadas e no desenvolvimento de novas abordagens e teorias que ampliam o entendimento e aperfeiçoam o campo das políticas públicas. Em resumo, enquanto os analistas políticos têm um caráter mais prático e aplicado, com o objetivo de fornecer subsídios para a ação política, os pesquisadores de políticas têm uma abordagem

mais teórica e investigativa, voltada à produção de conhecimento e ao aprofundamento da compreensão sobre o tema.

No que diz respeito às etapas inerentes ao ciclo de políticas públicas, especificamente no âmbito da identificação do problema, Növoa (2009) conduz uma análise aprofundada da natureza dos problemas, mais especificamente dos problemas públicos. Ele expõe que, em essência, um problema pode ser definido como uma discrepância entre a conjuntura atual e uma situação ideal que poderia ser concretizada. Quando observado no contexto das políticas públicas, um problema público assume a forma de uma discrepancia entre a realidade existente e o ideal desejado no domínio público.

No contexto da formação da agenda, Secchi (2014) aborda essa fase como uma reunião de problemas, temas ou questões que são consideradas relevantes e dignas de atenção e debate. Essa compilação de questões pode ser formalizada de diversas maneiras, variando de acordo com o contexto específico. Esse autor exemplifica como essa “agenda” pode se manifestar em contextos distintos, como programas de governo, planejamentos orçamentários e estatutos partidários. Em resumo, ele expõe que a “agenda” engloba uma diversidade de cenários nos quais problemas são identificados e priorizados para posterior discussão e ação.

No contexto de formulação de alternativas, Secchi (2014) enfatiza que, uma vez que um problema é identificado como relevante e merecedor de atenção, é imperativo concentrar esforços na busca e criação de soluções eficazes para essa questão. Nesse contexto, a formulação das soluções assume um papel primordial. De forma ideal, esse processo de elaboração de soluções incorpora várias fases essenciais de estabelecimento de objetivos e estratégias a construção de alternativas. A primeira fase envolve a definição clara dos objetivos a serem alcançados e a formulação das estratégias necessárias para atingi-los. Isso requer uma delimitação precisa dos resultados desejados e o delineamento das ações estratégicas para sua concretização. O segundo processo compreende a avaliação das possíveis consequências de cada alternativa de solução proposta, o que envolve uma análise criteriosa das vantagens e de cada opção, bem como a consideração de como cada opção afetaria diversos aspectos do problema em questão. Portanto, após a inclusão do problema na agenda, o foco se desloca para o desenvolvimento de soluções eficazes. Isso engloba uma definição de metas,

estratégias e uma avaliação minuciosa das diferentes opções propostas para resolver o problema.

No contexto do desenvolvimento de políticas públicas, a tomada de decisões é considerada como a fase que se segue à formulação de alternativas de solução. Nessa etapa, as partes envolvidas são ponderados e interesses, objetivos e métodos de lidar com um problema público são explicitados. Isso significa que, após terem sido consideradas diferentes opções para resolver um problema público, chega-se ao ponto crucial de decidir qual abordagem será adotada. Nesse momento, os diversos interesses, objetivos e perspectivas das partes envolvidas são equilibrados e levados em conta para melhor determinar a melhor maneira de enfrentar o problema. As intenções e os objetivos que se buscam alcançar e os métodos que serão empregados para lidar com o problema são claramente delineados e comunicados. Essa fase de tomada de decisões é essencial no processo de elaboração de políticas públicas, uma vez que é quando as escolhas concretas são feitas e as diretrizes para a ação são projetadas.

No contexto de implementação da política pública, Secchi (2014) explica que essa etapa se desenrola após as decisões terem sido firmadas e antes que os primeiros exercícios de avaliação tenham início. É durante esse intervalo de tempo que os resultados tangíveis e observáveis da política pública começam a ser efetivamente gerados. Nessa fase, as estratégias delineadas e as ações decididas na etapa de tomada de decisão são postas em prática. É quando as intenções e objetivos definidos são transformados em ações concretas, ocorrem no mundo real e geram impacto na sociedade. Ao longo dessa fase, regras, rotinas e processos sociais são ativados e implementados para traduzir as intenções e planos em ações visíveis e mensuráveis. Portanto, a implementação não trata apenas da execução das ações intuitivas, mas também envolve a transformação das intenções e dos planos abstratos em atividades práticas e palpáveis. É um momento crítico no ciclo de políticas públicas, pois é quando a teoria se encontra com a prática, moldando diretamente o ambiente social e produzindo os resultados tangíveis que a política busca alcançar.

No contexto de avaliação, o autor descreve o modo como ela se encaixa no ciclo de políticas públicas. Nesse estágio, tanto a implementação quanto o desempenho da política pública passam por uma análise minuciosa, visando obter uma compreensão mais aprofundada da situação atual da política e do grau de

redução do problema que levou à sua criação e implementação. Essa fase desempenha um papel fundamental na obtenção de uma retroalimentação valiosa em relação às etapas anteriores do ciclo, promovendo assim uma avaliação completa do processo político. Em outras palavras, a avaliação é um estágio crucial no ciclo de políticas públicas, pois nele se avalia como a política está sendo implementada e como está performando em relação aos objetivos propostos. O objetivo principal é entender o *status* atual da política pública e o grau de sucesso na redução do problema que a motivou. Além disso, a avaliação serve como uma oportunidade para refletir sobre as fases anteriores do ciclo, gerando *insights* valiosos para futuras decisões e melhorias no processo de elaboração de políticas.

Por fim, o contexto de extinção ocorre quando uma política pública atinge seu objetivo, torna-se obsoleta e é substituída por uma abordagem mais eficaz, ou quando as condições que a motivaram não são mais relevantes. Pode ocorrer também devido a mudanças na liderança política, na agenda pública, na alocação de recursos ou nas prioridades sociais. Secchi (2014) enfatiza que essa fase não deve ser vista como um fracasso, mas sim como parte natural do ciclo de políticas públicas. Políticas públicas bem-sucedidas muitas vezes atingem seus objetivos e, consequentemente, podem ser substituídas por estratégias adaptadas às novas realidades. A extinção pode liberar recursos e atenção para questões emergentes ou políticas mais relevantes. No entanto, a extinção também pode ser desafiadora, dado que pode envolver a redistribuição de recursos, o desmantelamento de estruturas organizacionais e a gestão das expectativas das partes interessadas. Portanto, nessa etapa de extinção requer-se um planejamento cuidadoso para garantir que a transição seja suave e que os eventuais impactos negativos sejam minimizados. Em resumo, a extinção da política pública no ciclo de políticas públicas representa o fechamento deliberado ou natural de uma política, marcando o fim de sua implementação e permitindo a adaptação a novas demandas e prioridades.

Nesse contexto de abordagem analítica que se debruça sobre as diversas etapas que compõem a intrincada estrutura do ciclo de políticas públicas, surge uma questão de debate urgente: De que maneira exatamente se desenrola esse ciclo no contexto político e geográfico do Brasil? Quais foram os primórdios da concretização das empreitadas educacionais em nossa nação e qual é a

grandiosidade intrínseca dessas ações para a promoção do avanço da educação em nosso território?

Com base nesse olhar detalhado, mergulhar em um ambiente propício para explorar e entender profundamente a história das políticas educacionais no Brasil é um passo importante que permite enfatizar os momentos-chave que marcaram progressos e moldaram o impacto dessas políticas ao longo do tempo. Portanto, é essencial investigar as dinâmicas da história educacional do país, identificando os momentos mais importantes que moldaram essa jornada. Explorar como as políticas públicas, especialmente a BNCC, impactam a educação e a sociedade no Brasil é um empreendimento que nos leva a considerar tanto os benefícios quanto os desafios. Ao longo desse caminho, é importante examinar os avanços resultantes dessa abordagem e as barreiras que precisam ser superadas. Isso nos permite obter uma visão ampla que ilumina a densa realidade da educação no contexto brasileiro.

Por último, é urgente realizar uma exploração minuciosa das instruções que as políticas públicas, como a BNCC, tiveram na esfera educacional e na tessitura sociocultural do Brasil. Esse exame abrangente, que aborda tanto os aspectos positivos quanto os desafios enfrentados, proporciona uma visão ampla da influência dessas políticas na dinâmica da educação e da sociedade brasileira.

A revisão da literatura que realizamos permitiu definir e delimitar com mais precisão os caminhos a serem seguidos pela pesquisa, especificamente em relação à questão norteadora, aos objetivos e à delimitação do objeto; à metodologia de pesquisa, aos instrumentos e procedimentos investigativos, às fontes de dados e às técnicas de análise. Definimos que a pesquisa teria como objetivo compreender os desafios e perspectivas dos professores da Rede Municipal de São Paulo que trabalham no Ensino Fundamental II sobre a implementação da BNCC e sua expressão no Currículo da Cidade, bem como investigar a formação continuada desses professores no contexto da implementação curricular, buscando compreender os desafios, avanços e adaptações ocorridas nesse processo.

2.6 Os procedimentos metodológicos

Este estudo se insere no âmbito da análise de políticas públicas em educação, destacando a necessidade de entender as perspectivas dos

profissionais da educação quando são solicitados a implementar medidas e programas governamentais em suas instituições.

Martins (2013) argumenta que as ações previstas em programas de políticas públicas variam conforme os contextos históricos e políticos, em um processo dinâmico que atende aos interesses de diferentes agendas governamentais e da sociedade. Assim, é necessário realizar pesquisas que possibilitem uma análise mais precisa do que realmente ocorre nos sistemas e redes educacionais, a fim de compreender melhor as visões dos profissionais sobre sua rotina de trabalho.

Ainda segundo essa autora, as pesquisas no campo da política educacional destacam as pessoas envolvidas no processo e justificativas para o desempenho educacional. Frequentemente, essas questões são apresentadas de forma dicotômica: de um lado, a falta de vontade política dos governos de oferecer uma educação de qualidade, especialmente no que diz respeito aos investimentos; de outro, a responsabilização dos profissionais da educação pelas altas taxas de repetência e pelo baixo desempenho acadêmico. Contudo, a autora argumenta que essas duas interpretações, por si só, não são suficientes para mensurar as tensões que ocorrem durante a implementação de programas ou projetos governamentais. É fundamental considerar as possibilidades e limitações na compreensão e aplicação das diretrizes por parte de diretores, professores e funcionários.

Nesse sentido, cabe considerar diferentes abordagens metodológicas sobre o objeto de estudo, pois segundo Tello e Mainardes (2015, p.768), “no processo científico, teoria e realidade são indissociáveis no desenvolvimento do conhecimento e da sociedade.” Martins (2013) também destaca que, embora os estudos quantitativos sejam essenciais para descrever cenários, delinear contextos e fornecer informações sobre macroestruturas, eles não nos permitem conhecer e compreender plenamente o que realmente ocorre nos ambientes escolares.

Segundo Stake (2011), os métodos de pesquisa qualitativa compreendem aspectos subjetivos e buscam dar voz aos participantes na medida em que buscam interpelá-los sobre suas experiências individuais, gerando novas interpretações sobre o tema da pesquisa. Bogdan (1994) afirma que nos métodos qualitativos as investigações não devem ser consideradas como algo distante da autenticidade dos dados, mas como uma abordagem com potencial para aprofundar o conhecimento sobre o objeto de estudo devido à relevância intrínseca de seus procedimentos metodológicos. Em outras palavras, o ambiente natural é a fonte

primária de dados e o papel do pesquisador é observar esse ambiente, assegurando que suas próprias práticas não interfiram nos dados nem se sobreponham às perspectivas dos entrevistados. Conforme Godoy (1995, p. 21), “os pesquisadores entram em campo buscando ‘capturar’ o fenômeno que está sendo estudado a partir da perspectiva dos envolvidos, levando em conta todas as perspectivas relevantes.” Em outras palavras, os pesquisadores procuram adaptar suas próprias visões, considerando cuidadosamente as perspectivas dos outros.

Tratando-se de um estudo qualitativo, que busca compreender os desafios e as perspectivas enfrentados pelos professores de duas unidades escolares da Rede Municipal de São Paulo na implementação da BNCC, suas concepções acerca da implementação do Currículo da Cidade bem como investigar a formação continuada desses professores no contexto da implementação curricular, o estudo começou com uma revisão de literatura que levantou a produção acadêmica produzida na área. Stake (2011) afirma que é necessária e essencial uma revisão da literatura para estudar as investigações já realizadas como forma de estabelecer uma base conceitual. Além disso, ela permite que compreendamos os assuntos da pesquisa e começemos a interpretar os dados e descobertas trazida pelo processo de estudo. Por essa razão, foram estudadas dissertações e teses sobre o tema da pesquisa, compondo uma literatura acadêmica relacionada ao objeto de pesquisa. Segundo Goldenberg (2004, p.13), o método bibliográfico ocupa um papel crucial na pesquisa qualitativa, por ir além de meros procedimentos metodológicos e exigir uma perspectiva científica.

Este estudo também realizou uma análise documental das fontes legais e normativas que regem a implementação de políticas públicas educacionais. Segundo Marconi e Lakatos (2015), o processo de pesquisa documental envolve a coleta de informações em documentos escritos ou não, que podem ser obtidos em fontes primárias ou secundárias. É necessário que os pesquisadores estabeleçam um objetivo de pesquisa definido e assegurem a precisão das referências empregadas. No mesmo sentido, Godoy (1995) destaca a flexibilidade das pesquisas de abordagem qualitativa, dado que permitem aos pesquisadores descobrirem novas perspectivas e oportunidades. E pontua que um desses caminhos é o exame de documentos, pois eles servem como uma fonte de dados confiável, desde que as origens e a autoria sejam fidedignas.

No domínio dos métodos de pesquisa, Stake (2011) destaca a ampla gama de métodos empregados na pesquisa qualitativa, que são escolhidos para alinhar efetivamente a questão da pesquisa e sua execução. Da mesma forma, Gatti (2007) enfatiza o papel crucial da expertise do pesquisador na determinação do sucesso de um instrumento de coleta de dados. A competência do pesquisador é fundamental para garantir que os procedimentos produzam resultados alinhados aos objetivos do estudo.

Para este estudo específico, os procedimentos de pesquisa definidos foram a análise bibliográfica, análise documental e a realização de entrevistas semiestruturadas, ambas inseridas no campo da abordagem qualitativa. Esse procedimento permite a análise dos marcos regulatórios que definem o processo, ao mesmo tempo que as entrevistas proporcionam a oportunidade de conhecer as expectativas e compreensões que os professores possuem desse processo. Conforme afirma Stake (2011, p.108), “as entrevistas semiestruturadas consistem em perguntas diretas e objetivas que são ministradas de maneira uniforme a todos os participantes.”

O pesquisador é responsável por formular as entrevistas de forma a reunir informações pertinentes à sua área e objeto em estudo, uma vez que as entrevistas são realizadas pensando em entrevistados específicos. Segundo Marconi e Lakatos (2015), a entrevista serve para estabelecer uma conexão entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados. Para que a entrevista atinja o resultado desejado, é essencial uma preparação cuidadosa, o que envolve selecionar os entrevistados apropriados e garantir o respeito a sua privacidade e a confidencialidade das informações recolhidas. Segundo Duarte (2004), as entrevistas servem como uma ferramenta valiosa para obter *insights* sobre práticas, crenças e valores, particularmente em situações desprovidas de desacordo ou discórdia. No entanto, o autor reconhece que as entrevistas podem não ser viáveis nos casos em que o anonimato deva ser mantido ou quando há conflito entre grupos.

Com base nessas premissas metodológicas, nossos procedimentos se constituem de revisão de literatura, análise documental e entrevistas semiestruturadas com professores do Ensino Fundamental II.

Os sujeitos da pesquisa são professores do Ensino Fundamental II, distribuídos em duas escolas da Diretoria Regional de Educação de São Miguel –

a Escola A e a Escola B. Ao todo, foram considerados dez docentes, representados pelos códigos P1 a P10, que atuam em diferentes componentes curriculares, como Geografia, Ciências, Educação Física, Inglês, Artes, Matemática, Língua Portuguesa e História.

Na Escola A, os professores apresentam entre 13 e 18 anos de experiência na docência, com tempo de atuação na rede municipal de São Paulo variando entre 7 e 15 anos. Já na Escola B, a experiência docente varia entre 13 e 21 anos, sendo o tempo de atuação no município entre 10 e 18 anos.

Esses profissionais têm trajetória consolidada na educação e vivência significativa na rede municipal paulistana, o que lhes confere uma perspectiva crítica e fundamentada sobre a implementação do Currículo da Cidade.

A pesquisa visa responder à seguinte questão: Que concepções os professores do Ensino Fundamental II da Rede Municipal de São Paulo possuem sobre o processo de incorporação da BNCC pelo Currículo da Cidade, considerando o papel da formação continuada na preparação e no apoio aos docentes para essa implementação?

O objetivo do estudo é compreender os desafios e perspectivas dos professores da Rede Municipal de São Paulo que trabalham no Ensino Fundamental II sobre a implementação da BNCC em sua expressão no Currículo da Cidade.

Os objetivos específicos são:

- . Analisar as semelhanças entre a BNCC e o Currículo da Cidade da Rede Municipal de Ensino de São Paulo;
- . Identificar os principais desafios enfrentados pelos professores no processo de adaptação da BNCC ao currículo municipal
- . Investigar o impacto das políticas de formação continuada na prática pedagógica dos docentes;

Para atingir esses objetivos, os procedimentos metodológicos foram organizados e definidos da seguinte forma:

- Revisão bibliográfica;
- Descrição e análise dos documentos que definem a BNCC e o Currículo da Cidade;

- Realização de entrevistas semiestruturadas com professores do Ensino Fundamental das séries finais de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

3 A BNCC EM PERSPECTIVA HISTÓRICA

Neste capítulo, descrevemos a BNCC em perspectiva histórica, apresentando seu processo de elaboração e o contexto político de sua implementação. Examinamos as principais modificações e ajustes que o sistema educacional brasileiro tem realizado em razão da promulgação desse documento normativo. Abordamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Plano Nacional de Educação (PNE), documentos que antecedem o processo de implementação. O objetivo dessa análise retrospectiva é permitir a compreensão da importância, do impacto e do alcance da BNCC no cenário educacional atual.

3.1 A implementação da BNCC

A educação é um campo em constante transformação influenciado por diversos fatores como as mudanças sociais, os avanços tecnológicos e as novas abordagens de ensino. Em 2017, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular marcou um ponto de viragem importante nas políticas educacionais em nosso país, tendo as discussões sobre sua implementação gerado debates e polêmicas ao longo dos anos.

A BNCC é um instrumento normativo da Educação Básica que comprehende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio estabelecendo um grupo de competências e habilidades aplicáveis a todos os alunos, das escolas públicas e das privadas. Nesse sentido, é necessário percorrer o contexto histórico de elaboração desse documento para compreender seu processo de produção.

Nas palavras de Lopes (2022), as reformas educacionais brasileiras que tiveram início na década de 1990 e vão até a Base Nacional Comum Curricular ser aprovada em 2017 compõem um período de 27 anos até chegar à reforma atual da educação brasileira, e tiveram como alvo principal os currículos escolares. Dourado (2016, p. 2) enfatiza que “A história recente da educação brasileira mostra avanços na discussão e implementação de diversas políticas que visam assegurar direitos aos cidadãos e a ampliá-los, em consonância ao que preconiza a Constituição Federal e outros dispositivos legais.”

Para percorrer esse cenário histórico, o objetivo deste capítulo é explorar e discutir a evolução das políticas curriculares no Brasil ao longo da história, da Constituição Federal de 1988 à Base Nacional Comum Curricular de 2017.

Conforme Afonso (2021), a política educacional faz parte do grupo nacional de política social e desempenha um papel vital na regulação do Estado, garantindo o direito universal de todos os cidadãos a uma educação de qualidade, como promulgado na Constituição Federal em seu artigo 6º. Esse artigo afirma que a educação é um direito social, ao lado dos direitos à saúde, alimentação, trabalho, habitação, lazer, segurança, proteção à maternidade e à infância e assistência aos necessitados. (Brasil, 1988)

Embora o texto constitucional não mencione explicitamente o termo “educação de qualidade”, o direito à educação implica, de fato, o acesso a uma educação que assim se qualifica, posto que as estratégias educativas estão integradas às políticas sociais nacionais e desempenham um papel importante na supervisão estatal que visa garantir o direito universal de todos os cidadãos a ela. A Constituição Federal (CF) de 1988 trouxe importantes avanços ao reconhecer a educação como direito de todos e dever do Estado, e reconhecer o direito à educação. A mesma Carta estabeleceu outros princípios fundamentais para o sistema educacional brasileiro, dentre eles: a valorização dos profissionais da educação, a gestão democrática do ensino público, a garantia de padrões de qualidade e a promoção da diversidade cultural.

Saviani (2013) ressalta que a incorporação desses princípios educativos à Seção I do Capítulo III da Constituição Federal decorreu da importância fundamental do papel orientador desempenhado pela educação, indicando que esses princípios são considerados elementos essenciais e indispensáveis para a estruturação do sistema educacional. A afirmação de que ela é o “primeiro dos direitos fundamentais” implica que é crucial para a criação e funcionamento do sistema democrático, bem como para o bem-estar dos cidadãos.

Nessa direção, Nascimento (2018, p. 25) afirma que “Toda a educação, ofertada pelo Estado ou não, deve ter como princípio capital o padrão de qualidade. Do contrário estaríamos incorrendo num desrespeito à Constituição Federal.” O autor destaca que qualquer modalidade de ensino, seja ela oferecida pelo Estado ou por outros entes, deve primar pelo atendimento de padrões de qualidade de acordo com o disposto na CF. Caso contrário, estaríamos violando os princípios

fundamentais da Carta Magna, que reconhece a qualidade como elemento essencial na oferta da educação nacional. Segundo o artigo 205 da CF:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Sendo a educação dever do Estado, cabe ao governo da União criar meios para que ela seja realmente efetivada e garantida a todos, como determina o artigo 205 da CF: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” (Brasil, 1988) Assim posto, surge a preocupação de como fazer para que esse artigo seja realmente respeitado, constituindo o fundamento jurídico para a criação de um documento nacional que descreva as características comuns a todas as escolas brasileiras.

Dentre os documentos que tenham tal característica de se espalhar pelo território nacional, temos outras leis e regulamentações que foram necessárias para alcançar o que constituiria a base nacional comum para a formulação de uma política curricular, é o que veremos a seguir.

3.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, cabia criar a legislação infraconstitucional capaz de fazer com que os direitos nela promulgados se concretizassem.

Carneiro (2022) enfatiza que a promulgação da CF representou a reconquista da cidadania sem receios, estabelecendo uma situação política em que a educação passou a ocupar uma posição de extrema importância e a nação como um todo despertou para essa causa. Tornou-se claro, então, a importância da educação como pilar fundamental na formação de uma sociedade consciente e engajada. Brzezinski (2016) destaca que a definição dos princípios e fundamentos da educação nacional é determinada pelo direito consuetudinário, conforme os termos dispostos no artigo 22, seção 24, da Constituição Federal de 1988: “essa responsabilidade é exclusiva do governo federal e permanece inalterada desde a Constituição de 1934”, ou seja, as regras que regem a educação no Brasil são disposições dadas a partir de uma legislação tradicional, que se mantém sem

modificações desde a promulgação da Carta promulgada na década de 1930. Já na Constituição Federal de 1988, afirma-se em seu artigo 22 a responsabilidade primeira da União na determinação dos princípios e fundamentos da educação nacional, responsabilizando tal ente pela política educacional e definindo o regime de colaboração com estados e municípios.

O autor ressalta que a trajetória legal dos projetos da LDBEN, tanto na esfera da sociedade civil quanto na dos poderes legislativo e executivo, enfrentou os desafios resultantes das diversas versões elaboradas desde o seu início. Nos termos de Brzezinski (2016), tais alterações e desafios afetaram a redação e o conteúdo do texto proposto. De acordo com o artigo 23 da CF de 1988 “É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios proporcionar meios de acesso à cultura, à educação e à ciência” (BRASIL, 1998), determinação legal que se incorpora à elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) para fins de estabelecer um sistema educacional baseado nas mesmas diretrizes e fundamentos em todo o território nacional.

3.3 Os caminhos até a LDBEN de 1996

Figura 1 – As diferentes LDBs



Fonte: BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Disponível em: www.bnc.mec.gov.br. Acesso em: 11 out. 2023. Elaboração própria.

Em 20 de dezembro de 1961, a primeira LDB (Lei nº 4.024) foi sancionada pelo então presidente João Goulart, fixando diretrizes e bases da educação

nacional, Lei que ficou conhecida por garantir o direito à educação utilizando recursos do Estado, conferindo mais autonomia aos órgãos estaduais e municipais, e diminuindo a centralização que até então existia no MEC (BRASIL 1961). Carneiro (2022) lembra que essa primeira lei de diretrizes e bases demorou oito anos e meio para ter início de sua leitura, chegando na Câmara Federal em outubro de 1948, iniciando as leituras em maio de 1957 estendendo-se mais quatro anos e meio até ser aprovada em dezembro de 1961, numa administração morosa e difícil.

A segunda Lei de Diretrizes e Bases (5.692/1971), ainda de acordo com Carneiro (2022), que tratava principalmente da Educação Básica, estabelecendo diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus (hoje Fundamental e Médio), foi elaborada durante a ditadura civil militar (1964-1985). Nesta nova LDB, o ensino passou a ser obrigatório dos 7 aos 14 anos, tendo como foco principal oferecer aos educandos uma formação voltada para qualificação profissional.

Já a terceira LDB (9.394/1996), passou por um complexo processo legislativo que percorreu diferentes governos: José Sarney, que presidiu o país de 1985 a 1990; Fernando Collor de Mello, que ficou no poder de 1990 a 1992, renunciando ao cargo; e Fernando Henrique Cardoso, que exerceu dois mandatos consecutivos de 1995 a 2002. Após percorrer um caminho longo e árduo, teve enfim sua promulgação no ano de 1996.

A reforma educacional que resultou na LDB atual foi um projeto que envolveu diversos educadores, tendo seu processo de elaboração impulsionado pelo Fórum de Defesa da Escola Pública, que integrava em torno de 30 entidades de âmbito nacional (SAVIANI 2020). Esse processo teve início em 1988, vindo a ser sancionada após oito longos anos, em 1996. No ano de 1990, iniciou-se o procedimento de votação na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados. Em maio de 1993, o senador Darcy Ribeiro, relator da matéria, protocolou um projeto de lei, solicitando regime de urgência a sua tramitação. Relma (2018) declara que, após ponderações consideráveis e pareceres de diversos estudiosos de várias áreas da educação, o senador apresentou uma nova proposta, que foi por fim sancionada em 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). Podemos avaliar, então, que a Constituição Federal de 1988, ao ampliar e qualificar o papel do Estado na garantia do direito à educação, levou à promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN,

9394/1996, a partir daqui, apenas LDB) como documento normativo fundamental para garantir os direitos presentes na Carta constitucional.

A nova LDB é constituída de 92 artigos que delineiam, conforme sugere o próprio nome, orientações e fundamentos para definir a estrutura, o funcionamento e a gestão da educação em âmbito no país, abrangendo da Educação Infantil ao Ensino Superior, e garantindo, assim, o direito social à educação para todos os estudantes do país. Entre outros aspectos, a Lei aprovada em 1996 estabelece em seu artigo 9 as seguintes responsabilidades da União:

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

- I - Elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;
- II - Organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;
- III - Prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;
- IV - Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum; (Brasil, 1996)

Em seu artigo 26 e incisos, tratada do currículo da seguinte forma:

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

§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica [...] (Brasil, 1996)

O artigo 26, em especial, complementa disposições presentes no artigo 210 da CF de 1988, ao determinar os conteúdos mínimos do Ensino Básico, tendo como fim garantir a formação básica comum e o respeito pelos valores culturais e artísticos nacionais e regionais. No entanto, Saviani (2020) aponta que após 20 anos da promulgação da LDBEN de 1996, entre os anos de 1997 e 2015, muitas

modificações foram feitas, com a inclusão de trinta e oito intervenções em seu texto original.

De todo modo, esse documento legal propôs fundamentos para a criação de uma base comum em torno de vários aspectos, tais como: diretrizes curriculares nacionais em seu artigo 9º; fixação de conteúdos mínimos obrigatórios; estímulo à flexibilidade e diversidade curriculares em seu artigo 26º, e garantia de equidade e qualidade na educação no artigo 3º. E foi assim que, a partir de uma iniciativa do MEC voltada a definir orientações mais claras e abrangentes para o currículo, foram instituídos os Parâmetros Curriculares Nacionais, que tiveram grande importância para a educação brasileira na direção de ofertar educação de qualidade e prover uma condição de equidade a todos os estudantes do país.

3.4 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

Em 1996, com a promulgação da Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), o governo federal, sob a liderança de Fernando Henrique Cardoso, iniciou o processo de reformulação do currículo escolar brasileiro.

Cury (1996) aponta que a partir da promulgação da Lei ocorreu uma inquietação entre os constituintes em criar um currículo único para o país. Dessa preocupação, emergiu uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) para dar atenção ao tema, estreitando as discussões por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). A versão inicial dos PCNs havia sido formulada em 1995 pelo MEC e analisada por diferentes pesquisadores, com a participação das secretarias de educação municipais e estaduais. Em 1996, uma nova redação dos PCNs foi formulada e levada à discussão, envolvendo vários profissionais da educação e, em seguida, sendo encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Em 1997, os PCNs foram aprovados pelo então presidente da república Fernando Henrique Cardoso. (JUZWIAK, 2021)

Foi esse o contexto de criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais que orientaram o desenvolvimento dos currículos escolares em todo o país entre os anos de 1997 e 2017. Os PCNs foram instituídos de forma participativa, com a contribuição de especialistas, professores e gestores educacionais, e publicados em três volumes: um para os primeiros anos do Ensino Fundamental (1997), um para os últimos anos desse mesmo nível de ensino (1998) e um para o Ensino Médio (1999 e 2000). Palma Filho (2009, p. 15) pontua:

Os PCNs partem do pressuposto de que as diferenças socioculturais marcantes existentes no País e que determinam diferentes necessidades de aprendizagem, não devem ocultar também o fato, não menos importante, de que para o exercício competente da cidadania, há um conjunto comum de aprendizagens que deve estar disponível a todas as crianças e adolescentes, independentemente das condições extraestruturais e das condições socioeconômicas desfavoráveis em que vivem muitos desses brasileiros

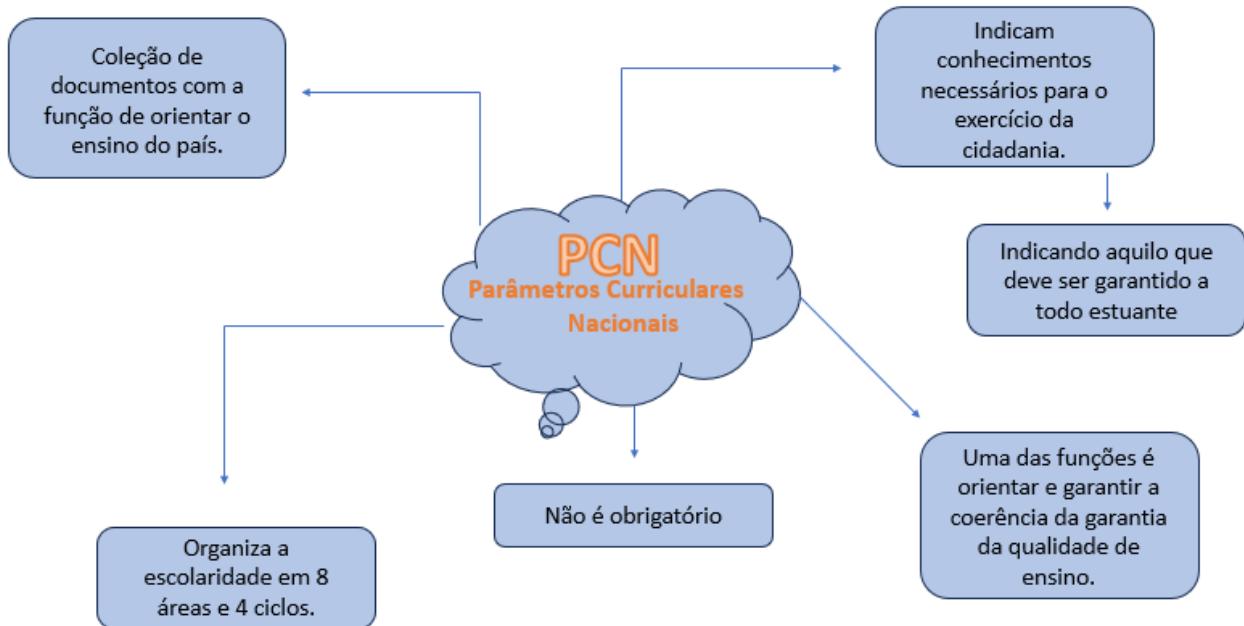
Partindo desse panorama, podemos inferir que os PCNs se baseavam na premissa de que as significativas diferenças socioculturais presentes no país determinavam diferentes necessidades de aprendizagem, mas isso não deveria obscurecer o fato igualmente importante de que, para exercer eficazmente a cidadania, existia um conjunto comum de métodos de aprendizagem que deveria ser utilizado no ensino de todas as crianças e jovens, independentemente de suas condições econômicas e sociais.

Os PCNs incorporavam tanto uma base nacional comum quanto uma parte diversificada, conforme estipulado na LDB, em conjunto com os conteúdos mínimos referidos na Constituição Federal. Apesar de não serem explicitamente denominados como obrigatórios, foram estabelecidos como um padrão nacional que fornecia metas, matérias, critérios e instruções de avaliação, e diretrizes de ensino. No documento oficial de 1997, os PCNs foram estruturados em ciclos, dessa maneira:

Para que se possa discutir uma prática escolar que realmente atinja seus objetivos, os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam questões de tratamento didático por área e por ciclo, procurando garantir coerência entre os pressupostos teóricos, os objetivos e os conteúdos, mediante sua operacionalização em orientações didáticas e critérios de avaliação. Em outras palavras, apontam o que e como se pode trabalhar, desde as séries iniciais, para que se alcancem os objetivos pretendidos. (Brasil, 1997, p. 38)

A citação acima dá conta da importância dos Parâmetros Curriculares Nacionais na orientação e fomento a práticas educativas eficazes.

Figura 2 – O que dispõem os PCNs



Fonte: Fonte: BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Ministério da Educação. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 18 jan. 2024. Elaboração própria.

Simplificando, podemos concluir que os PCNs não só orientavam “o que” que ensinar, mas também “o como” ensinar. Ao propor essas orientações desde as séries iniciais, os PCNs buscavam auxiliar, ao longo da jornada de aprendizagem, o alcance dos objetivos educacionais desejados de uma forma mais poderosa e coerente.

3.5 A Estrutura dos Parâmetros Curriculares Nacionais

Os PCNs foram implementados em diferentes etapas da Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Concebidos como uma ferramenta flexível, orientavam escolas e professores na adaptação dos conteúdos às realidades locais, ao mesmo tempo mantendo o alinhamento geral com as diretrizes nacionais.

A produção dos PCNs representou um marco importante na educação brasileira, ao proporcionar mais consistência e qualidade aos currículos escolares em todo o país, e definindo sua funcionalidade, como se pode depreender em seu texto:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais têm como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores. (Brasil, 1997 p.26)

Para que essa função fosse realizada e para desmitificar o fato de ser uma proposta curricular “engessada”, utilizaram-se quatro níveis de concretização curricular, conforme texto introdutório dos PCNs, dentre eles:

- I Referência nacional para o Ensino Fundamental – estabelecia-se uma meta educacional para a qual deveriam convergir as ações políticas do Ministério da Educação (MEC);
- II Propostas curriculares de estados e municípios;
- III Elaboração da proposta curricular de cada instituição escolar;
- IV Realização da programação das atividades de ensino e aprendizagem na sala de aula.

Os níveis I, II e III incidiam prioritariamente sobre a questão curricular, tanto em relação à revisão dos currículos quanto às propostas curriculares nos municípios e estados, e a elaboração da proposta curricular de cada escola; o nível IV tratava da aprendizagem propriamente dita, aquela que acontece nas salas de aula, constituindo momento crucial da proposta dos PCNs, momento em que o professor, após a concretização dos demais níveis, realizava e aplicava o seu plano de aula adequando-o à realidade de sua sala de aula. Palma Filho (2009) reforça que os dois primeiros níveis de implementação curricular se referem ao currículo formal; o terceiro indica como os sujeitos educacionais veem o currículo oficial, e o quarto nível final refere-se ao currículo vivenciado por alunos e professores. Para que esses níveis de concretização curricular acontecessem de forma eficaz, o documento introdutório dos PCNs enfatizava que “seria essencial haver uma real preocupação quanto a formação, tanto inicial, quanto continuada dos professores, além de priorizar e rever as condições salariais dos mesmos fornecendo uma estrutura organizacional que favorecesse o trabalho do docente.” (Brasil, 1997 p.30)

Em relação à organização, os PCNs foram elaborados por área e ciclos, como forma de garantir a harmonia entre pressupostos teóricos, objetivos e conteúdos por meio de sua implementação vetorizada por orientações didáticas e critérios de avaliação. Em outras palavras, apontavam o que e como se devia

trabalhar na escola, desde as séries iniciais, para que se alcançassem os objetivos desejados.

Os PCNs contemplavam do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e estavam organizados em 10 (dez) volumes, constituindo um documento de referência para a educação brasileira. Esses documentos foram escritos para apoiar as atividades das equipes escolares e desempenharam um papel fundamental no desenvolvimento curricular.

Volume 01 - Introdução aos PCNs
Volume 02 - Língua Portuguesa
Volume 03 - Matemática
Volume 04 - Ciências Naturais
Volume 05.1 - História e Geografia
Volume 05.2 - História e Geografia
Volume 06 - Arte
Volume 07 - Educação Física
Volume 08.1 - Temas Transversais - Apresentação
Volume 08.2 - Temas Transversais - Ética
Volume 09.1 - Meio Ambiente
Volume 09.2 - Saúde
Volume 10.1 - Pluralidade Cultural
Volume 10.2 - Orientação Sexual (BRASIL, 1997)

Adotou-se nos PCNs uma abordagem específica para cada área, levando em conta a importância prática de cada uma, considerada a integração entre elas. No que diz respeito às questões sociais, reafirmou-se a necessidade de que elas fossem examinadas criticamente e incorporadas como temas transversais. As questões sociais abordadas compreendiam: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e diversidade cultural.

A separação em ciclos deu-se prioritariamente para diminuir a seriação no regime da época, permitindo uma maior unificação do conhecimento. O ciclo inicial, ou Ciclo Básico, com duração de dois anos, tinha como prioridade a alfabetização e referia-se à primeira e segunda séries; o segundo ciclo vinculava-se, respectivamente, à terceira e quartas séries. No ano de 1998, os PCNs do 6º ao 9º ano foram organizados em 10 (dez) volumes, tendo como objetivo ampliar e aprofundar o debate sobre educação nas escolas e com os pais, no governo e com a sociedade.

Já no ano 2000 foram criados os PCNs para o Ensino Médio, apresentado em 4 volumes, visando cumprir o duplo papel de disseminar os princípios da

reforma curricular e orientar os professores na busca de novas abordagens e metodologias.

3.6 As Diretrizes Curriculares Nacionais

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) são documentos normativos que estabelecem os princípios, fundamentos e procedimentos para a organização e elaboração de currículos nas instituições de ensino brasileiras. Seu objetivo é orientar a prática docente e garantir a qualidade e consistência do processo de ensino em todo o país.

Em julho de 2010, na Resolução 4, assinada pelo presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, definem-se as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, cujo artigo 1º dispõe:

Art. 1º - A presente Resolução define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica, baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica. (Brasil, 2010, p.2)

De acordo com a LDB de 1996, verifica-se em seu artigo 26 a ênfase na necessidade de uma base curricular unificada para a educação:

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

Como afirmado por Macedo (2018), com a finalidade de abordar a ideia apresentada no artigo 26 da LDB, o Conselho Nacional de Educação desenvolveu as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), as quais mencionam uma base nacional comum ao indicar os conhecimentos, saberes e valores culturalmente construídos a serem mantidos nos programas e políticas educacionais.

As DCNs de 2010 está estruturada em duas etapas. A primeira estabelece, em sua introdução, onze categorias e expõe as bases que dão significado às diretrizes e suas legislações. As categorias estão assim nomeadas: Histórico, Fundamentos, Trajetória do Ensino Fundamental obrigatório no país, A população escolar, O currículo, O projeto político-pedagógico, Educação em tempo integral, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, O compromisso solidário das redes e sistemas de ensino com a implementação destas Diretrizes. A segunda parte das DCN é composta de cinquenta artigos que visam explanar as diretrizes expostas na primeira parte. (JUZWIAK 2021)

Uma dentre as bases essenciais das DCN é a delimitação dos fundamentos que guiam a construção dos currículos, para fins de alcançar a formação integral dos alunos em todos os níveis de ensino. Em relação à Educação Básica, as diretrizes têm como objetivo ajustar o currículo e facilitar a dinâmica de aprendizagem. As DCN também visam promover a igualdade e a diversidade, respeitando as diferenças entre os estudantes e proporcionando igualdade entre eles. Em relação às avaliações, dispõe que elas precisam ser reformuladas para que possam ser instrumentos do processo de aprendizagem.

Enfim, as DCN são documentos que precisam passar por revisões constantes para estarem adequadas às mudanças sociais, culturais e educacionais.

3.7 O Plano Nacional de Educação (PNE)

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF), partindo de seu artigo 214, da Lei nº 9.394, de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seus artigos 9º e 8º, estabeleceu-se a necessidade da elaboração do Plano Nacional de Educação. Tendo como objetivo a elaboração do PNE, a LDBEN de 1996 define em seu artigo 87 um prazo sua realização:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. (LDB, 1996)

O projeto do Plano Nacional da Educação deveria ser enviado à Câmara até 1997, porém, isso ocorreu somente no ano de 1998. Nesse mesmo ano, ocorreram duas audiências públicas: a primeira em novembro e a última em dezembro. E enfim, em 1999, foi aprovada uma nova redação do PNE, levando em consideração as reuniões realizadas, sendo levado ao plenário no ano de 2000 e tendo sua promulgação em 2001, mais especificamente em 9 de janeiro, pela Lei 10.172, com prazo de duração decenal, de 2001 a 2011. (SAVIANI,2015)

Com o intuito de dar continuidade à busca de qualidade da educação básica, criou-se o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tendo como uma de suas ações a Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB) e a Conferência Nacional de Educação (CONAE), de onde surgiram propostas para a formação de um Sistema Nacional Articulado de Educação e de um novo Plano Nacional de Educação.

Em 2014 ocorreu a homologação da Lei que estabeleceu o II Plano Nacional de Educação, com duração de 2014 a 2024. Com a mesma validade de dez anos, está estruturado em duas partes, sendo a primeira parte introdutória, chamada anexos, e a segunda parte que define as estratégias para o cumprimento das metas e propostas do Plano.

Dentre os pontos principais do PNE, podemos elencar: Metas e Objetivos, Participação Social, Financiamento da Educação, Educação Inclusiva, Valorização dos Profissionais da Educação e Educação Básica e Superior. O PNE propõe um conjunto de 20 metas que têm como objetivo promover o desenvolvimento e a melhoria do sistema educacional brasileiro nos diferentes níveis e áreas, abrangendo metas como a expansão da Educação Infantil e o aumento do investimento público em educação que intentam construir um processo de educação inclusiva e qualidade que atenda às necessidades da população estudantil brasileira.

A legislação contempla o monitoramento contínuo da consecução ou não das metas estipuladas durante todo o período de vigência do PNE. Dentre os órgãos que devem realizar esses monitoramentos estão: Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE) e Fórum Nacional de Educação (CNE), aos quais compete: publicar resultados de monitoramento e análise nos sites oficiais de cada agência; analisar e fazer recomendações sobre políticas governamentais para garantir a implementação de estratégias e o alcance dos

objetivos; avaliar e recomendar revisão do percentual de investimento público em educação. (BRASIL, 2014)

Dourado (2016) aponta que devemos frisar a importância dessa iniciativa, pois isso dará vida e energia à concepção legislativa, ao debate e à formalização de orientações, objetivos e estratégias voltadas para o avanço da educação nacional. É assim que ganha relevo o monitoramento pelos órgãos competentes e a participação da sociedade nesse processo como forma de garantir que as metas propostas sejam cumpridas nos prazos determinados.

3.8 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Após a expansão na cobertura da Educação Básica ocorrida na década de 1990 o Brasil precisou encarar um desafio maior: melhorar a qualidade da aprendizagem e fomentar a equidade no sistema educacional. Depois da realização de um processo de avaliação do desempenho das escolas no que se refere à aprendizagem, verificou-se que os resultados eram notoriamente insuficientes.

Entretanto, esse não era o principal desafio enfrentado pela educação do país: as mudanças tecnológicas que mudam as relações interpessoais e a necessidade de formar indivíduos mais bem preparados que pudessem aplicar o que aprenderam de forma eficaz, melhorando suas vidas, inserindo-se produtivamente nos mercados e cooperando para uma comunidade melhor também eram inquietações que estavam diretamente ligadas com a aprendizagem. Dessa forma, um dos desafios da BNCC era capacitar esses indivíduos para que todos pudessem ter oportunidades iguais a uma formação integral e a aquisição de conhecimentos essenciais.

É desse modo que a criação da BNCC constitui uma resposta direta aos problemas encontrados na educação nacional, considerando a necessidade de melhorar os resultados da aprendizagem e estimular a equidade nas oportunidades de aprendizado. Ela foi vista como uma ferramenta essencial capaz de fornecer a orientação e a direção necessárias para uma educação que prepare o cidadão para enfrentar com sucesso todos os desafios da atualidade. A Base torna-se, então, motivo de discussões e disputas, nesse passo constituindo uma nova política curricular para a educação brasileira (MATTOS, 2021), surgindo como uma

iniciativa para estabelecer diretrizes educacionais nacionais comuns voltada a garantir a qualidade e a equidade da Educação Básica no Brasil.

O surgimento da BNCC está relacionado a diversos fatores e desafios enfrentados pelo sistema educacional brasileiro. Desde a CF de 1988, que estabelecia conteúdos mínimos para a educação, passando pela LDB de 1996, os PCNs e os PNEs decenais, que estabeleceram 20 metas para a educação brasileira, tendo as metas 1, 2, 3 e 7 diretamente relacionadas à ideia de uma base curricular comum, podemos perceber que ao longo de 30 anos passamos por diversas políticas públicas de educação até chegarmos à BNCC. Isso significa que desde o ano de 1990 até o início dos anos 2000 se intensificaram as discussões sobre planejamento educacional, valorização dos profissionais da educação e melhoria da qualidade da educação, culminando na Base Nacional Comum Curricular que hoje adotamos.

Formalmente, foi pela Portaria nº 592 de 17 de junho de 2015, no governo da Dilma Rousseff, que se iniciou a formulação da BNCC e se estabeleceu um conjunto de iniciativas: formação de um grupo de professores universitários com experiência em ensino, de membros da Secretaria e Comissão de Educação, de responsáveis pela condução da avaliação por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); formação de professores e realização de pesquisas relacionadas à Educação Básica, além de consultas públicas sobre o assunto, iniciativas que tinham o objetivo de envolver o maior número possível de pessoas no cenário educacional de nosso país. Essas iniciativas geraram a primeira versão da BNCC, entregue naquele mesmo ano. Para a segunda versão apresentada em 2016 e terceira apresentada em 2017, foram realizados os mesmos procedimentos da primeira: consultas públicas envolvendo os profissionais da educação, palestras e fóruns para o debate da nova proposta e de mudanças indispensáveis para garantir qualidade e equidade na educação nacional. No documento atualizado (Brasil, 2017), lê-se:

No dia 6 de abril de 2017, a proposta da BNCC, Base Nacional Comum Curricular, foi entregue pelo Ministério da Educação ao Conselho Nacional de Educação. De acordo com a Lei 9131/95 coube ao CNE, como órgão normativo do sistema nacional de educação, fazer a apreciação da proposta da BNCC para a produção de um parecer e de um projeto de resolução que, ao ser homologado pelo Ministro da Educação, se transformou em norma nacional.

O CNE realizou audiências públicas regionais em Manaus, Recife, Florianópolis, São Paulo e Brasília, com caráter exclusivamente

consultivo, destinadas a colher subsídios e contribuições para a elaboração da norma instituidora da Base Nacional Comum Curricular.

Essas audiências não tinham caráter deliberativo, porém, foram de extrema importância para que os conselheiros pudessem compreender o que os profissionais da educação, a sociedade civil e diferentes entidades representativas dos diversos interesses envolvidos contribuíram para que a nova proposta fosse atualizada e posteriormente elaborada pelo MEC.

No dia 15 de dezembro de 2017, após a apresentação do projeto da nova BNCC, teve-se sua votação na sessão do Conselho Pleno, aprovado então com 3 votos contra e 20 favoráveis, seguindo à homologação no Ministério da Educação em 20 de dezembro do mesmo ano e tendo publicada a Resolução CNE/CP nº 2, que estabelece e guia a implementação da BNCC e sua obrigatoriedade nas etapas do Ensino Fundamental e Educação Infantil.

3.9 Princípios Fundamentais da Base Nacional Comum Curricular

A BNCC não é em si um currículo: trata-se de um guia que integra os elementos dessa natureza apresentando instruções, diretrizes e competências capazes voltadas a promover a formação da população brasileira, sem diferenças entre elas, vale dizer, partindo dos pressupostos, habilidades e competências descritas naquele documento normativo para propiciar às unidades educacionais a construção de seus currículos. Segundo evidencia o próprio documento:

A BNCC é um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito. Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. Essa referência é o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçam o caminho até lá. (Brasil, 2017 p.7)

A BNCC está organizada por competências, por sua vez separadas em três níveis que interagem entre si, a saber: competências gerais, competências específicas e competências específicas do componente curricular, que servirão como orientação pedagógica, metodológica, social e socioemocional da aprendizagem a ser promovida em todas as fases da Educação Básica.

Figura 3 – Organização da BNCC



Fonte: BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Disponível em:
www.bnc.mec.gov.br. Acesso em: 11 out. 2023. Elaboração própria.

As competências específicas estão divididas em áreas e componentes do currículo, já as habilidades estão relacionadas àquilo que o aluno deve aprender desde a Educação Infantil até o fim do Ensino Médio. O texto inicial do documento que rege a BNCC começa dando a devida importância do cumprimento das dez competências gerais necessárias para atingir o que se espera em termos de desenvolvimento da Educação Básica.

A competência é descrita na BNCC como uma utilização de ideias e métodos, habilidades práticas e cognitivas, posturas e valores a fim de lidar com os percalços da vida diária e para uma cidadania completa, tanto no ambiente social quanto profissional. (BRASIL, 2017)

É importante salientar que o termo competência não é um tema novo na educação de nosso país, dado que já vinha sendo discutido nas últimas décadas e estar integrado nos artigos 32 e 33 da própria LDB, nos quais são definidos os objetivos do Ensino Fundamental e do Médio. Como descrito no inciso IV do artigo 9º da própria LDB,

A União incumbir-se-á de: estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum; (Brasil, 1996)

Consequentemente, com a modificação da LBD no ano de 2017, por força da Lei nº 13.415/2017, passaram a ser utilizadas pela legislação brasileira duas denominações para referir-se aos objetivos da educação nacional:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento [...]
Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (Brasil, 2017)

São usadas abordagens diferentes para se referir a um conceito comum, ou seja, um conjunto de habilidades e conhecimentos que os alunos precisam adquirir durante a Educação Básica que contemple tanto os conteúdos quanto as competências e as formas para utilizá-las.

Em relação às competências, importante salientar que, desde o final do século XX e início do século XXI, o foco nelas constitui orientação rotineira nos diferentes estados e municípios, bem como em outros países, no que diz respeito à construção de currículos. A mesma abordagem em relação as competências ocorrem nas avaliações internacionais, como aponta o documento da Base:

O foco no desenvolvimento de competências é o mesmo adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês)11, e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). (Brasil, 2017 p.13)

O enfoque dado pela BNCC nas competências objetiva definir o que os alunos “devem saber” e “o que devem saber fazer”. Em outras palavras, as habilidades e atividades cotidianas e do mundo do trabalho estão sendo asseguradas a partir das aprendizagens fundamentais estabelecidas na Base. São dez as competências necessárias aos alunos da Educação Básica contempladas, em todas as modalidades, da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Figura 4 – As 10 competências da BNCC

10 competências Gerais da BNCC	
1. Conhecimento Valorizar e utilizar os conhecimentos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo a colaborar com a sociedade. (Brasil, 2018)	2. Pensamento científico, crítico e criativo Exercitar a curiosidade intelectual e utilizar as ciências com criticidade e criatividade para investigar causas, elaborar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções. (Brasil, 2018)
3. Repertório Cultural Valorizar as diversas manifestações artísticas e culturais para fruir e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. (Brasil, 2018)	4. Comunicação Utilizar diferentes linguagens para expressar-se e compartilhar informações, experiências, ideias, sentimentos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (Brasil, 2018)
5. Cultura Digital Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa e ética para comunicar-se, acessar e produzir informações e conhecimentos e exercer protagonismo e autonomia. (Brasil, 2018)	6. Trabalho e projeto de vida Entender o mundo e apropriar-se de conhecimentos e experiências compreender o mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas à cidadania e ao seu projeto de vida com liberdade, autonomia e responsabilidade. (Brasil, 2018)
7. Argumentação Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, com base em direitos humanos, consciência socioambiental, consumo responsável. (Brasil, 2018)	8. Autoconhecimento e Autocuidado Conhecer-se e compreender-se na diversidade humana e apreciar-se para poder cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas (Brasil, 2018)
9. Empatia e cooperação Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação para fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade, sem preconceitos de qualquer natureza. (Brasil, 2018)	10. Responsabilidade e Autonomia Valorizar e apropriar-se de conhecimentos e experiências para entender o mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas à cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, criticidade e responsabilidade. (Brasil, 2018)

Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

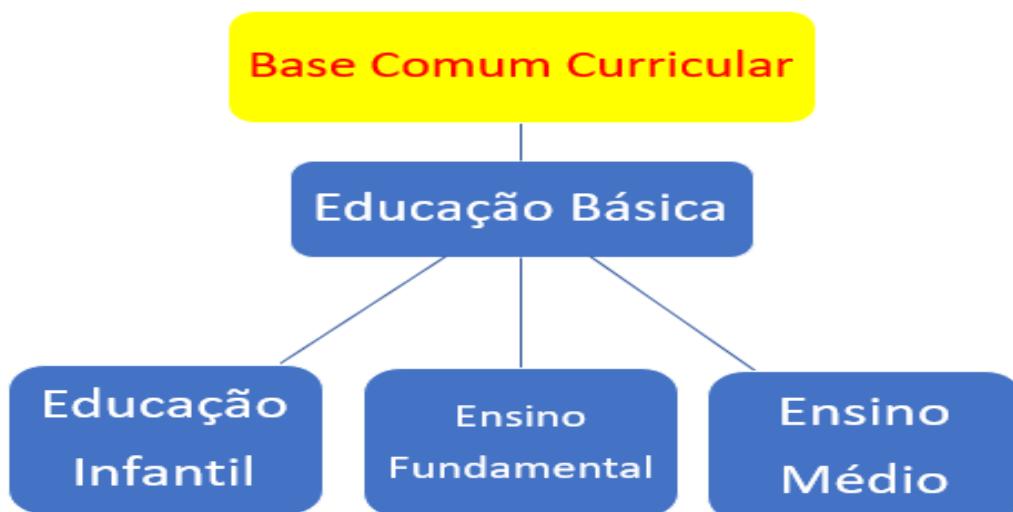
A definição dessas competências explicita que a BNCC comprehende que é pela educação que os valores são firmados e contribuem para a transformação dos cidadãos, além de estar alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). (BRASIL, 2018).

É importante salientar que as competências gerais da Educação Básica, como já dissemos, estão interligadas e constituem as três modalidades da Educação Básica que podem garantir uma educação equitativa a todos os educandos.

3.10 Desvendando a BNCC: uma jornada pela sua estrutura

Conforme já falamos, a BNCC foi estruturada de forma a expor as habilidades e competências que os alunos devem adquirir em todas as etapas da Educação Básica. Ao falarmos sobre a implementação desse documento orientador é necessário discutir e entender sua estrutura e diretrizes. Ela está organizada em três partes, cada uma delas relaciona-se a uma etapa da Educação Básica.

Figura 5 – Organização da BNCC



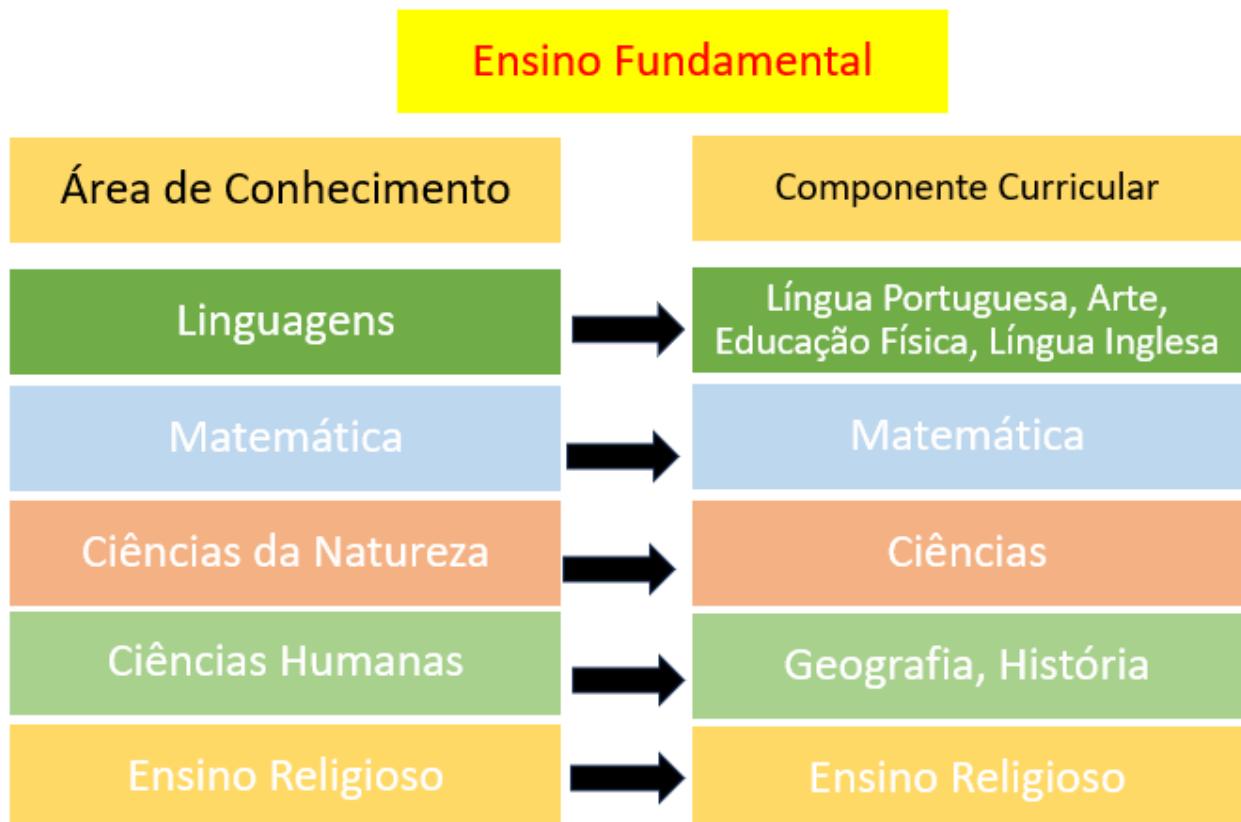
Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

Como nosso estudo tem como propósito compreender os desafios e perspectivas dos professores do Ensino Fundamental acerca da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nos concentraremos na estrutura dessa etapa de ensino.

A BNCC do Ensino Fundamental está disposta em cinco áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso, agrupamento por área de conhecimento que o documento procura integrar numa compreensão mais integrada dos temas abordados, na

medida em busca proporcionar conexão entre os diferentes campos de conhecimento e garantir que a aprendizagem ocorra de maneira progressiva e continua durante o Ensino Fundamental. (BRASIL, 2017)

Figura 6 – Estrutura da BNCC



Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

Dentro de cada área de conhecimento estão as competências específicas a serem desenvolvidas, como preconiza a BNCC, durante os nove anos do Ensino Fundamental; e nas áreas que abarcam mais de um componente curricular, também se definem competências específicas para cada uma delas. (BRASIL, 2017)

É possível compreender que as competências específicas de área estão intrinsecamente relacionadas com as competências gerais objetivadas pela BNCC, de modo que desenvolvendo as competências específicas de área os estudantes, não só adquirem conhecimentos específicos de cada disciplina, como também desenvolvem competências e habilidades mais amplas, o que é fundamental para o desenvolvimento e aprendizado integral do cidadão.

Com o intuito de assegurar o desenvolvimento das competências específicas, cada área de estudo abrange um conjunto de habilidades associado a diferentes objetos de conhecimento, o que permite agregar os conteúdos, conceitos e procedimentos diversos agrupados em unidades temáticas.

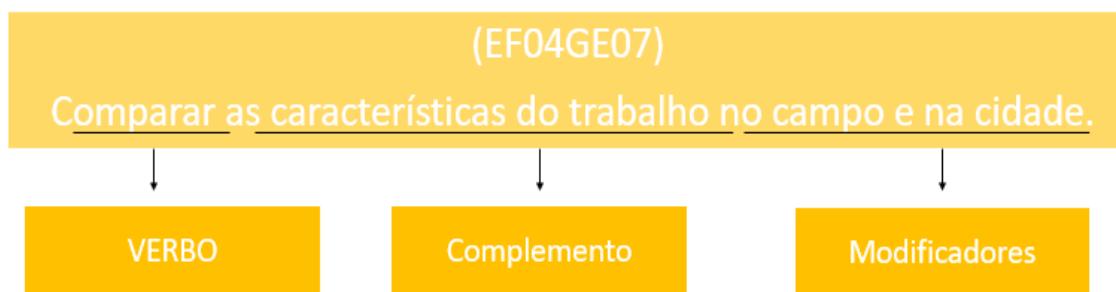
Figura 7 – Competências de Habilidades

Geografia	
Unidade Temática	
O sujeito e seu lugar no mundo	
Objeto do Conhecimento	Habilidades
Território e diversidade cultural. - Diversidade cultural	(EF04GE02) Descrever processos migratórios no município e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.
Processos migratórios no Brasil - Movimentos migratórios - O êxodo rural	(EF04GE03) Distinguir funções e papéis dos órgãos do poder público municipal e canais de participação social na gestão do Município, incluindo a Câmara de Vereadores e Conselhos Municipais.
Organização política e governo de um município	(EF04GE01) Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira.

Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

As habilidades indicam as aprendizagens primordiais determinadas pela BNCC aos estudantes, numa estrutura determinada e padronizada que inclui: os verbos, que têm o intuito de apresentar os processos cognitivos e as habilidades envolvidas; o complemento dos verbos, que visa mostrar os objetos desse conhecimento, e os modificadores do verbo, que servem para complementar e mostrar o contexto da aprendizagem esperada (Brasil, 2017). Conforme exemplo abaixo:

Figura 8 – Habilidades da BNCC



Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

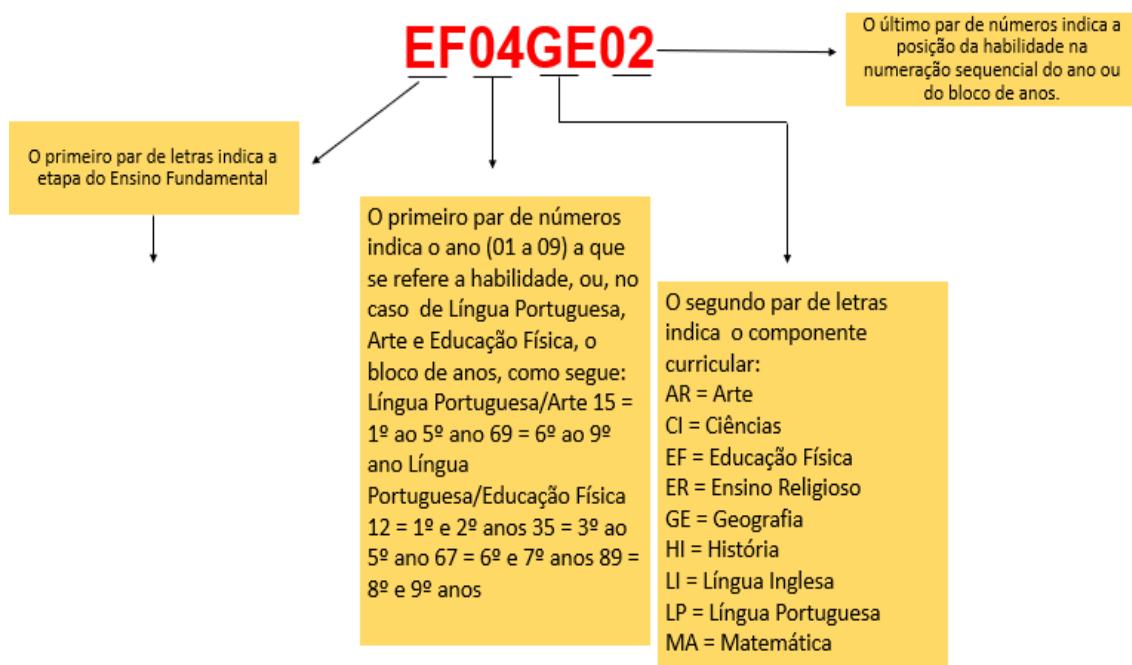
É de suma importância salientar que os modificadores devem ser vistos como detalhes e condições que acompanham as habilidades descritas pela BNCC, cabendo levar em consideração a faixa etária do estudante; no mais, devemos ter a consciência de que as habilidades descritas na BNCC não dizem como deve ser a metodologia ou quais abordagens que cabe aos professores utilizar. O que acontece é que tais especificações estão prescritas tanto no currículo quanto nos projetos pedagógicos de cada unidade de ensino, conferindo-se autonomia aos educadores para definir metodologias e abordagens, valendo-se das que realmente alcancem as necessidades dos educandos e os objetivos esperados pela escola.

Conforme descrito no documento da BNCC (Brasil, 2018, p. 30):

Os modificadores devem ser entendidos como a explicitação da situação ou condição em que a habilidade deve ser desenvolvida, considerando a faixa etária dos alunos. Ainda assim, as habilidades não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias. Essas escolhas estão no âmbito dos currículos e dos projetos pedagógicos, que, como já mencionado, devem ser adequados à realidade de cada sistema ou rede de ensino e a cada instituição escolar, considerando o contexto e as características dos seus alunos.

Cada unidade temática tem sua habilidade representada por um código alfanumérico cuja finalidade é identificar os objetos de conhecimento e as habilidades definidas para cada ano, conforme exemplo a seguir:

Figura 9 – Conceitos de cada habilidade



Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

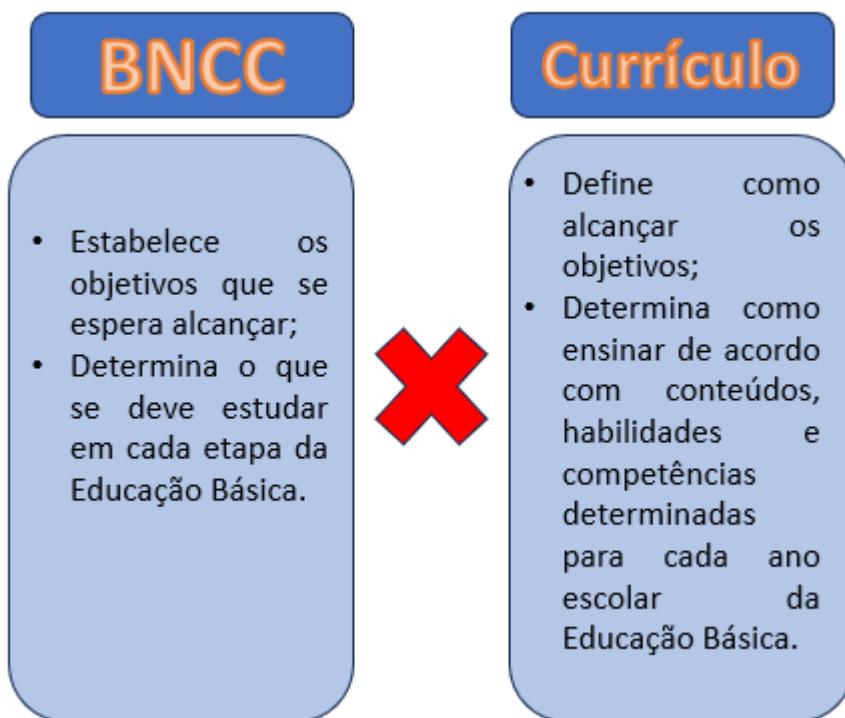
3.11 A BNCC e sua relação com os currículos escolares

Concebida com o intuito de diminuir as disparidades no aprendizado dos alunos, a BNCC propõe um conjunto de conhecimentos essenciais a todos os estudantes da Educação Básica no território brasileiro, recomendando que adequem seus currículos de acordo com as diretrizes expostas no documento, quer sejam escolas quer privadas. Como prescrito no próprio documento da Base (Brasil, 2007):

A 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. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos.

Dessa forma, faz-se necessário seguir as diretrizes sugeridas pela BNCC adequando os currículos de acordo com a realidade dos estudantes, postulando a participação da família e da comunidade como de extrema importância, além de ações diversas para que os currículos correspondam aos interesses e necessidades do público-alvo a que foi destinado.

Figura 10 – BNCC X Currículo



Fonte: Fonte: BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Disponível em: www.bnc.mec.gov.br. Acesso em: 11 out. 2023. SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Ensino Fundamental. São Paulo: SME/COPED, 2019a. São Paulo: SME/COPED, 2017. Disponível em:<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wpcontent/uploads/2019/07/51927.pdf>.Acesso em: 04 jun. 2024. Elaboração própria.

Metz (2020) traduz o currículo como sendo o alicerce fundamental da organização escolar, visto como primordial tanto para a estruturação quanto para a coesão de conhecimentos e práticas educacionais. Não se trata, apenas, de uma “porção” de disciplinas, mas de um elemento central que permite orientar as atividades e o funcionamento das unidades escolares. Em outras palavras, o currículo não é apenas o que é transmitido diariamente aos alunos: ele engloba atividades complementares como valores, normas e relações interpessoais, desempenhando um papel vital na definição da identidade e na realização dos objetivos de uma organização escolar.

Posteriormente à aprovação da BNCC, o objetivo seguinte seria apoiar as redes municipais e estaduais para a criação de seus próprios currículos escolares, alinhando-os ao que estabelece a BNCC, para assim garantir uma educação de qualidade e equidade conforme as diretrizes definidas pelo governo.

Para que esse objetivo fosse colocado em prática, o MEC lançou, em 5 de abril de 2018, pela Portaria MEC nº 331, o Programa de Apoio à Implementação da

Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), que teve como objetivo prover apoio às secretarias estaduais e municipais de educação para que elas pudessem produzir o ajustamento de seus currículos às diretrizes da BNCC. Em 2019, essa Portaria foi alterada pela Portaria MEC nº 756, para incluir o Ensino Médio. O documento orientador do ProBNCC apresenta os órgãos e entidades que auxiliaram em sua criação:

O Programa foi criado em conjunto com as entidades: Ministério da Educação - MEC, Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime, que formam o Comitê Nacional de Implementação da BNCC, com o apoio da Sociedade Civil (por meio de Organizações), e das representações institucionais dos Conselhos Nacionais, Estaduais e Municipais (Conselho Nacional de Educação - CNE, Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação – FNCE e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME). A Portaria MEC nº 268, de 22 de março de 2018, alterada pela Portaria MEC nº 757, de 3 de abril de 2019, estabelece o Comitê Nacional de Implementação da BNCC. (Brasil, 2019, p.4)

Figura 11 – Parceiros da BNCC



Fonte: <http://portal.mec.gov.br/>

Fica evidenciado que o movimento de implementação da BNCC e de elaboração dos currículos municipais e estaduais em consonância com a BNCC, não foi um esforço individual, pois, para que isso acontecesse, houve a participação de diversos agentes políticos no processo. Ball (2015) aponta que em certas ocasiões as dinâmicas que envolvem o poder e o discurso revelam-se por meio de elementos materiais; sugere, também, que em certos momentos deixamos de ser os agentes da política e passamos a ser moldados por ela. Essa afirmação nos

indica que relações de poder e discursos podem ser expressos por palavras e ideais, porém, não se trata da única forma de instituir essa relação: ela se dá também por meio de elementos tangíveis como instituições, leis e recursos econômicos. Assim, ao invés de controlarmos ativamente a política, podemos ser moldados e influenciados por ela, o que nos leva a refletir sobre a complexidade das relações de poder e de suas interações discursivas em diferentes contextos sociais.

A estrutura do ProBNCC foi dividida em dois ciclos: o primeiro teve como objetivo revisar e elaborar os currículos estaduais, em regime de colaboração; o ciclo dois, intenciona realizar a formação dos profissionais da educação em âmbitos estadual e municipal na direção de alinhar os currículos à BNCC e propor a revisão dos projetos pedagógicos das instituições educacionais. O documento que objetiva o planejamento do ProBNCC para o ano de 2019 informa que o ciclo um foi concluído em 2018, para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, tendo como resultado: 20 unidades da federação (estados e DF) aprovaram seus currículos; 6 entregaram a versão final do documento curricular aos respectivos conselhos locais e 01 estado realizou a entrega do documento preliminar ao conselho correspondente. (BRASIL, 2019)

Podemos apreender que a versão homologada da BNCC em dezembro de 2017 institui um currículo base para a Educação Básica, o qual deve ser usado pelas instituições de ensino como referência para planejar suas práticas pedagógicas, assegurando que todos os alunos, em âmbito nacional, recebam uma formação consistente e compatível com os padrões estabelecidos pela BNCC.

Nessa perspectiva, confirma-se a necessidade de investigar minuciosamente os fatores que influenciaram a elaboração da política educacional da cidade de São Paulo e a construção do currículo do Ensino Fundamental, o que nos permitirá conhecer e analisar o processo de formulação do currículo do Ensino Fundamental realizado pela Secretaria Municipal de Educação. Para o mesmo fim, cabe investigar o modo como se deu a formação dos profissionais da educação desse município em relação ao processo de alinhamento do currículo municipal à BNCC, temas que aprofundaremos no decorrer da presente pesquisa.

4 O CURRÍCULO DA CIDADE: ALINHAMENTO COM A BNCC

Nesta seção, nosso objetivo foi apresentar uma análise do documento curricular do município de São Paulo intitulado “Currículo da Cidade”, nesse processo revisando a trajetória das ações empreendidas até chegar à nova proposta curricular. Também abordaremos as concepções de currículo em nosso país e o debate atual sobre o tema.

Em relação a essa implementação, discutimos a formação de professores no contexto do Currículo da Cidade em seu processo de alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). São exploradas as estratégias utilizadas para garantir um diálogo efetivo com as diretrizes propostas, assim como para o envolvimento da comunidade educacional nesse processo. A análise incluirá os desafios e as oportunidades que emergiram na busca por uma formação docente que realmente atenda às necessidades do sistema educacional contemporâneo.

4.1 Concepções de Currículo

Quando falamos da implementação de uma política pública educacional como a BNCC, faz-se necessário explicitar os termos do debate acerca do campo da política curricular, considerando as correntes teóricas que atualmente influenciam o pensamento sobre o currículo no país. Para tanto, estabelecemos as relações entre os registros teóricos do campo curricular e as políticas públicas brasileiras, sob o entendimento de que é fundamental compreender os principais conceitos e categorias da teoria do currículo que embasam as políticas educacionais.

Moder (2013 p. 7) pontua:

Existem vários desenhos curriculares. Alguns definem os diferentes componentes de sua estrutura e como se relacionam. Outros estabelecem uma sequência de objetivos, de conteúdos, de habilidades a serem desenvolvidas e orientações pedagógicas. Outros, ainda, são pensados a partir da definição de padrões para cada nível escolar e de oportunidades que favoreçam o desenvolvimento desses padrões. Ou seja, os desenhos curriculares recebem influência de diferentes referenciais teóricos e ideológicos, mas, raramente, apresentam-se na forma “pura”, porque expressam a realidade política e a complexidade da sociedade em questão.

Em outras palavras, os currículos sofrem influência de diferentes teorias, vale dizer, não seguem um modelo único. Isso se deve ao fato de que o currículo reflete a realidade política e as diversas influências e desafios que impactam as decisões sobre o que deve ser ensinado, como se deve ensinar e a quem ensinamos. Isso significa, antes de mais nada, considerar que o currículo não é neutro, e sim moldado pelas demandas e prioridades da sociedade na qual ele é formulado e aplicado.

Silva (2005) destaca que o desenvolvimento das teorias curriculares começou com o próprio termo “currículo”, influenciado pela literatura educacional dos Estados Unidos por volta da década de 1920, especialmente com o livro *The curriculum*, do educador norte-americano John F. Bobbit, publicado em 1918. Nesse livro o autor apresenta o currículo como um processo de racionalização pelo qual os resultados educacionais são cuidadosa e rigorosamente especificados e mensurados, com a definição exata de metas, processos e estratégias voltadas a alcançar resultados que possam ser avaliados.

Hornburg (2007) informa que a proposta de Bobbit (1876-1956) se fundamentava na teoria de administração científica de Taylor (1856-1915), que tomava a eficiência como conceito chave. Por essa teoria, o planejamento curricular era visto como uma questão organizacional e sua implementação deveria se dar de forma mecânica e burocrática, e a função dos profissionais responsáveis pelo currículo era identificar as competências necessárias, desenvolver programas que favorecessem o desenvolvimento dessas competências e, por fim, criar ferramentas de avaliação que permitissem medir com precisão se elas haviam sido adquiridas.

Os modelos curriculares apresentados por Bobbit eram comparáveis ao funcionamento de uma fábrica, com processos previamente definidos para atingir os objetivos propostos, de modo que o currículo se configurava como uma ação técnica e operacional. Cabe ressaltar que, entre 1914 e 1918, após a primeira guerra mundial, Bobbit pensava nos alunos como “produtos” e acreditava que a educação consistia em moldá-los. Naquela época, o aprendizado era importante para que as crianças crescessem prontas para o trabalho e se adaptassem à sociedade e ao emprego tal como estavam configurados.

Seguindo uma abordagem mais progressista, porém ainda de caráter conservador, Emilio (2020) aponta que outro educador estadunidense, John Dewey

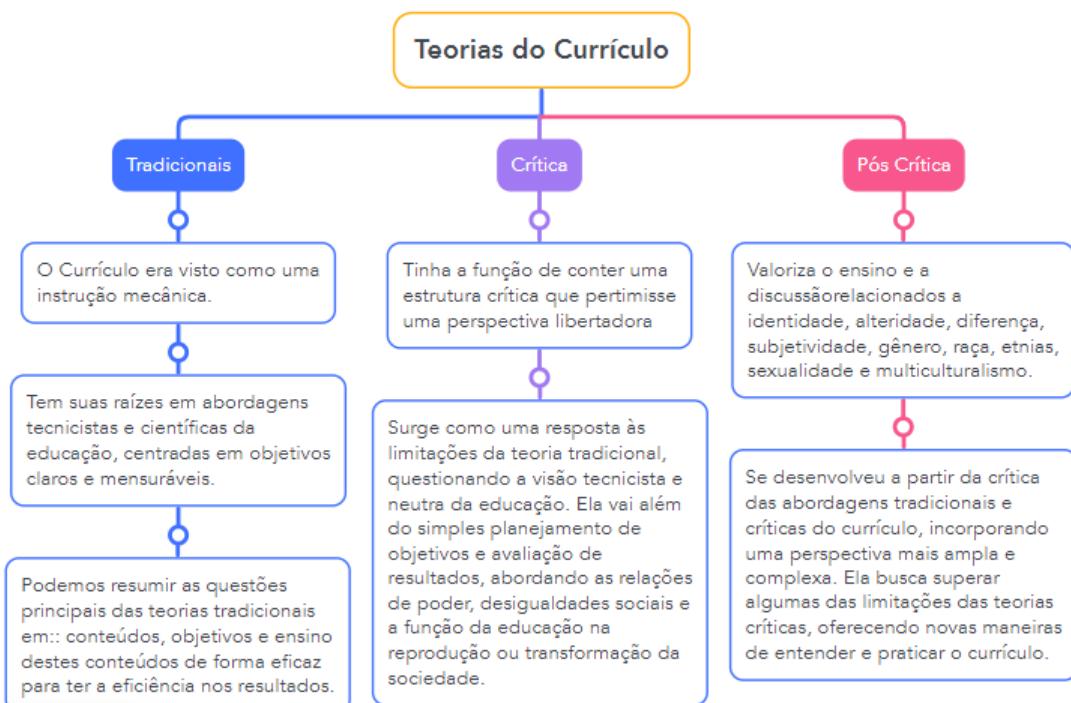
(1859-1952), propôs uma teorização na qual o processo de aprendizagem passa a ser considerado o ponto central do currículo, unido à busca de soluções para questões sociais, o que leva a conferir maior importância aos interesses e experiências das crianças e dos jovens.

Essas ideias tiveram uma forte influência na educação dos Estados Unidos até os anos 1980 e impactaram vários outros países, incluindo o Brasil. Os trabalhos desses autores foram o marco inicial do desenvolvimento teórico de um campo do conhecimento mais especificamente voltado para o currículo. Porém, o termo permanece sendo compreendido mais como um processo de seleção de conhecimentos e saberes que norteiam o que o estudante deve aprender durante o percurso formativo, como uma espécie de guia para definir quais conhecimentos são considerados essenciais no processo educativo, moldando o que o estudante deve aprender ao longo de sua trajetória escolar.

Em relação às teorias do currículo, Silva (2005) avalia que elas devem ser analisadas como objetos de estudo e podem ser classificadas em duas categorias: as teorias tradicionais e as teorias críticas e pós-críticas. A primeira é fundamentada em uma visão técnica e neutra do currículo, que não considera fatores sociais ou contextuais e acalenta a ideia de que o currículo constitui uma ferramenta para ensinar de forma estruturada, com base em uma lógica técnica e imparcial. Já a segunda, que engloba tanto a teoria crítica quanto a pós-crítica, levam em conta as dinâmicas de poder que influenciam sujeitos e situações no sentido de promover o reconhecimento de que os conteúdos ensinados, assim como os sujeitos envolvidos no processo educativo (alunos, professores, gestores), estão inseridos em contextos sociais, culturais e políticos a partir dos quais o poder e as desigualdades desempenham um papel importante.

O Quadro 4 sistematiza as teorias mencionadas:

Quadro 4 – Teorias do Currículo



Fonte: Moder (2013), Silva (2005), Hornburg (2007), Emilio (2020). Elaboração da própria.

4.2 Influências Teóricas no Desenvolvimento do Currículo Brasileiro

Como vimos, a teoria apresentada por Bobitt (1928) em seu livro sobre o currículo restringia-se a conceitos pedagógicos tais como: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos. Isso porque o autor tinha como objetivo equiparar o sistema educacional ao modelo industrial, adotando os princípios organizacionais e administrativos propostos por Taylor. Com uma concepção crítica ao pensamento de Bobbit, a teoria progressiva proposta por John Dewey estabeleceu a visão de que caberia tornar a aprendizagem como uma experiência mais personalizada e enriquecedora.

Nesse cenário, Lopes (2013) destaca que a teoria progressiva adota como princípio um currículo cuja abordagem está centrada na experiência prática e na inteligência social do indivíduo, cabendo às propostas curriculares adaptarem-se às mudanças socioculturais e aos interesses dos estudantes, para que, desse modo, o aprendizado se tornasse mais significativo.

Teixeira (1971) afirma que o currículo deve ser planejado de forma a oferecer ao estudante atividades que possam se desenvolver de forma prática, com uma organização antecipada dos conteúdos mínimos que os alunos devem aprender,

garantindo assim uma base sólida de aprendizagem independentemente das dificuldades individuais que possam possuir.

Sobre a teoria progressista e os pensamentos de Teixeira, Moreira (1990, p. 95) expõe:

Como Dewey, Teixeira vê a educação como crescimento, crescimento como a vida e, consequentemente, educação como vida [...] defende o currículo como um conjunto de atividades nas quais as crianças se engajarão em sua vida escolar...em síntese, a teoria curricular de Teixeira pode ser associada à tendência progressiva [...] fica evidente o pensamento curricular brasileiro em suas origens, se fundamenta nos princípios teóricos dos progressistas.

Inspirado nas ideias do educador norte-americano John Dewey, surge no Brasil o *Manifesto dos pioneiros da educação nova*, no qual se clamava por uma reforma educacional no país. Os subscritores do *Manifesto* reivindicavam a liderança do movimento e propunham a renovação educacional no Brasil, como indicado claramente em seu título. Publicado simultaneamente em diversos veículos da grande imprensa brasileira no dia 19 de março de 1932, o documento fazia um apelo ao povo e ao governo. Em relação ao *Manifesto*, Moreira (1990) observa que foram as ideias dos pioneiros que estabeleceram a base teórica dos primeiros cursos sobre currículo no Brasil, uma nova especialização oferecida pelas instituições educativas que visava aumentar o controle sobre o processo de elaboração curricular de modo a harmonizá-los com os contextos socioeconômico e político do país.

Moreira (2003) ainda aponta que, em relação às teorias tradicionais e progressivas do currículo, ambas sofreram revisão e reformulação até a chegada da concepção crítica, cuja preocupação era investigar se o que é ensinado dentro das escolas está conectado com as relações de poder existentes na sociedade, buscando o entendimento de como certas formas de conhecimento são privilegiadas ou marginalizadas e como o currículo escolar pode refletir ou reforçar essas desigualdades sociais. Os autores que se destacaram por suas contribuições à teoria crítica do currículo incluem Michael Young, Paulo Freire, Henry Giroux e Michael Apple, entre outros. (OLIVEIRA, 2018)

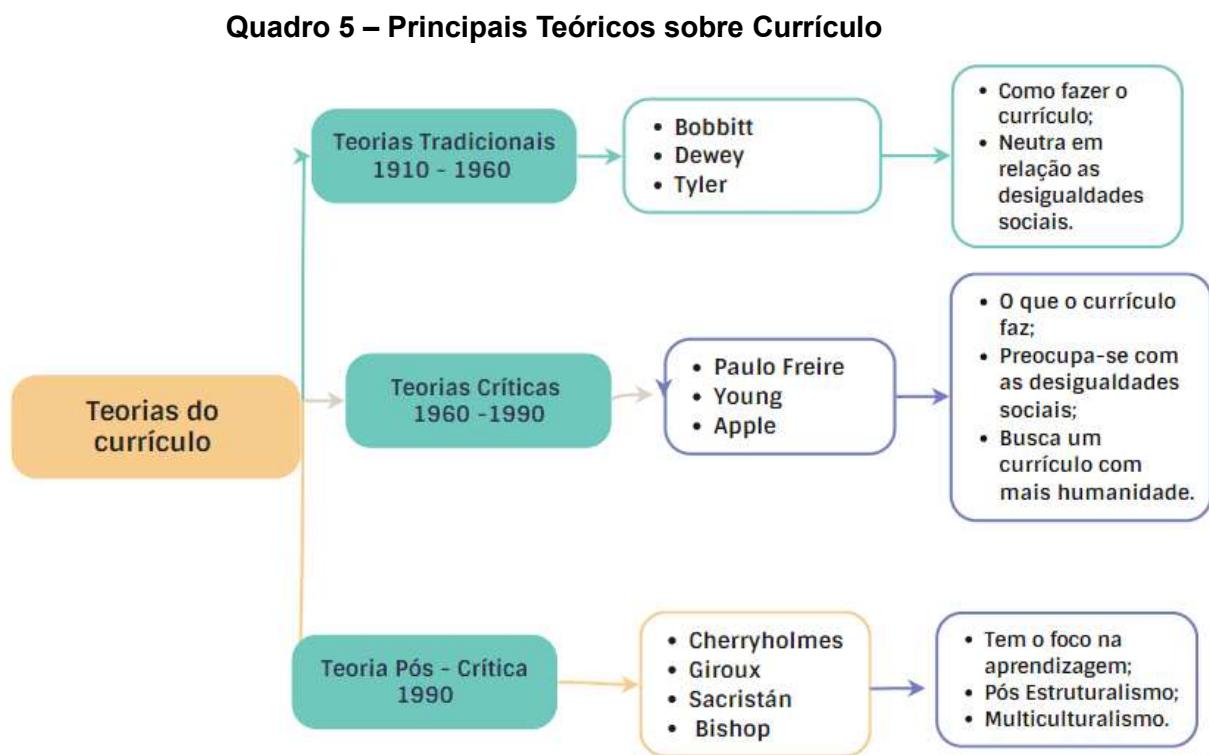
Como evidenciado por Pires (2014), os teóricos críticos analisavam as injustiças e desigualdades que estavam presentes na sociedade, em especial no campo educacional e no currículo escolar. Esses teóricos questionavam o fato de

que tanto o currículo quanto a escola, ao invés de promoverem a igualdade, favoreciam os grupos poderosos e marginalizavam os oprimidos. Em síntese, buscavam maneiras de transformar a educação de modo que ela não servisse apenas aos interesses da classe dominante, mas também aos dos menos favorecidos. Nesse cenário, podemos inferir que esses teóricos proponham que o currículo deveria estar conectado a questões sociais amplas, promovendo uma educação que atendesse às necessidades de mudança social e justiça; opondo-se à visão do currículo com um enfoque tecnicista, que o tratava de forma neutra e funcional e não considerava as relações de poder envolvidas no processo educacional.

Sob essa perspectiva, Paulo Freire (2005) trabalhou com a ideia de uma educação emancipadora, pela qual os professores reconhecessem seus alunos como agentes ativos do processo de aprendizagem – para ele, ensino-aprendizagem –, de modo que colaborassem com o educador na busca pelo conhecimento. Para o autor, o professor possui habilidades e perspectivas valiosas que podem enriquecer o processo educacional, num compromisso de promover uma educação fomentadora do pensamento crítico e autônomo dos alunos. Conforme destacado por Oliveira (2018), as concepções de Paulo Freire prevaleceram no cenário educacional até o início dos anos 1980, quando Demerval Saviani, em contraposição a Freire, estabeleceu uma distinção entre escola e política, o que ficou conhecido como pedagogia histórico-crítica. No mesmo caminho de Freire, Saviani não intencionava criar uma nova teoria curricular.

As teorias pós- críticas têm início na década de 1980 e ganharam mais importância a partir da década de 1990, quando o tema passou a ter impacto crescente no cenário educacional. Segundo Pires (2014), as teorias pós-críticas são predominantemente exploradas nos trabalhos de Cherryholmes, Giroux, Sacristán e Bishop; no Brasil, a influência predominante foi de Peter McLaren (1997), com o livro *Multiculturalismo crítico*. Esses autores, conforme destaca Pires (2014), foram amplamente influenciados pelas contribuições de Foucault e Derrida: o primeiro, mesmo não tendo se identificado com um determinado movimento teórico, é frequentemente associado ao estruturalismo, ao pós-estruturalismo e ao pós-modernismo, sendo sua obra mais destacada, *Vigiar e punir* (1975); já Jacques Derrida é amplamente reconhecido como um dos principais expoentes do pós-estruturalismo.

Para ilustrar as teorias do currículo que abordamos e seus principais teóricos, apresentamos o Quadro 5:



Fonte: Bobitt (1928), Lopes (2013), Teixeira (1971), Moreira (2003), Oliveira, 2018, Pires (2014).
Elaboração própria.

Conforme a apresentação das teorias curriculares no Quadro 5, entendemos que uma não substituiu a outra; o que ocorreu é que em certos momentos uma teoria destacou-se em relação a outra/s nas discussões sobre o currículo.

Nesta tese, o estudo sobre o Currículo da Cidade, que é um documento produzido para estabelecer consonância com a BNCC, visa também compreender a repercussão da política pública curricular no âmbito educacional brasileiro. O que nos perguntamos é se a BNCC constitui ou não um currículo nacional, como nos moldes que foram implantados em alguns países, países estes que serviram como modelo para o Brasil.

Moder (2013) expõe que quando uma proposta curricular é criada ela abrange diferentes aspectos do processo de formulação das políticas públicas, sendo que os debates em volta da institucionalidade, das orientações didáticas e dos processos polêmicos provocam discussões intensas. O autor realizou uma análise dos modelos curriculares adotados em cinco países: Coreia do Sul, Austrália, Chile, Colômbia e África do Sul, os quais poderiam oferecer exemplos

ricos de processos de desenvolvimento pedagógico, levando em consideração os resultados que os alunos obtiveram em avaliações como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Ele aponta três aspectos importantes relacionados às políticas educacionais, sendo eles: consensos fortes em torno das políticas educacionais; consenso amplo e autonomia do currículo, e reformas curriculares e capacitação de docentes, em outros termos, o autor discute acerca da necessidade de consenso e estabilidade nas políticas educacionais, sobre a proteção do currículo contra mudanças frequentes e a respeito da importância da capacitação dos professores para que as reformas implementadas se tornem eficazes.

Ao analisar as pesquisas de Moder, Freitas (2015) esclarece que os países selecionados pelo autor foram escolhidos por apresentarem bons desempenhos em suas avaliações internacionais e por compartilharem algumas semelhanças geográficas, políticas e econômicas com o Brasil, desse modo revelando tendências globais. O autor ressalta que as bases nacionais desses países vão além de uma simples lista de conteúdos e conhecimentos: eles enfatizam o desenvolvimento de habilidades e competências a partir dos conteúdos abordados. E esclarece que a influência de organizações internacionais como a *Curriculum Foundation* e a *Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority* (ACARA) está relacionada à promoção de “currículos de classe mundial” adaptados a um mundo em rápida mudança.

Para o caso do Brasil, Freitas (2015) destaca que há um movimento crescente para que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) seja elaborada e gerida fora do Ministério da Educação, o que pode favorecer interesses de mercado. Ocorre que essa dinâmica, segundo esse autor, abre espaço para que empresas de consultoria, avaliação e produção de material didático assumam um papel central na educação, desviando o controle do currículo das mãos do Estado para organizações privadas, o que levanta preocupações sobre o impacto da privatização no sistema educacional brasileiro. O autor sugere que a criação da BNCC revela a existência de interesses econômicos ligados à privatização da educação, pois ao estabelecerem uma base curricular obrigatória para todo o país criam-se as oportunidades para que empresas privadas atuem significativamente no setor, fornecendo produtos e serviços em larga escala e transformando a educação em um mercado lucrativo, principalmente por meio das Ações de Desenvolvimento Educacional (ADE), iniciativa implementada pelo governo federal

no âmbito do programa Pátria Educadora com o objetivo de promover a melhoria na qualidade da Educação Básica. Nesse sentido, o autor enfatiza que o foco da criação de uma base nacional comum não seria apenas a melhoria da educação, mas também a criação de oportunidades de negócio no setor.

Sob essa perspectiva, podemos inferir que a elaboração de uma base nacional requer a disponibilização de espaços e tempos para um debate amplo e participativo que ocorra antes, durante e após a oficialização definidas do ordenamento jurídico. É dever do poder público, na ótica de uma política de Estado, coordenar essas discussões e promover a participação de representantes de diversos setores da sociedade sem, no entanto, direcionar ou limitar reflexões e ações, tampouco o documento final.

Nesse cenário, Freitas (2018) destaca que a implementação da BNCC ocorreu em 2016, no contexto de instalação de um governo ilegítimo, passando de uma abordagem de construção da política educacional que envolvia negociações e discussões em diversos fóruns (como a CONAE e as audiências públicas do CNE, além de comissões e audiências públicas promovidas pelo MEC) para uma tática de exclusão de qualquer forma de diálogo, instaurando-se um processo de contínua imposição de políticas, sem espaço para debate. O que se viu foi a tramitação acelerada da reforma do Ensino Médio, da BNCC e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), caracterizada pela ausência de participação da sociedade, pela recusa ao diálogo e pela eliminação de qualquer possibilidade de negociação. (Freitas,2018)

Com relação à implementação da BNCC, Moder (2013) informa que os países que estão reformulando seus currículos e buscando maior eficiência em seus sistemas educacionais identificaram a formação de professores como um fator essencial. Seja por considerá-la um alicerce para o sucesso do sistema e para a obtenção de melhores resultados de aprendizagem, seja por reconhecê-la como um dos principais desafios do ensino, a formação docente se tornou central. Assim, as políticas de formação inicial e continuada dos professores são consideradas questões críticas em todos os processos de reforma curricular e melhoria educacional observados neste estudo.

No rastro desse tema, Freitas (2018) critica a forma como o MEC propôs uma nova Base Nacional Comum para a Formação de Professores sem consultar adequadamente a comunidade escolar, os pesquisadores, as escolas e as

universidades. A crítica está voltada ao fato de que essa nova diretriz foi apresentada de forma unilateral, sem diálogo com os envolvidos no setor educacional. Mais do que isso, o autor questiona a necessidade dessas “novas” diretrizes, uma vez que as DCNs de 2016 para a formação de professores já haviam sido amplamente discutidas e aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), após extensivo debate com vários setores da sociedade. A mensagem sugere que a ação do MEC ignora o trabalho já feito e o consenso anteriormente alcançado.

4.3 A Rede Municipal de Ensino de São Paulo

Para compreendermos o atual cenário de produção do Currículo da Cidade, precisamos revisitar sua história e entender as mudanças e desafios enfrentados até o presente momento.

Aparecido (2020) indica que na primeira metade do século XX a Rede Municipal de Ensino de São Paulo não tinha relevância. Foi apenas em 1935 que surgiu o primeiro serviço municipal voltado a este tema o Serviço Municipal de Jogos e Recreio, que era destinado à Educação Infantil, expandindo-se posteriormente ao antigo Ensino Primário. A prefeitura firmou, então, convênio com o governo do Estado pelo qual o primeiro ente construiria os prédios para abrigar os grupos escolares e o segundo criaria classes e escolas. Em relação a RMESP, Ishii (2015, p. 07) afirma:

Restrita à Educação Infantil, a rede municipal foi expandindo-se pelas diversas regiões da cidade. Já em meados da década de 40, a população urbana do Estado de São Paulo dispunha de oportunidades de escolarização em grau primário. A partir dessa década, estado e município firmam um acordo para eliminar a carência de vagas no município de São Paulo.

O autor segue informando que na década de 1950 houve uma expansão da rede municipal, com a criação de 34 escolas e a ampliação de vagas para 50 mil matrículas. O ensino municipal da cidade de São Paulo cresceu e, a partir daí, foi ganhando identidade própria e diferenciando-se do ensino estadual. Já durante a década de 1960, de acordo com Aparecido (2020), houve poucas conquistas na educação pública brasileira por conta do militarismo, que durou mais de duas décadas.

No ano de 1983, início da gestão do prefeito Mário Covas, oposição ao regime militar, houve a retomada da importância que deveria ser dada aos conteúdos, com a defesa de uma revisão curricular que se direcionasse à realidade dos alunos. É nessa época que foi proposto à SME ensinar com base em três questões: i. toda concepção pedagógica na educação deveria ser realizada de forma conjunta; ii. deveria ser realizada cotidianamente e iii. toda mudança, para ser eficaz, deveria ter uma prática baseada na realidade dos estudantes, sendo concreta, diária e rotineira. Porém, na compreensão de Ishii (2015), a educação seguiu outras direções, não dando continuidade aos pensamentos e anseios apresentados no período.

No mandato de Jânio Quadros (1986-1989), a Secretaria de Educação se uniu à Secretaria do Bem-Estar Social e foi revogado o regimento comum das escolas, o que retirou o poder do Conselho Escolar das instituições de ensino. Por conta disso, os professores municipais realizaram uma greve com duração de 19 dias na qual os educadores reivindicavam melhorias salariais e democratização das escolas e dos órgãos superiores, porém, não houve diálogo com a categoria. (ISHII, 2015)

Na eleição subsequente, em 1988, Luiza Erundina foi eleita e nomeou Paulo Freire como secretário da Educação, posteriormente sucedido pelo também professor Mário Sergio Cortella. Esses educadores tinham como compromisso construir uma educação democrática, aberta, acolhedora e com a participação de toda a comunidade. Nesse processo, foram criados projetos e ações voltados a construir uma educação crítica e transformadora, entre eles: Movimento para a Reorientação do Currículo; Grupos de Formação para professores, coordenadores pedagógicos e diretores de escolas; Projeto Gênese, focado na habilitação para a utilização de computadores, e o Movimento de Alfabetização de Jovens e de Adultos (MOVA). (ISHII, 2015)

Como uma das primeiras ações que sinalizavam a construção de um currículo próprio da Rede Municipal tivemos o lançamento, em 1990, de um documento intitulado *Caderno de Formação 01*, “Um primeiro olhar sobre o projeto”, com a proposta de mobilizar toda a comunidade escolar para a formulação, de maneira participativa e colaborativa, de uma abordagem educacional que levasse em conta a realidade sociocultural dos alunos e promovesse a integração de disciplinas na prática educativa. Esse documento foi dividido em três partes: a

primeira estabelecia os fundamentos do projeto; a segunda correspondia à etapa de encaminhamentos; a terceira visava a organização escolar para viabilizar a ação pedagógica interdisciplinar. (Aparecido, 2020)

Como podemos ler no *Caderno de Formação 1* (1990, p. 7) que, em São Paulo,

a reorientação curricular é um processo de construção coletiva do qual participam, necessariamente, diferentes grupos de interlocução: a escola, a comunidade e os especialistas nas diferentes áreas de conhecimento. Os dois primeiros momentos desse movimento, a Problematização e a Sistematização, atingiram a rede em toda sua extensão e modalidades de ensino [...]

A composição desse Caderno nos mostra que realmente ele foi construído coletivamente e democraticamente, dialogando com os profissionais da educação. O movimento de Reorientação Curricular Ensino Fundamental deu origem a quatro cadernos, que expomos abaixo:

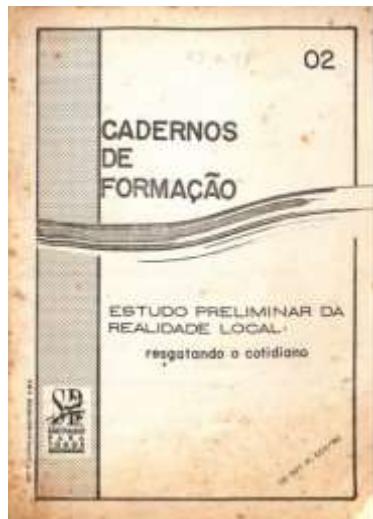
Figura 12 – Caderno de Formação I - Um Primeiro Olhar Sobre o Projeto



Fonte: <https://l1nk.dev/GdBwT>

O Caderno inicial discutia os princípios, as etapas de encaminhamento e a estruturação da escola para tornar a proposta viável, além da bibliografia.

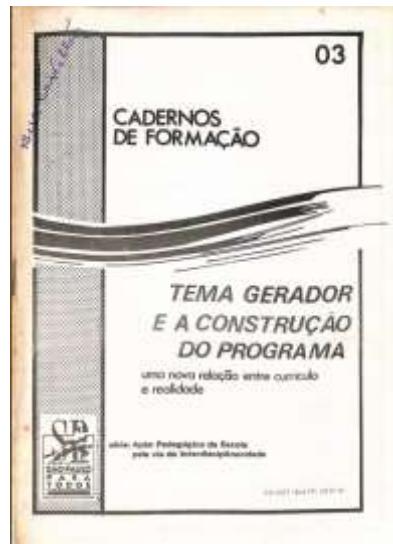
**Figura 13 – Caderno de Formação II - Estudo Preliminar da Realidade Local:
Resgatando o Cotidiano**



Fonte: <https://l1nk.dev/GdBwT>

Esse Caderno tratava das medidas realizadas nas escolas-piloto para estudar o contexto em que cada uma delas estava inserida, as várias etapas de coleta de dados e sua organização sistemática, tendo como propósito estabelecer a definição dos rumos do trabalho a ser seguido com as equipes escolares.

Figura 14 – Caderno de Formação III - Tema Gerador e a Construção do Programa: Uma Nova Relação Entre Currículo e Realidade



Fonte: <https://l1nk.dev/GdBwT>

No terceiro Caderno foi discutida a construção do programa a partir do tema central escolhido, considerando as situações relevantes que surgiram da análise

da realidade local. O propósito era respeitar a autonomia das equipes envolvidas, juntamente com a documentação das práticas das escolas que adotaram essa abordagem, destacando a coexistência de uma unidade com práticas diversas.

Figura 15 – Caderno de Formação IV - Ação Pedagógica da Escola pela Via da Interdisciplinaridade - Um Novo Olhar Sobre o Projeto



Fonte: <https://l1nk.dev/GdBwT>

Esse último Caderno do Movimento de Reorientação Curricular do Ensino Fundamental realizou uma avaliação dos resultados alcançados entre os anos de 1989 e 1992, apresentando dados quantitativos e qualitativos que mostraram, anualmente, a adesão das escolas ao projeto. Discutiram-se também as estratégias adotadas pelas escolas, os avanços e dificuldades enfrentados, além de serem apresentadas as perspectivas para os próximos anos.

Entre os anos de 1993 a 1996, a administração municipal paulista esteve sob a administração de Paulo Maluf (PSDB), e nos anos de 1997 a 2000, sob administração de Celso Pitta (PPB). Em nenhum desses dois mandatos foram desenvolvidas ações significativas no âmbito do currículo e na luta contra a desigualdade educacional. Paulo Maluf rompeu com os ideais da proposta educacional da gestão de Luiza Erundina no mesmo período em que, em nível nacional, em 1996, teve início a elaboração dos PCNs, material que foi a primeira experiência de se construir uma diretriz curricular nacional.

No ano de 1997, a RMESP reorganizou o Ensino Fundamental, passando de três para dois ciclos, cada um com quatro anos de duração, com a possibilidade

de retenção ao final de cada ciclo, em linha com as mudanças implementadas na rede estadual paulista no mesmo período.

Em 2001, Marta Suplicy (PT) assumiu a prefeitura de São Paulo (2001-2004) retomando o diálogo com os educadores pela Diretoria de Orientação Técnica (DOT) e pelos Núcleos de Ação Educativa (NAEs), que deram prioridade a temas como a reorientação curricular da rede e a formação permanente do professor. Cunha (2015) esclarece que ainda na gestão de Marta Suplicy fez-se a crítica ao modelo proposto pela gestão anterior, o modelo tradicional de ensino, sendo definidas ações com o objetivo de repensar o currículo escolar e implementar atividades culturais diversas, a exemplo dos programas Recreio nas Férias e Educom.rádio, além da construção dos Centros de Educação Indígena (CECIs) e dos Centros Educacionais Unificados (CEUs).

Ainda no tema das reformas curriculares na gestão de Marta Suplicy, foram criados os cadernos *EducAção*, tendo como foco os processos de revisão curricular, formação continuada e estruturada para os profissionais da educação, avaliação e funcionamento da escola. Para tanto, foram elaborados 5 cadernos que tinham como principal função dialogar com o educador: o primeiro caderno trazia a política educacional da prefeitura de São Paulo; o segundo discutia a formação continuada dos professores e o processo de revisão curricular; o terceiro apresentava as diretrizes educacionais do município; o quarto aprofundava a conversa sobre a educação inclusiva e o quinto e último caderno trazia debates sobre pontos de conflitos do cotidiano escolar.

Ao fim do mandato do PT, assumiram o mandato no executivo municipal José Serra (PSDB, 2005-2006) e Gilberto Kassab (DEM/ PSD, 2006-2012), e mais uma vez houve mudança de visão política e ideológica, e uma nova abordagem para a educação foi implementada. Na gestão Kassab, reeleito para o período 2009-2012, foi implantado o ensino de nove anos, cumprindo o que estabelecia a Lei Federal nº 11.274/2006, sendo a RMESP umas das últimas a inserir os alunos no Ensino Fundamental aos seis anos de idade. Essa mudança modificou a demanda dos alunos da Escola de Educação Infantil (EMEI), que passaram a atender crianças entre quatro e cinco anos de idade e foram sendo reorganizadas em dois estágios, não mais em três.

Cunha (2015) expõe que, no segundo trimestre de 2007, iniciou-se a elaboração das primeiras versões das Orientações Curriculares/2007, envolvendo

especialistas de áreas diversas, material que no semestre seguinte foi encaminhado à rede para análise e sugestão: cada DRE convidou um grupo de profissionais de suas escolas para participar de estudos sobre as orientações curriculares, partido de tais grupos a elaboração da versão final do documento de orientação curricular.

O documento era composto de quinze cadernos, distribuídos entre cadernos para o Ensino Fundamental I, Educação Infantil, para as oito áreas do Ensino Fundamental II, Libras, Língua Portuguesa para pessoas surdas, Tecnologia da Informação e Comunicação, e para Educação Étnico Racial. O foco principal era especificar o que os alunos deveriam aprender durante os nove anos de Ensino Fundamental e oferecer meios para melhorar os projetos pedagógicos das escolas. Desse documento surgiu o “Programa de Orientação Curricular do Ensino Fundamental”, a partir do qual as escolas puderam seguir mais precisamente as diretrizes e conduzir seus trabalhos pedagógicos de acordo com as concepções da RMESP. (São Paulo, Mun., 2012)

No ano de 2013, o Partido dos Trabalhadores (PT) voltou a administrar a prefeitura de São Paulo com Fernando Haddad (2013-2016), e em agosto desse mesmo ano foi lançado na RMESP o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento. Dentre as mudanças anunciadas pelo Programa estava a organização dos ciclos, com seu desmembramento em Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano), Ciclo Interdisciplinar (4º ao 6º ano) e Ciclo Autoral (7º ao 9º ano). (APARECIDO, 2020)

Oddone (2023) lembra que no ano de 2016 foi introduzido na RMESP um documento orientador chamado “Direitos de Aprendizagem”, documento que os educadores estavam começando a estudar e aplicar no contexto das escolas. Eles tratavam dos ciclos Interdisciplinar e Autoral, a partir de conteúdos resultantes de diálogos e escutas qualitativas na Rede desde 2013.

Os documentos que compõem a Coleção “Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria”, e tratam dos Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral, que aqui se apresentam, são fruto de uma longa escuta qualitativa da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - RMESP, iniciada em 2013, com a publicação do Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Mais Educação São Paulo. Constituído a partir de debates e registros que evidenciam conceitos, práticas e anseios da comunidade docente de nossa Rede, os Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral expressam o processo de construção curricular coletiva

intencionado desde o início dos debates, ampliado e fortalecido pela formação continuada. Trata-se do compromisso com a Qualidade Social da Educação Pública do Município de São Paulo tendo como objetivo a emancipação cultural de crianças, jovens e adultos que têm acesso à educação escolar por meio da rede municipal de ensino. (São Paulo (Município), 2016)

Logo em seguida, no ano de 2017, concomitantemente à homologação da BNCC, o município de São Paulo apresentou o Currículo da Cidade, um novo documento orientador da Rede para o Ensino Fundamental. A atualização do currículo municipal foi feita durante o ano de 2017 e a implementação teve início logo no início de 2018, e é sobre ela que falaremos a seguir.

Sobre isso, Bonetto (2021) se questiona: qual seria a razão da pressa para interromper o documento orientador “Direitos de Aprendizagem”, paralisando um trabalho que vinha sendo desenvolvido há tão pouco tempo? O contexto do *impeachment* e a criminalização das políticas de esquerda teriam acelerado esse processo? A segunda versão da BNCC, ainda na gestão do MEC durante o governo de Dilma Rousseff, e os Direitos de Aprendizagem (2016), criados durante o mandato do ex-prefeito Fernando Haddad, precisavam ser substituídos por causa de sua associação com o partido mencionado? O autor sugere que a decisão de fazer a substituição de ambos os documentos poderia ter sido não apenas por questões educacionais ou técnicas, mas também por razões políticas, ligadas tanto a mudanças de governo quanto a agendas políticas. Na visão de Freire (2015), as estruturas administrativas centralizadas e baseadas no poder não condizem com os princípios democráticos, motivo pelo qual a democracia deve rejeitar essas “algemas” e aderir ao diálogo, ou, por outra, as estruturas centralizadas devem ser alteradas a fim de proporcionar uma abordagem de colaboração e participação nas tomadas de decisão.

Evidencia-se, portanto, que a administração federal formada a partir de 2016 e o governo municipal atuante na homologação do Currículo da Cidade não tiveram uma conversa honesta com os envolvidos e a sociedade de modo geral para quem esses documentos foram criados, apenas permitiram participações passageiras e sem substância.

4. 4 Concepções curriculares: a relação entre o Currículo da Cidade e a BNCC

Em abril do ano de 2017 foi apresentada ao Conselho Nacional de Educação (CNE), pelo MEC, uma nova versão da BNCC, e em dezembro do mesmo ano, pela Resolução CNE/CP nº 2, o documento foi aprovado e homologado pelo então ministro da época, José Mendonça Bezerra Filho. Intitulado pelo próprio ministro como um dia histórico para a educação brasileira, Mendonça apontava que a Base Nacional Comum Curricular que ora se aprovava vinha ao encontro dos sistemas educacionais de maior qualidade e excelência no mundo.

Nos termos da própria BNCC, tem-se que

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (Brasil, 2017 p.6) Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (Brasil, 2017, p. 8)

Em seu discurso sobre a BNCC, o ministro apontou que a partir da aprovação da BNCC, tanto as redes de ensino públicas quanto as privadas, passavam a possuir uma referência nacional obrigatória para a formulação de seus currículos. Consequentemente, o secretário municipal de educação à época, Alexandre Alves Schneider, anunciou a produção de um novo currículo para o município. Em março de 2017 iniciaram-se as discussões para a elaboração do currículo com um seminário municipal; em meados de agosto, uma consulta *online* com os professores, e em dezembro de 2017, o currículo do Ensino Fundamental da cidade de São Paulo foi finalizado, conquistando sua homologação no início de 2018.

O Currículo da Cidade surgiu concomitantemente à BNCC, apresentando aspectos muito similares na metodologia de sua construção. De acordo com Bonetto (2021), o Currículo da Cidade iniciou sua elaboração com um seminário municipal; em meados de agosto, realizou-se uma consulta online com os professores das escolas municipais e, posteriormente, em dezembro, o documento

foi finalizado, em um processo similar ao que ocorreu durante a construção da BNCC.

Segundo documentos do município, a construção do novo currículo se deu de modo colaborativo que envolveu as Diretorias Regionais de Ensino (DREs), 13 no total; e 304 professores dos Grupos de Trabalho (GTs) que representaram 31.610 professores do município, sendo que metade deles responderam à pesquisa online que colaborou para compor a estrutura do documento. Os colaboradores participantes dessa construção foram cerca de 10% dos alunos matriculados da rede municipal de ensino, os quais, por meio de pesquisa, ofereceram dados sobre quais características da escola desejariam que fossem incorporadas ao currículo; 21 consultores externos, que ajudaram na elaboração do currículo e 8 especialistas que realizaram sua leitura crítica antes mesmo que ele fosse finalizado. (São Paulo (Município) 2019a)

Os documentos criados pós-BNCC pelo município foram: o Currículo da Cidade, com nove volumes, um para cada componente curricular, nos quais são pontuados os objetivos de aprendizagem para o Ensino Fundamental, que abrange do 1º ao 9º ano; as Orientações Didáticas para os professores, com ideias de como organizar o dia a dia das aulas fazendo com que os objetivos propostos no currículo sejam alcançados, produzido em 11 volumes, um para cada componente curricular; caderno destinado à coordenação pedagógica e o *Caderno da Cidade: saberes e aprendizagens*, material este com sequências de atividades e projetos para uso dos estudantes nos componentes de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, formando um total de 27 cadernos. (São Paulo (Município), 2019a)

Ainda de acordo com o documento do município, ao mesmo tempo da homologação do Currículo da Cidade, logo no início do ano letivo de 2018, realiza-se a produção de vídeos informativos pelos especialistas das Diretorias Regionais (DREs), a fim de explicarem aos educadores a nova estrutura curricular, seus objetivos, principais concepções e inovações. Houve a orientação da SME para que, durante o mês de março, todos os horários de trabalho pedagógico coletivo fossem destinados ao estudo minucioso da parte introdutória do currículo.

O primeiro ciclo de formação sobre o Currículo da Cidade foi destinado aos representantes das 13 DREs, após eles terem repassado o que aprenderam aos professores selecionados de suas unidades, aproximadamente cinco mil

educadores, e, finalmente, esses professores foram incumbidos de multiplicar os conhecimentos adquiridos aos demais educadores da Rede.

Em relação à formulação de um novo currículo pós BNCC, formação dos professores e confecção de materiais para implantação de uma nova política pública, nas disposições da BNCC fica perceptível a importância e relevância de fazer com que isso seja realizado de forma contundente:

A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base. (Brasil, 2017, p. 05)

Podemos destacar que a BNCC não é uma solução instantânea para todos os problemas relacionados à educação, porém, é um ponto de partida fundamental para promover mudanças significativas no sistema educacional brasileiro. Embora sozinha ela não seja capaz de resolver as desigualdades, torna-se fundamental, pois irá influenciar, não apenas os currículos escolares, mas também a formação dos professores e a produção de materiais didáticos.

Em relação a formação dos professores, Janz (2020) pontua que, para se conseguir promover a igualdade de oportunidades educacionais, é fundamental contar com a atuação dos educadores, posto que eles desempenham papel crucial na transmissão do saber. Isso nos leva a inferir que são os educadores que possibilitam o acesso ao saber por orientarem os alunos no processo de aprendizagem: são eles que desempenham um papel de suma importância na formação educacional e no desenvolvimento pessoal dos alunos. Dito isso, adquire importância significativa a formação desse professor em razão da homologação da BNCC e sua integração ao Currículo da Cidade.

Nóvoa (2019) realça o fato de a carência de formação continuada de professores afetar o aprendizado dos alunos quando pontua que é necessário refletir e reconhecer a importância da formação dos professores no Brasil, tanto a inicial quanto a continuada, prática esta que historicamente, segundo o autor, tem sido negligenciada. Nesse mesmo sentido, Albino (2019) expõe que a formação docente em relação à BNCC ainda é muito pouco investigada, o que ocasiona uma deficiência desse processos formativo que reforça a ideia de que o processo de se

tornar professor é muitas vezes visto de forma mecânica e prescritiva, como se eles apenas seguissem um conjunto de instruções pré-determinadas.

O documento referente à implementação do Currículo da Cidade inicia com a seguinte frase: “Os professores são protagonistas do processo de implementação – são eles que vão fazer o currículo chegar aos estudantes.” (São Paulo (Município), 2019, p. 42). Infere-se, então, que os representantes responsáveis pela elaboração do Currículo da Cidade entenderam a real importância do papel do professor no processo de implementação curricular, haja vista sua condição de agente responsável pela transmissão dos conteúdos e objetivos educacionais aos estudantes, facilitadores do processo de planejamento e execução das atividades que auxiliam os alunos a alcançarem os objetivos estabelecidos no currículo.

Podemos deste modo concluir que os professores são os protagonistas e os agentes da mudança durante a implementação do Currículo da Cidade, dada sua função e capacidade de tornar os currículos relevantes e acessíveis aos alunos, promovendo dessa forma uma educação de qualidade.

4. 5 Proximidades e distanciamentos entre a BNCC e o Currículo da Cidade

Mesmo estando alinhado à BNCC, o Currículo da Cidade, em seu texto final, busca esclarecer as características próprias do município de São Paulo e a autonomia que tiveram os educadores municipais para promover tal alinhamento do currículo à realidade da RMESP, como vemos:

A BNCC estrutura-se com foco em conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para promover o desenvolvimento integral dos estudantes e a sua atuação na sociedade. Sua implementação acontece por meio da construção de currículos locais, de responsabilidade das redes de ensino e escolas, que têm autonomia para organizar seus percursos formativos a partir da sua própria realidade, incorporando as diversidades regionais e subsidiando a forma como as aprendizagens serão desenvolvidas em cada contexto escolar [...] Diante disso, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – SME deu início ao processo de atualização curricular em março de 2017, com a realização de um seminário municipal [...] De abril a junho, professores e estudantes da Rede foram consultados por meio de amplo processo de escuta, que mapeou suas percepções e recomendações sobre o que e como aprender. Enquanto 43.655 estudantes enviaram suas percepções por meio de um questionário individual disponibilizado via aplicativo, 16.030 educadores deram indícios de como organizam suas práticas curriculares, compartilhadas por meio do site da SME. Essas percepções e indicadores também serviram como referência para a produção desse currículo. (São Paulo (Município), 2019, p.10)

O Currículo da Cidade está fundado em três conceitos orientadores: educação integral, equidade e educação inclusiva; e organizado em três ciclos: Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral. Ele é composto dos seguintes itens: Matriz de Saberes, Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, Eixos Estruturantes, Objetos de Conhecimento e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento de cada componente curricular.

Em relação ao conceito de educação integral, BNCC e Currículo da Cidade estão em conformidade. Na Base, aponta-se que, independentemente do tempo em que a criança permanece na escola, a educação integral representa a intencionalidade de construção de processos educativos que visa promover uma aprendizagem em sintonia com as necessidades e interesses dos alunos. Já o Currículo da Cidade enfatiza que a educação integral é aquela em que o desenvolvimento do estudante ocorre em todas as suas dimensões, estando voltada ao desenvolvimento dos potenciais e das necessidades dos alunos, na direção de transformá-los em cidadãos conscientes de suas responsabilidades com o seu bem-estar e o do planeta.

No Currículo da Cidade do Ensino Fundamental leva-se em conta a disposição dos tempos, espaços e materiais que considerem as experiências das crianças em seu dia a dia, a valorização do ato de brincar, a união e o diálogo entre os diferentes componentes curriculares, dispondo:

A BNCC do Ensino Fundamental, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. (Brasil, 2017, p. 60)

Em se tratando de currículo, tanto a BNCC quanto o Currículo da Cidade concordam que os currículos são a essência da proposta pedagógica, pois são eles que asseguram que as aprendizagens principais da Educação Básica sejam concretizadas, na medida em que definem os aprendizados a serem alcançados e identificam as atividades a serem realizadas em sala de aula.

Sobre o currículo, Sacristán (2019) esclarece que se trata de um elemento que surge durante o processo de implementação e execução das práticas pedagógicas, sua avaliação, como resultado de diferentes intervenções e ações. O

verdadeiro efeito do currículo nos alunos, que irão incorporar seus conteúdos, está ligado diretamente a processos, mudanças e contextos em que estão inseridos. O autor destaca que o currículo é um processo que está em constante transformação, moldado pelas práticas pedagógicas, intervenções e avaliações, e seu valor para os educandos depende exclusivamente da qualidade e eficácia desse processo.

Em consonância com Sacristán, o documento referente ao Currículo da Cidade destaca:

Cabe ressaltar que os currículos devem ser sempre revisados e atualizados, seja para adequarem-se a mudanças que ocorrem de forma cada vez mais veloz em todos os setores da sociedade, seja para incorporarem resultados de novas discussões, estudos e avaliações. Embora a função do currículo não seja a de fechar-se à criatividade e à inovação, sua característica mais fundamental é a clareza com que enuncia princípios e que cria clima e roteiros instigantes ao diálogo, à aprendizagem e à troca de experiências mediadas por conhecimentos amplos e significativos da história. (São Paulo (Município), 2019^a, p.20)

O Currículo da Cidade está organizado baseado nos seguintes elementos: matriz de saberes, temas inspiradores, ciclos de aprendizagem, áreas do conhecimento/componentes curriculares, eixos estruturantes, objetivos de conhecimento, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Já a BNCC do Ensino Fundamental está estruturada da seguinte forma: áreas de conhecimento, competências específicas da área, componentes curriculares, competências específicas de componente, unidades temáticas, objetivos de conhecimento e habilidades.

Curriculum da Cidade e BNCC possuem elementos semelhantes em sua estrutura, como vemos nas áreas de conhecimento e componentes curriculares e nos objetivos de conhecimento. Porém, existem diferenças significativas entre eles: enquanto o Curriculum da Cidade utiliza a matriz de saberes como um elemento organizador, a BNCC utiliza competências específicas da área para orientar o ensino e a aprendizagem; o Curriculum da Cidade integra temas inspiradores para encaminhar a abordagem pedagógica, e a BNCC utiliza unidades temáticas para planejar o conteúdo curricular; o Curriculum da Cidade apresenta objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC ressalta as habilidades específicas que os alunos devem desenvolver em cada área do conhecimento.

Podemos observar, então, que ambos seguem uma organização baseada em áreas do conhecimento e componentes curriculares, como vemos no Quadro 6.

Quadro 6 – Organização da BNCC e do Currículo da Cidade

Base Nacional Comum Curricular Área do conhecimento	Currículo da Cidade Área do conhecimento
Linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso.	Linguagens, matemática, ciências humanas, ciências da natureza
Componente Curricular	Componente Curricular
Língua portuguesa, língua inglesa, artes, educação física, matemática, ciências, geografia, história e ensino religioso	Língua portuguesa, língua inglesa, língua portuguesa para surdos, língua brasileira de sinais, artes, educação física, matemática, ciências naturais, geografia, história e tecnologia para aprendizagem.

Fonte: BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Disponível em: www.bnc.mec.gov.br. Acesso em: 11 out. 2023. Elaboração própria.

Ao analisarmos o quadro acima, observamos que são poucas as diferenças entre a BNCC e o currículo da Cidade quanto a área de conhecimento e componentes curriculares. Com relação aos componentes curriculares e área de conhecimento o documento da Base enfatiza:

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

Já o Currículo da Cidade expõe:

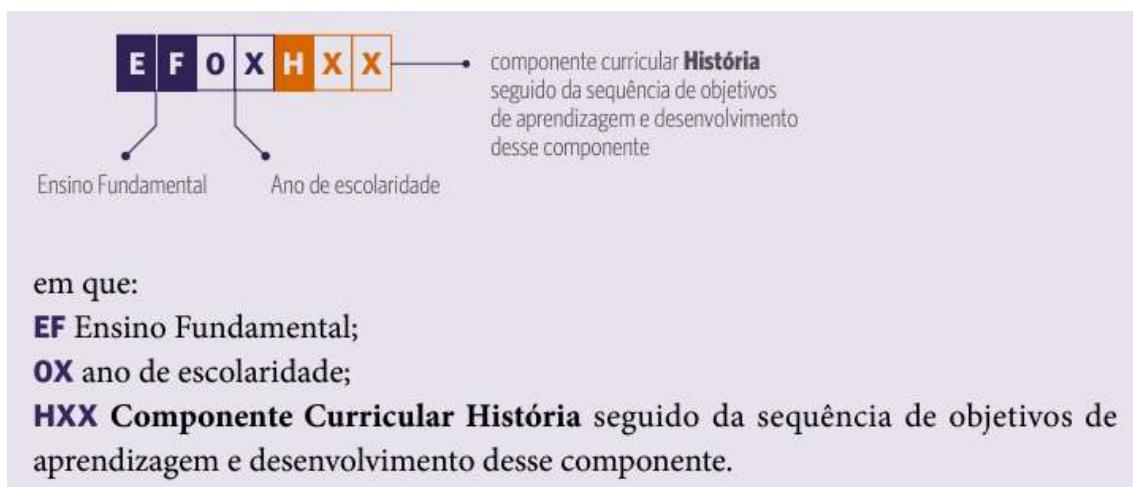
Em 2018, as Áreas do Conhecimento do Currículo da Cidade de São Paulo foram revisadas e os Componentes Curriculares de Língua Portuguesa para Surdos e Língua Brasileira de Sinais (Libras) foram inseridos em Linguagem, de forma a reconhecê-los e reafirmá-los dentro da área. Esta ação corrobora para reforçar os conceitos orientadores de educação integral, equidade e educação inclusiva estabelecidos no Currículo da Cidade e reitera a importância desses Componentes Curriculares para toda a Educação Básica na Rede Municipal de Ensino. Sendo assim, o documento curricular expressa a concepção da sua respectiva Área do Conhecimento e reflexões contemporâneas sobre seu ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental. (São Paulo, 2019, p. 48)

O Currículo da Cidade pontua que na Rede Municipal de Ensino de São Paulo o uso de computadores teve início no ano de 1987, criando-se em 1990 a função de Professor Orientador para atuar nos laboratórios de informática

educativa. É desse modo que, na reformulação do Currículo da Cidade, incluiu-se o componente curricular Tecnologias para Aprendizagem a fim de ampliar e ressignificar o uso das tecnologias e fazer com que os alunos as usem com discernimento e autonomia. Em relação aos componentes de Língua Portuguesa para Surdos e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), eles foram inseridos na área de linguagens de modo que fossem reafirmados dentro das escolas, proporcionando um ambiente de educação integral, equidade e educação inclusiva.

No Currículo da Cidade, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão identificados por uma sigla, como vemos abaixo:

Figura 16 – Os objetivos de aprendizagem no Currículo da Cidade



Fonte: acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/CC-história

Na BNCC, os objetivos de aprendizagem são identificados por códigos alfanuméricos, a saber:

Figura 17 – Os objetivos de aprendizagem da BNCC



Fonte: https://selliliar.live/product_details/7012193.html

Podemos perceber que, mesmo não sendo idênticos, tanto o Currículo da Cidade quanto a BNCC usam siglas e números parecidos para representar o ano a que se referem, a disciplina e os objetivos propostos; ambos também apresentam uma posição em espiral do conhecimento, pois notamos que a ordem das sequências não é linear, de modo que o currículo se torna flexível, em um movimento de idas e vindas.

É interessante reforçar que o próprio documento da Base expressa que o modelo nela proposto não é obrigatório, e sim uma sugestão de como proceder:

Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos. Essa forma de apresentação adotada na BNCC tem por objetivo assegurar a clareza, a precisão e a explicitação do que se espera que todos os alunos aprendam no Ensino Fundamental, fornecendo orientações para a elaboração de currículos em todo o País, adequados aos diferentes contextos. (BRASIL, 2019, p. 33)

Fica indicado que o documento da Base é um norte para que sejam confeccionados os currículos do ensino público e do privado. Sua abrangência e diretrizes fornecem um guia essencial para que as instituições de ensino possam estruturar seus programas educacionais de acordo com os princípios e objetivos estabelecidos nacionalmente.

É, portanto, responsabilidade das secretarias de educação garantirem o seguimento das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular nos currículos, para que cumpram os padrões de qualidade e equidade estabelecidos destinados a promover uma educação de excelência para os estudantes de todo o país.

5 FORMAÇÃO CONTINUADA E O CURRÍCULO DA CIDADE

Esta sessão tem como objetivo oferecer uma visão panorâmica sobre o debate em torno da formação de professores, buscando identificar consensos e dissensos em torno dessa temática. Ainda serão discutidas ideias e perspectivas que, apesar de suas variações, são amplamente utilizadas para definir a formação continuada de professores. Ademais, será analisada a formação continuada dos professores da RMESP, especialmente no contexto da implementação do Currículo da Cidade.

5.1 Formação de professores: desafios e tendências

A formação de professores está, para muitos países, no topo da agenda. Mas por que essa demanda é perene? Após a análise da literatura internacional e nacional sobre o assunto, as tendências às vezes coincidem em termos dos objetivos e interesses; às vezes seguem caminhos separados graças ao contexto histórico-político e aos aspectos sociais; à forma de governo, ao nível de desenvolvimento econômico e ao padrão educacional. Isso também é revelado nos programas de formação de professores.

Esses são alguns dos pontos que podem ser levantados quanto às diferenças e semelhanças nas práticas de formação continuada de professores em uma perspectiva internacional. Embora haja esse objetivo geral de aprimorar a formação de professores em todo o mundo, as estratégias adotadas para atingi-la variam muito devido a razões que dependem da própria especificidade do país em questão. A política educacional, portanto, é um reflexo dessas forças que operam na realidade política, social e econômica de um país. Por exemplo, o investimento na formação de professores nos países desenvolvidos pode ter seu foco na tecnologia e na inovação, enquanto nos países menos desenvolvidos os recursos estarão voltados à infraestrutura física e formação continuada de professores.

Essas disparidades são muito amplas nos diferentes métodos de formação de professores e na configuração organizacional dos sistemas educacionais. Isso resultaria que certos países ponham foco em metodologias antigas, retendo valores culturais relevantes na educação, que por sua vez são negligenciados em outros países que dariam mais atenção à adoção de abordagens pedagógicas inovadoras e de modernização. Em outras palavras, pode-se propor que a formação de professores é um produto da realidade manifestamente singular de cada contexto,

explicando porque há tanto, em vez de pouco, interesse e discussão sobre o tópico em diversas partes do mundo.

Nesse sentido, Nunes (2000) aponta que há certo consenso de que a definição das políticas públicas para o sistema de formação de professores emerge em consonância com o contexto socioeconômico e político dos países que buscam o avanço ou consolidação de setores da economia: informatização, comunicação e industrialização, por exemplo, especialmente no que se refere à construção de uma sociedade cujo projeto de modernização seja impulsionado pelo acúmulo de inovações tecnológicas, fruto da compreensão de que a educação é um fator estratégico para esse caminho.

Num país onde o seu povo é educado, tudo pode melhorar: saúde, renda, emprego, segurança, limpeza e proteção. Nesse contexto, verifica-se que a educação tem impacto direto e indireto no desenvolvimento de todas as dimensões de uma sociedade.

Seguindo esse pensamento, Goergen (1998) enfatiza que as nações em desenvolvimento que destinaram mais recursos à educação são aquelas que obtiveram os resultados econômicos mais positivos para suas populações, vale dizer, em países em desenvolvimento há uma relação positiva entre investimento em educação e resultados econômicos. Mais do que alguns fatores explicam essa relação. Primeiro, a provisão de recursos para a educação nesses países equivale a construir uma força de trabalho mais qualificada. Além disso, a educação de qualidade aumenta as oportunidades de emprego e renda para os indivíduos. Com pessoas altamente treinadas, o padrão de vida da população aumenta, incluindo a ampliação do poder de compra.

A educação também está ligada à melhoria da saúde e do bem-estar. O aspecto mais importante para justificar o investimento nacional na educação é a redução da desigualdade social. Uma pessoa com boa formação estará mais envolvida na sociedade civil e no processo democrático, apoiando assim contribuindo para melhorias na economia e na gestão das empresas. Isso também representa um investimento na educação que conduz a um ciclo virtuoso de crescimento: por exemplo, quanto maior for a qualidade da educação da população, mais investimento estrangeiro poderá ser atraído. O desejo de inovação do país fará da promoção do crescimento a longo prazo um objetivo importante.

Nunes (2000) destaca que as competências que o sistema de educação regular busca desenvolver não podem ser adquiridas apenas por meio de formações de curto prazo. As formas do desenvolvimento econômico e a criação de um mercado de trabalho pressionado pela globalização emergem como forças que impulsionam e orientam as políticas públicas em direção à reforma educacional. O objetivo é criar uma escola nova e, como consequência, um novo sistema de formação de professores.

Disso decorre o convencimento de que as habilidades necessárias no mercado de trabalho atual não podem ser adquiridas por meio de ciclos curtos de formação. Em vez disso, é fundamental um sistema educacional sólido que propicie a implementação de reformas nas políticas educacionais responsivas às demandas de habilidades que sustentem o desenvolvimento econômico e a sociedade contemporânea. A globalização impõe à educação a necessidade de se adaptar rapidamente às mudanças e realidades do mercado.

Logo, as reformas curriculares na educação precisam se concentrar não apenas em estabelecer uma nova escola, mas em construir um novo sistema de formação de professores capazes de gerenciar a nova realidade e enfrentar o desafio gigantesco de educar crianças: cabe formar os professores para responder de maneira apropriada às mudanças nas sensibilidades e necessidades dos alunos do mundo de hoje. Isso requer que o aprendizado esteja alinhado com o progresso que acontece nos setores econômico e social, e não que represente uma atividade encerrada em si mesma.

A esse respeito, Nóvoa (2024) argumenta que um aspecto fundamental para aumentar o valor da profissão está relacionado à formação de professores, e uma maneira de fazer isso é reconhecendo o profissionalismo na educação, isto é, considerar a preparação de educadores como uma forma especial de educação para uma carreira na docência. Nesse sentido, não podemos ver a crítica como algo simplesmente negativo, mas como uma maneira de aumentar os padrões das formações docentes. Ao adotar uma visão construtiva, podemos discordar não só da qualidade atual das aulas, mas também do propósito original da formação desses profissionais. Com a formação continuada, os professores estarão mais bem equipados para lidar com os desafios existentes no labor educativo. Novas abordagens pedagógicas poderão ser desenvolvidas e testadas, aperfeiçoando a atuação desses professores ao longo de suas carreiras.

O pano de fundo para a formulação de políticas públicas de formação de professores é geralmente aceito como vinculado às condições socioeconômicas e políticas de países interessados em dar impulso adicional ao processo educativo para, assim, escalar os setores da economia, em particular da tecnologia, da comunicação e da indústria. Mais especialmente, a construção de uma sociedade é um elemento-chave pelo qual o processo de desenvolvimento e modernização encontra incentivo em meio ao avanço de inovações tecnológicas, com base na percepção de que a educação estabelece a base para qualquer progresso social e individual.

Por essas razões, o investimento na educação é importante nos domínios das organizações empresariais e políticas das sociedades, bem como no âmbito do desenvolvimento da comunidade e da cultura. A taxa de alfabetização de um país afeta a sua saúde, economia, oportunidades de emprego, nível de segurança, saneamento e proteção ambiental. Todos esses campos são muito importantes porque estão diretamente relacionados entre si. A lógica por trás de uma relação direta entre crescimento econômico e bem-estar social contínuo apoia a necessidade de investimento pesado no setor educacional. A educação é, por exemplo, vista como um empreendimento para acelerar o desenvolvimento dos chamados “países em desenvolvimento”, na trajetória do progresso social e econômico. Nesse sentido, constitui instrumento necessário para a recuperação econômica e o rendimento do capital.

Garcia (1999, p.22) pontua:

Parece-nos claro que dado que o ensino, à docência, se considera uma profissão, é necessário, tal como noutras profissões, assegurar que as pessoas que a exercem tenham um domínio adequado da ciência, técnica e arte da mesma, ou seja, possuam competência profissional. A preocupação com a formação dos professores não é de modo nenhum recente. De acordo com Woodring, "se a formação de professores se define simplesmente como a educação daqueles que vão ser professores, a sua história coincide com a história da educação.

Sob essa ótica, podemos inferir que o ensino é, de fato, uma profissão técnico-profissional de natureza cultural e moral, de modo que ele precisa ter conhecimento profundo e adequado das habilidades, técnicas e ciências necessárias ao exercício de sua função. Conforme o autor, é preciso criar um sistema que garanta a qualidade do ensino, para que as pessoas envolvidas possuam habilidades únicas e altamente especializadas.

É assim que a formação adequada de professores sempre será um tema importante a ser discutido, uma vez que o sucesso educacional depende de sua qualificação e aperfeiçoamento. A formação docente não é uma questão nova, mas um aspecto essencial que tem sido discutido e aprimorado ao longo do tempo, desde os primórdios da educação. A esse respeito, Maués (2011, p.75) assevera:

A formação de profissionais da educação tem sido nos últimos anos motivo de grandes debates entre acadêmicos de todo o mundo. Isso se deve não apenas, mas principalmente às alterações de cenário do mundo do trabalho e ao surgimento da chamada sociedade do conhecimento. No entanto, essas discussões nem sempre foram fáceis e pacíficas e geralmente estruturaram posições contrastadas sobre o assunto.

A autora mostra que a formação de professores não é um tópico simples e linear, mas um domínio intrincado, com muitas complexidades e desafios significativos. Ela vê como natural que as alterações nos mundos do trabalho e o surgimento de uma sociedade do conhecimento exijam uma reconsideração tanto da prática educacional quanto das qualidades necessárias na educação de educadores.

Barreto (1998) sinaliza que, para os países considerados periféricos, incluindo o Brasil, “a educação é vista como uma condição fundamental para superar as desvantagens na inserção em mercados mais competitivos e como um fator crucial para a mobilidade social ascendente a nível individual.” Em outras palavras, o autor sustenta que a educação é uma das formas mais eficientes que os países periféricos possuem para diminuir as disparidades impostas nos mercados de trabalho. Realizando investimentos voltados para a educação, os países não apenas elevam as condições de vida de seu povo, mas também melhoram seu lugar no cenário global.

O Título VI da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em dezembro de 1996, que trata dos profissionais da educação, tem sido objeto de críticas as mais diversas, que se concentram no discurso e nos dispositivos legais que o governo tem utilizado para implementar a lei em nível nacional.

O fato é que especialistas e professores geralmente questionam a eficácia das diretrizes, sob o argumento de que tais políticas não resultam em nenhuma mudança material na formação de professores. Observam que a oferta de formação pode ser superficial ou escassa, do lado do governo, porque falta o tratamento das

complexidades e desafios que os profissionais pertencentes ao setor da educação têm que enfrentar em sua vida escolar de rotina. Além disso, essa insatisfação pode ser o reflexo de não se ter, como pano de fundo, o diálogo nem as vozes dos educadores na formulação e na implementação de políticas educacionais. Portanto, a crítica seria para realçar a necessidade de uma compreensão mais profunda das realidades educacionais e estabelecer um compromisso real do governo para trazer mudanças significativas que beneficiem os profissionais da educação e, consequentemente, a qualidade do ensino no Brasil.

Demo (1996), enfatiza que o Brasil é uma das nações mais atrasadas no contexto global, tanto em relação à formação e à atualização dos educadores quanto ao desempenho escolar dos alunos. As avaliações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) apresentam resultados alarmantes, que não apenas indicam um desempenho escolar muito baixo, mas também evidenciam um nível preocupante de despreparo entre os docentes.

Desta forma é importante saber como a formação dos educadores no Brasil influencia a qualidade da educação em um cenário tão preocupante. Dentre os pilares que foram propostos para a profissionalização desses trabalhadores, na formação inicial e continuada de professores, infelizmente o país ainda tem um longo caminho a percorrer. Mais que isso, é preciso fazer uma formação continuada para os professores que os leve a compreender as novas tendências e demandas do ensino. Essa formação, no entanto, nem sempre está disponível, retratando os desequilíbrios regionais e as disparidades sociais.

Ao se falar em formação de professores no Brasil, há que se considerar que a discussão não é somente sobre a qualidade e relevância dos cursos oferecidos: ela também diz respeito à necessidade de políticas públicas que incentivem e viabilizem uma formação continuada, robusta e alinhada às demandas do século XXI. Só assim, por meio de uma reestruturação efetiva das formações de professores, é que o Brasil poderá avançar na melhoria da qualidade da educação e, consequentemente, na capacitação dos seus educadores.

5.2 Legislação: Formação continuada de professores

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei 9.394/1996), em seu artigo 67, inclui a formação continuada dentro da carga horária de trabalho dos professores, como vemos:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II - Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

V - Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; (Brasil, 1996)

Corroborando com o fundamento exposto na LDBEN de 1996, o MEC apresenta e revela a formação como um percurso constante de evolução profissional:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – A presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – A associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Brasil, 1999)

Crecci (2016) informa que a formação de professores é um processo regular e constante de desenvolvimento, que é essencialmente o que o profissionalismo pede, a disposição do professor de aprender, a capacidade da formação de ensiná-lo a aprender e a oferta, pelo sistema escolar onde ele trabalha, de condições para aprendizagem contínua. O profissionalismo implica a capacidade de aprender de forma ininterrupta. A autora esclarece que a formação de professores, como indica a Lei, deve ser contínua e permanente, e que o educador também faz parte desse processo, na medida em que se dispõe a aprender e a aperfeiçoar-se, sendo a formação vista como um evento que se estende ao longo da carreira docente. No mais, a autora pontua que o sistema escolar do qual o professor faz parte tem papel primordial no processo de sua formação profissional, pois é o local ao qual cabe prover suporte institucional, recursos adequados e uma cultura de valorização de seu corpo docente, fazendo com que esses professores possam continuar aprendendo e se desenvolvendo.

Essas afirmações identificam a formação continuada dos professores como algo de suma importância para o desenvolvimento profissional. Nessa abordagem, é essencial compreender que é especialmente no âmbito do local de trabalho que podem ser fomentadas maneiras para ações formativas que teorizem, sistematizem e promovam condições para a elaboração de propostas voltadas a cumprir os

requisitos reais, nesse passo propiciando que o professor possa refletir sobre a própria prática em um contexto coletivo.

Em seu artigo 2º, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei 13.005/2014, institui como princípio “a valorização do profissional da educação” (Brasil, 2014), a fim de cumprir o que está proposto nas metas 15 e 16 do Plano que se referem à valorização dos professores e à melhoria da qualidade da educação. Dessa maneira, considerando a valorização do profissional da educação no exercício de sua função e no seu ambiente de trabalho, a formação continuada também é proposta em nível de pós-graduação, de acordo com o exposto:

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (Brasil, 2014)

O PNE interliga a eficácia de uma política educacional à valorização dos educadores e a atividades de formação docente, a fim de melhorar a qualidade da Educação Básica no país. Dessa forma, para conseguirmos atingir esse fim é fundamental que sistemas, escolas e redes de ensino tenham em vista, na sua proposta pedagógica, a análise das reais necessidades existentes na educação.

Cumprindo o que determina o PNE, a Rede Municipal de Ensino de São Paulo, pela Lei 16.271/2015, aprova o Plano Municipal de Educação da Cidade, com vigência de 10 anos, resultado, conforme descrito no documento, daquilo que foi planejado e construído de forma participativa. O atual PME, aprovado em 2015 e com vigor até 2025, estabelece 13 metas e 14 diretrizes que visam orientar a prefeitura no planejamento da educação na capital paulista. Tendo como princípio o que está proposto no PNE, o PME também prevê em sua Meta 4 a “valorização do profissional da educação”, e para garantir que ela seja alcançada são propostas estratégias. Cabe elencar, aqui, a Estratégia 4.4 que “estabelece na rede municipal

de ensino mecanismos de incentivo à permanência dos professores e equipe técnica nas unidades educacionais, garantindo a continuidade do trabalho pedagógico coletivo." (São Paulo (município), 2015)

Essas propostas revelam uma estratégia de valorização dos professores e de validação da necessidade do trabalho pedagógico coletivo. No mais, o PME planeja ações para que os critérios estabelecidos na Lei 11.738/2008 sejam alcançados: legislação que estabelece o piso salarial dos docentes da rede pública de Educação Básica como o salário-base e determina que a jornada de trabalho deve ser composta por até dois terços dedicados à atuação em sala de aula e pelo menos um terço destinado a atividades de planejamento, coordenação, formação e avaliação pedagógica.

De acordo com o descrito, as normas em vigor são coerentes nas diferentes instâncias, o que faz com que a valorização dos educadores reverta em formação continuada, constituindo parte fundamental dos planos de ação voltados à melhoria da qualidade na educação.

5.3 A Formação de Professores na Educação Municipal de São Paulo

Para que posamos apreender o real cenário da formação de professores na Rede Municipal de São Paulo, traçaremos um breve panorama dessas políticas públicas instituídas na Rede Municipal.

Conforme Beltran (2012), entre 1989 e 1993, no mandato da prefeita Luiza Erundina de Sousa, foi aprovada a Lei nº 11.229/92: o Estatuto dos Profissionais da Educação Pública Municipal (EMM). Nele, a estratégia para a formação continuada dos professores ficou estabelecida e integrada dentro da carga horária de trabalho do professor, organizada em 150 horas mensais sob a denominação de Jornada de Tempo Integral (JTI):

Art. 59 - A Jornada de Tempo Integral - JTI, equivale a 150 (cento e cinquenta) horas mensais, assim constituídas:

- I - 100 (cem) horas mensais;
- II - 50 (cinquenta) horas adicionais mensais.

Art. 63 - As horas adicionais constituem o tempo remunerado de que dispõe o Profissional do Ensino docente para desenvolvimento de atividades extraclasses, dentre outras:

- I - Trabalho coletivo da equipe escolar, inclusive grupos de formação permanente e reuniões pedagógicas;
- II - Preparação de aulas, pesquisas e seleção de material pedagógico e correção de avaliações;

III - Atividades com a comunidade, pais e alunos, exceto as de recuperação, de reposição e reforço de aulas. Art. 64 - As horas adicionais serão distribuídas da seguinte forma:

I - 80% (oitenta por cento) em trabalho coletivo, na escola;

II - 20% (vinte por cento) em atividades que o docente reputar necessárias ao seu aprimoramento funcional em local de livre escolha. (São Paulo, 1992)

O Estatuto do Magistério Municipal, implementado nos anos 1990, respondeu às necessidades específicas daquele contexto histórico, consolidando um documento que reformulou a carreira docente, promoveu investimentos, reestruturou concursos e introduziu transformações no ambiente escolar. Sensato (2017) informa que a campanha pelo Estatuto começou em 1990 e aprovado em 1992, instituindo plano de carreira docente, jornada de trabalho integral, investimentos em concursos públicos, vestibulares e desenvolvimento funcional, além de organizar o corpo docente e instaurar a gestão democrática, com um conselho escolar deliberativo no lugar do antigo conselho consultivo.

Na gestão de Luiza Erundina de Sousa, Paulo Freire era o secretário de educação, o qual orientou sua atuação na direção de promover a participação democrática e a gestão democrática e popular. A partir da promulgação do Estatuto do Magistério Público Municipal, a formação docente permanente foi instituída como uma política de governo, diretriz mantida e reforçada em publicações posteriores, consolidando o compromisso com o desenvolvimento contínuo dos profissionais da educação.

Freire (2001b) destaca a importância de a administração pública proporcionar aos docentes uma formação continuada dentro do ambiente escolar, enfatizando que essa formação deve estar centrada, principalmente, na reflexão sobre a prática pedagógica. Ele elenca seis princípios fundamentais que nortearam a proposta de formação durante sua gestão, dentre os quais estão: o educador é o protagonista de sua própria prática; a formação docente deve capacitá-lo a inovar e transformar sua prática, por meio da reflexão sobre o cotidiano; a formação do educador precisa ser contínua e sistemática; o programa de formação de educadores é essencial para a reorientação curricular da escola; aos educadores deve se oferecer uma formação básica nas diversas áreas do conhecimento; apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos que contribuam para a melhoria da qualidade da escola.

Os princípios apresentados por Freire evidenciam o enfoque democrático e dialógico que aquela gestão procurou implementar. Ao posicionar os professores como protagonistas e agentes da sua própria trajetória, as formações docentes passaram a ser fundamentadas na prática do diálogo como elemento central. Podemos perceber que as orientações e diretrizes daquela gestão tinham uma visão estabelecida para o ambiente escolar, dando ênfase a ações coletivas.

Após o governo de Luiza Erundina, na gestão do prefeito Paulo Maluf, houve uma mudança substancial dos princípios da gestão anterior. De acordo com Liberali, Borelli e Lima (2015), a nova proposta da atual gestão estava focada na Qualidade Total da Gestão, com modelos pautados em capacitação, promoção e competitividade. Ao final dessa gestão, em dezembro de 1996, foi decretada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o que levou à publicação da Portaria nº 3.826/97 durante o mandato de Celso Pitta (1997-2000). Portaria esta que estabelecia o Projeto Estratégico de Ação (PEA) da Rede Municipal de São Paulo, que passou a ser chamado de Projetos Especiais em Ação, focado no propósito de melhorar o ensino-aprendizagem dos alunos.

Liberali, Borelli e Lima (2015) declaram que, para alcançar melhorias na aprendizagem dos alunos, o objetivo da gestão escolar esteve na formação dos professores, que foram realizadas por instituições privadas, com um tempo pequeno destinado para que os professores refletissem sobre suas práticas pedagógicas.

Na gestão de 2001 a 2004 da prefeita Marta Suplicy foi publicada a Portaria nº 1.654/04, que implantou o Projeto Especial de Ação (PEA) como uma nova política de formação de professores, conforme o documento *Diálogos Interdisciplinares*. (São Paulo, 2015)

Em 2007, o estatuto municipal foi reformado com o objetivo de reavaliar a carga de trabalho dos professores. A partir desse momento, a Jornada Especial de Formação Integral (JEIF) passou a organizar a jornada de trabalho, incluindo horas extras que eram destinadas à “elaboração de atividades extracurriculares.” Essa reformulação, com planejamento, coordenação e avaliação pedagógica, visava impulsionar a formação em serviço dos professores no ambiente escolar. Para que o professor possa participar da JEIF, é necessário que ele tenha cumprido o número de horas-aula obrigatórias que integram essa jornada, conforme estipulado em ato normativo pelo Secretário Municipal de Educação. Cabe ressaltar que, conforme o

artigo 9º da Instrução Normativa que trata da formação de professores, que entre os aspectos mais recentes relacionados à JEIF, apesar da Lei de 2007 ainda estar em vigor, a Instrução Normativa nº 54, emitida pela Secretaria Municipal de Educação em 13 de dezembro de 2021 determina que o professor com essa jornada deve cumprir 25 horas-aula de regência e 15 horas adicionais. Destas, 8 horas-aula devem ser destinadas a atividades em horários coletivos, com foco em ações que promovam a construção e implementação do Projeto Político-Pedagógico, como forma de contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, com registro em livro próprio; dentro dessa soma de 8 horas, 4 delas devem ser destinadas à formação docente conforme proposta no Projeto Especial de Ação (PEA) e oferecida pelo Coordenador Pedagógico. (São Paulo, 2021)

Figueiredo (2018) avalia que a normativa sancionada pela RMESP em relação à formação de professores garante que a JEIF seja organizada por turno, com o intuito de maximizar a participação dos professores; no mais, estabelece que a bibliografia utilizada no PEA inclua documentos produzidos pela Coordenadoria Pedagógica (COPED) da Rede. O tema dessa formação é definido coletivamente por todos os envolvidos, no início do ano, garantindo assim uma abordagem participativa e colaborativa.

O autor indica ainda que, para que o docente possa optar pela JEIF, uma decisão feita anualmente, ele precisa ter sua jornada de trabalho completa, ou seja, todas as aulas devidamente atribuídas. Cumprindo essa condição, ele acumula pontos que contribuem para alcançar outros níveis de remuneração, além de receber um aumento salarial em relação a outras jornadas de trabalho que não incluem a carga horária total. Nesse caso, embora o professor possa optar pela JEIF para pontuar, ele não recebe o complemento salarial se não cumprir a jornada completa. Dessa forma, pode-se entender que a JEIF se torna um incentivo para os profissionais da educação, pois além de proporcionar um acréscimo na remuneração, também contribui para a acumulação de pontos, facilitando a progressão na carreira docente.

Assali (2014) nos diz que esse modelo de formação muito se distancia daquele idealizado por Paulo Freire, já que a JEIF não está preocupada com a formação docente propriamente dita, pois não há contribuições críticas que possibilitem que os professores repensem sua prática; não existe uma formação

em um espaço coletivo; ela não se dá de forma continuada, sendo superficial e distanciada do que foi proposto inicialmente para as práticas de formação atuais.

Nos anos entre 2005 e 2012, a cidade passa pela gestão de José Serra e Gilberto Kassab, na qual se institui como prioridade na Rede Municipal de São Paulo o Programa Ler e Escrever, com o propósito de desenvolver as competências leitoras dos estudantes. A Portaria nº 4057/06 determinou as diretrizes do PEA:

PORTRARIA 4057/06 - SME

Dispõe sobre Projetos Especiais de Ação - PEAs e dá outras providências.

Artigo 1º - Os Projetos Especiais de Ação - PEAs são instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Educacionais, que expressam as prioridades estabelecidas no Projeto Pedagógico, voltadas essencialmente às necessidades dos educandos, em especial, ao desenvolvimento das competências leitora e escritora, definindo as ações a serem desencadeadas, as responsabilidades na sua execução e avaliação, visando ao aprimoramento das práticas educativas e consequente melhoria da qualidade de ensino.

Artigo 2º - Configuram-se modalidades de PEA as ações de formação voltadas para:

I - A tematização das práticas desenvolvidas nos diferentes espaços educativos;

II - A articulação das diferentes atividades e/ou projetos/programas que integram o Projeto Pedagógico.

III - a implementação dos Projetos e Programas específicos da Secretaria Municipal de Educação, tais como: Programas "Ler e Escrever - prioridade na Escola Municipal", "Rede em rede: a Formação Continuada na Educação Infantil" e outros.

§ 1º - Os Projetos Especiais de Ação- PEAs destinados à formação dos profissionais de Educação deverão ser desenvolvidos em horário coletivo.

§ 2º - Os Projetos e Programas que compõem a Política Educacional da SME, em especial, os Programas "Ler e Escrever - prioridade na Escola Municipal" e "Rede em rede: a Formação Continuada na Educação Infantil", bem como as ações pedagógicas e/ou institucionais que envolvem diretamente os alunos, devem articular-se com o Projeto Pedagógico, sendo objeto de acompanhamento e avaliação dos Profissionais de Educação nos horários coletivos de formação. (São Paulo,2006)

Confirmando o que a Portaria trata, Liberali, Borelli e Lima (2015) informam que a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, tendo como foco o trabalho coletivo, reorganizou a proposta formativa dos coordenadores pedagógicos de modo que eles pudessem acompanhar e auxiliar tanto os processos de ensino-aprendizagem com os professores quanto as formações, permanecendo no trabalho coletivo de modo a direcionar a implementação do Programa.

No período entre 2013 e 2016 uma nova proposta foi colocada na Rede Municipal de São Paulo com o Decreto nº54.452/13 que instituiu o “Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Mais Educação São Paulo”. Tinha como fundamento o princípio de que toda ação realizada pelos diferentes profissionais da Rede Municipal de Ensino deve estar focada no aluno e em seu processo de aprendizagem, em respeito e valorizando a diversidade presente (São Paulo, 2014). O Programa tinha como objetivo aprimorar a qualidade social da educação quanto ao currículo, à gestão pedagógica e democrática e à garantia de reorganização da proposta.

A fim de alcançar os objetivos propostos, a mesma Portaria criou o Programa com cinco eixos, destacando o currículo como de grande impacto para as propostas pedagógicas pensadas para a escola. Conforme apresentado, a proposta do Programa Mais Educação de São Paulo teve como objetivo principal redirecionar o currículo municipal. Na condição de educador atuante da Rede Municipal de São Paulo como coordenadora pedagógica, Traldi (2017) avalia que não houve por parte da DRE um encaminhamento pedagógico para que o Programa fosse desenvolvido nas escolas; ao contrário, as escolas e suas equipes pedagógicas tiveram que por si próprias planejar, compreender e executar o que estava exposto no Programa Mais Educação. A autora enfatiza ainda que o PEA se focou no estudo do programa, mas, apesar de atualmente haver uma compreensão mais clara da proposta, a falta de orientação inicial por parte da DRE deixou a equipe escolar desassistida, resultando na implementação e compreensão acontecendo ao longo da prática diária.

Com base no histórico apresentado em relação aos processos formativos na Rede Municipal de São Paulo, podemos inferir que cada programa instituído sofre influência de cada gestão, gerando descontinuidade na política pública educacional. Podemos observar que a efetivação das propostas dos programas demanda a compreensão do governo de turno sobre as políticas públicas voltadas para a educação e sobre o planejamento das ações previstas em trabalhos colaborativos, como forma de garantir que seja concretizado e favoreça a reflexão sobre os processos impostos às escolas.

5.4 Implementação do Currículo da Cidade e a formação continuada dos professores

Investigar a implementação do Currículo da Cidade, documento curricular atual da RMESP, visa analisar o processo de formação dos professores após implementação dessa política curricular em sua expressão municipal. Faz-se necessário entender como essa formação funciona, como se deu o processo de sua construção e quais suas influências teóricas. Isso se deve ao fato de que a formação continuada em rede é uma das iniciativas direcionadas para a aplicação do currículo no dia a dia das escolas e que envolve os materiais pedagógicos que o acompanham.

Como vimos anteriormente, no começo de 2017 a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME) iniciou o processo de revisão curricular com o objetivo de adequar as diretrizes curriculares da Rede à Base Nacional Comum Curricular. De acordo com os documentos, a elaboração ocorreu de maneira colaborativa, envolvendo a participação de professores, gestores educacionais e alunos da rede municipal de ensino (SÃO PAULO, 2017b). De acordo com o documento, o Currículo da Cidade foi construído em cinco etapas, sendo elas: formação de uma equipe de planejamento inicial; criação de grupos de trabalho para desenvolver o conteúdo curricular; realização de pesquisas com estudantes e professores, como forma de consulta à rede escolar, e, por fim, revisão crítica e conclusão do documento. O processo de atualização curricular, que começou em 2017, teve como marco inicial um seminário municipal, evento que reuniu diretores e coordenadores pedagógicos de todas as escolas de Ensino Fundamental, além de professores de referência, gestores e técnicos das Diretorias Regionais de Educação. Foram realizadas consultas com professores e alunos sobre conteúdo e métodos de ensino, coletando informações que serviram como diretrizes fundamentais para a formulação do novo currículo. (São Paulo (Município), 2019a).

Nesse contexto, Silva (2024) informa que a participação de diferentes segmentos na elaboração do Currículo da Cidade demonstra a preocupação da RMESP em refletir a identidade da Rede e a importância de se construir um currículo coletivo. A autora também enfatiza que essa construção curricular se deu em proximidade com governo, setor privado e organizações internacionais, e para amenizar possíveis resistências, especialmente considerando que o município havia realizado uma reorganização curricular recente em 2016, foram criadas

estratégias para antecipar e enfrentar eventuais objeções à nova proposta de atualização.

Com relação a participação dos profissionais da educação nos processos de implementação curricular, Faustino (2006) destaca qual o grau de autonomia que eles e outros envolvidos realmente tiveram nesse processo. Embora pareça que os educadores têm liberdade para construir e implementar práticas pedagógicas, essa liberdade é limitada pelas diretrizes previamente estabelecidas na política educacional. Trata-se, portanto, de uma liberdade condicional: eles podem criar, desde que sigam o que já foi determinado. Dessa forma, podemos inferir que a ideia é que, mesmo quando algo novo surge, ele segue a linha de continuidade que mantém o foco nas mesmas diretrizes políticas e educacionais vigentes, além de ecoar uma determinada visão de economia política. A formulação dessas políticas é centralizada no governo, o que significa que ele controla as principais decisões sobre o que deve ser ensinado e como os professores devem ser formados.

O foco das reformas educacionais tem sido o currículo e a formação dos professores, pois essas áreas são vistas como essenciais para garantir que as práticas educacionais estejam alinhadas com as metas políticas e econômicas do Estado. A reforma educacional, portanto, não é neutra. Ela visa articular a educação com o emprego, o consumo, a produtividade e o comércio, moldando a escolarização para atender a necessidades de mercado e manter o sistema econômico vigente.

Silva (2024) esclarece que a implemantação do Currículo da Cidade foi seguida por estratégias de divulgação que implicou a disponibilização de vários documentos, seja para informar seja para apoiar os profissionais da educação. Nessa fase, os docentes foram colocados como protagonistas, responsáveis por aplicar o currículo nas escolas, impactando os estudantes. O primeiro ciclo de formação ocorreu em 2018 e abrangeu formadores e professores multiplicadores; tratou-se de uma formação sobre o currículo de tecnologias para a aprendizagem, além de temas e competências comuns às áreas como a Matriz de Aprendizagem e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Os documentos referentes à implementação do Currículo da Cidade indicam que para alcançar eficácia ele deve estar em sintonia com as diversas iniciativas das escolas, das Diretorias Regionais de Educação (DREs) e da Secretaria

Municipal de Educação (SME). Assim, sua implementação ocorre por meio da execução de um conjunto de ações estruturantes (São Paulo, 2019). Para tanto, fica explícito nos documentos que para alcançar os objetivos de aprendizagem propostos é necessário que cada comunidade escolar revise o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), incluindo nele a nova proposta curricular da cidade, de modo que ela seja incorporada na identidade da escola. Esse é um processo continuo e alinhado com a LDBEN (1996) e deve contar com a participação de toda a comunidade escolar. Concluídas essas ações, os professores terão condições de preparar suas aulas pautando-se nos objetivos do currículo e nos materiais teóricos disponíveis. (São Paulo, 2019)

Em relação à formação de professores, após a implementação do Currículo da Cidade a SME irá desenvolver projetos de formação continuada em parceria com as escolas, enfatizando processos de desenvolvimento profissional que sejam colaborativos e reflexivos, centrados na prática docente. Isso visa capacitar os professores para aplicar o novo currículo de forma adequada ao contexto de suas escolas. Nesse processo, é essencial valorizar o horário coletivo da JEIF como um momento privilegiado de reflexão, no qual gestores e professores, com base no conhecimento da comunidade escolar, trabalhem juntos na construção de suas estratégias de ensino. (São Paulo, 2019)

Em relação à jornada de trabalho dos professores da RMESP, apresentamos o Quadro 7.

Quadro 7 – Jornada de trabalho dos professores da RMESP

Jornada de Trabalho dos Professores na RMESP	
Educação Infantil - CEI	Educação Infantil e Ensino Fundamental I e Professor de Ensino Fundamental II e Médio. EMEI, EMEF e EMEFEM
Jornada Básica (J30) - 30 horas semanais de aula. Tempo hora aula CEI: 60 min. Composição da jornada: 25 horas de regência e 5 horas atividade (sendo 2 horas em trabalho coletivo, destinadas à formação continuada e 3 horas para preparação de atividades, pesquisas, estudos e seleção de material pedagógico).	Jornada Básica do Docente (JBD): de 30 (trinta) horas/aula semanais. Composição da jornada: 25 horas aula de regência, 5 horas/atividade (sendo 3 na escola e 2 em local de livre escolha). Tempo hora aula: 45 min. Jornada Especial Integral de Formação (JEIF): de 40 horas aula semanais. Composição da jornada: 25 horas aulas de regência, 15 horas adicionais (sendo 11 horas na escola e 4 em local de livre escolha). Tempo hora aula: 45 min.

Fonte: Lei nº 14.660 de 26 de dezembro de 2007, na Portaria SME nº 647 de 25 de janeiro de 2008 e na Portaria SME nº 645 de 24 de janeiro de 2008. Elaboração da autora.

Os documentos referentes à implantação do Currículo da Cidade, no que se refere à formação docente, indica que um dos processos ocorridos na implementação, que aconteceu em 2018, foi o programa de formação que tinha como objetivo apresentar as concepções das áreas apresentadas nos documentos dos diversos componentes curriculares.

Outra preocupação recorrente do referido percurso formativo foi trazer para os encontros com os professores conteúdos relacionados a como, agora, diante de outras demandas de ensino e de aprendizagem, os planejamentos docentes deveriam organizar-se: por que a organização de um currículo por Eixos Estruturantes, Objetos do Conhecimento e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento? Por fim, a proposta de formação continuada visava discutir com os participantes quais as contribuições dessa organização curricular para a garantia de aprendizagens aos nossos estudantes. A condução dos momentos formativos obedeceu a uma lógica semelhante àquela estruturada nos grupos de trabalho constituídos por professores para a elaboração do documento: os chamados professores-parceiros tornaram-se, nas Diretorias Regionais de Educação, os mediadores entre o conjunto de conhecimentos abordados pelo Currículo e os demais professores participantes da formação. (São Paulo, 2020)

Podemos inferir que o percurso formativo focou na orientação aos professores sobre como reorganizar seus planejamentos de acordo com as novas demandas do currículo. Tal percurso foi organizado por Eixos Estruturantes, Objetos do Conhecimento e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento. A formação também discutiu como essa organização curricular contribuiria para a aprendizagem dos alunos. Os professores parceiros atuaram como mediadores entre o currículo e os outros docentes seguindo a mesma lógica colaborativa usada na elaboração do documento nos encontros das 13 DREs.

De acordo com os documentos oficiais que tratam do Currículo da Cidade, as ações formativas ocorridas a partir de 2018 objetivaram a oferta de cursos opcionais para os professores da Rede, nos quais abordaram os aspectos didáticos e metodológicos para utilizar o Currículo da Cidade. O eixo central dessa formação foi baseado nas sequências de atividades, reconhecidas como a principal forma de organizar os conteúdos, o tempo didático e a sala de aula. A criação dessas sequências permitiu aos professores, primeiramente, aprofundar seu entendimento sobre os objetos de conhecimento; e em seguida desenvolver maneiras de estruturar suas aulas a partir desses elementos.

Levando em conta que todos os professores, independentemente da política curricular vigente, são responsáveis pela autoria de suas práticas, nos primeiros meses de 2018 a Secretaria Municipal de Educação promoveu ações formativas com o objetivo de incentivar a participação, processo pelo qual eles foram convidados a elaborar e compartilhar, ao final dos cursos, sequências de atividades que pudessem servir de inspiração para seus colegas. Essas atividades deveriam considerar situações didáticas específicas, baseadas nos conhecimentos transmitidos em diferentes disciplinas, com foco no alcance dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento. Além disso, as atividades deveriam servir como modelo de organização dos tempos e espaços dedicados ao aprendizado. No caso da Educação Física, essa formação foi realizada em um seminário que priorizou o compartilhamento de experiências curriculares por meio de relatos de práticas pedagógicas. (São Paulo, 2020)

Silva (2024) evidencia que no início ano letivo de 2018 foi solicitado aos coordenadores pedagógicos que realizassem um estudo com os professores sobre o currículo nas escolas. Para dar suporte aos coordenadores, tanto a SME quanto as DREs indicaram os aspectos do currículo de cada componente curricular que deveriam ser analisados com mais atenção. Em meados de março, as orientações da SME foram no sentido de que as escolas reservassem seis horas semanais de trabalho pedagógico coletivo para a análise da seção introdutória do Currículo da Cidade. A autora ressalta ainda que, nesse mesmo ano, os trabalhos do PEA deveriam estar focados na formação dos professores, tendo como tema principal o estudo do Currículo da Cidade durante todo o ano letivo.

Oddone (2023, p. 73) afirma que:

ao serem selecionados alguns docentes para as formações externas, muitas vezes não havia a disseminação das formações no espaço escolar para os demais colegas, e que em muitas ocasiões, ao final do ano letivo, o corpo docente mudava, e não havia quem tivesse feito os cursos nas DREs que pudessem partilhar o conhecimento adquirido.

Com base no texto da autora, deduzimos que a ausência de um sistema eficaz de compartilhamento de conhecimento gera uma lacuna na formação continuada dos professores. Isso dificulta a aplicação, no ambiente escolar, das práticas, teorias e lições aprendidas, que têm o potencial de melhorar a qualidade

do ensino e da aprendizagem. Como consequência, os docentes que participavam das formações externas muitas vezes voltavam para suas unidades sem a oportunidade de transferir as novas informações e metodologias para seus colegas. Isso resulta em uma grande perda de recursos educacionais e experiências que poderiam ter beneficiado todo o ensino e os próprios alunos.

É importante salientar que em meio às formações que ocorriam para auxiliar a implementação do Currículo da Cidade, teve início em 2020 a pandemia de COVID-19. Como resultado, os encontros presenciais que estavam programados pela SME foram cancelados. Como informa Oddone (2023), o ensino passou a ser realizado no ambiente virtual, ainda com a necessidade de dar continuidade à implementação do Currículo da Cidade. Dessa maneira, as formações dos professores passaram a ser *online*.

No ano de 2022, foi instituída na RMESP a Instrução Normativa SME nº 12, de 24 de fevereiro de 2022, intitulada “Projeto Formação da Cidade”, que levava em consideração diferentes documentos e legislações, tanto em âmbito federal quanto municipal, para fundamentar a formação continuada dos professores da Rede. Voltado para os educadores e coordenadores pedagógicos das unidades de ensino diretas, indiretas e parceiras da RMESP, e todos os demais segmentos da Educação Básica, o Projeto Formação da Cidade apoia-se na Resolução do CNE/CP nº 1 de 2020, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNCFormação Continuada) (Brasil, 2020). Seu conteúdo está alinhado à BNCC, que define conhecimentos, competências e habilidades para a Educação Básica

Conforme Silva (2024), o Projeto Formação da Cidade é desenvolvido nos horários coletivos reservados para formação continuada, nos segmentos do Ensino Fundamental, Médio e de EJA. Os processos formativos podiam ser assíncronos ou síncronos, realizados no Google Sala de Aula, na própria escola. O Projeto Formação da Cidade é orientado pelo coordenador da escola, pela Coordenadoria Pedagógica (COPED) da SME, pelas DREs e as Divisões Pedagógicas (DIPEDs), além de profissionais externos.

Saliente-se que os responsáveis pelas formações também participaram da construção do Currículo da Cidade, como vemos:

O Currículo da Cidade foi organizado em três Ciclos (Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral) e apresenta uma Matriz de Saberes, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, os Eixos Estruturantes, os Objetos de Conhecimento e os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento de cada Componente Curricular. Os objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de cada componente curricular foram elaborados por Grupos de Trabalho (GTs) formados por professores, supervisores e técnicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e das Diretorias Pedagógicas (DIPEDs) das Diretorias Regionais de Educação (DREs). Os GTs reuniram-se de março a junho de 2017 e produziram a primeira versão do Currículo da Cidade. (São Paulo, 2019, p.15)

São objetivos do Projeto Formação da Cidade:

- I - Fortalecer a formação continuada, por meio de ações específicas voltadas para o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos bebês, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos consideradas as premissas contidas no Currículo da Cidade, Orientações Didáticas e Pedagógicas, demais documentos e legislações vigentes;
- II - Qualificar as práticas pedagógicas, mediante o conhecimento e as reflexões docentes durante o processo formativo;
- III - consolidar as concepções do Currículo da Cidade e de seus princípios orientadores;
- IV - Fomentar processos de formação continuada para os professores, com foco nos princípios fundamentais e nas questões metodológicas do Currículo da Cidade e Orientações Didáticas;
- V - Investir na consolidação do trabalho na Educação Infantil, nos Ciclos de Aprendizagem do Ensino Fundamental, nas Etapas da EJA e em cada série do Ensino Médio, garantindo o desenvolvimento de todos os bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos, orientado pela concepção de Educação Integral, levando em consideração as especificidades de cada sujeito. (São Paulo, 2022)

De acordo com o Art. 3º da Instrução Normativa SME nº 12, de 24 de fevereiro de 2022, as principais metas do Projeto Formação da Cidade são: fortalecimento dos espaços de formação continuada escolas; consolidação do papel do Coordenador Pedagógico como formador; integração dos profissionais da educação nas escolas com os agentes regionais e centrais, além de visar a melhoria das aprendizagens dos estudantes, principalmente devido aos efeitos da pandemia de Covid-19. Também se destaca na IN a implementação do Currículo da Cidade e outros documentos que orientam a Rede, evidenciando a preocupação em garantir a formação continuada dos professores municipais para assegurar um ensino de qualidade, sublinhando a necessidade de revisar e aprimorar a aprendizagem dos alunos após a pandemia.

O artigo 4º apresenta as principais orientações do Projeto Formação da Cidade tais como: análise rigorosa dos diferentes componentes curriculares que

estão alinhados ao Currículo da Cidade; desenvolvimento dos conhecimentos relacionados às propostas pedagógicas vigentes nos materiais oferecidos pela RMESP; consolidação dos processos de formação continuada; implementação do Currículo da Cidade em todas as fases da Educação Básica; conexão da coordenação pedagógica com o grupo de professores. O artigo destaca que a formação continuada ocorrerá no horário de serviço, ideia reforçada no artigo 2º, que afirma: “O “Projeto Formação da Cidade” será realizado exclusivamente nos horários coletivos e nos momentos destinados à formação continuada nas escolas.” Conforme a organização curricular da RMESP, para participar dos horários coletivos voltados à formação continuada os professores devem integrar a JEIF, que estabelece um total de 8 horas semanais de formação coletiva na escola, de acordo com a estrutura de cada unidade educacional. A JEIF é organizada em quatro dias por semana, de segunda a quinta-feira. É importante salientar que nem todo professor tem direito a fazer JEIF, pois mesmo o professor fazendo a opção por ela não há garantia de conseguir, pois a Jornada é destinada àqueles professores com carga completa: o docente do Fundamental II precisa ter uma carga de 25 horas-aula e o docente do Fundamental I ter sala atribuída; no mais, os professores contratados por tempo determinado, mesmo tendo a jornada completa de aulas, não tem direito de realizar a JEIF. Portanto, a formação continuada no Projeto Formação da Cidade é seletiva, pois não são todos os docentes que têm direito a ela, situação que precisaria ser reconsiderada pela SMESP visto que todo professor em exercício na sala de aula necessita de formação continuada, para ter a oportunidade de refletir sobre sua formação inicial e sua prática pedagógica.

No artigo 5º, os 1º e 2º parágrafos tratam da formação daqueles professores que não fazem JEIF, como vemos a seguir:

Art. 5º O “Projeto Formação da Cidade” realizar-se-á, com exclusividade, nas horas adicionais que compõem a Jornada Especial Integral de Formação – JEIF e horas de trabalho coletivo da Jornada Básica de 30 horas reservadas aos docentes que estarão organizados em agrupamentos denominados “Grupos de Percurso Formativo”.

§ 1º Aos docentes em JBD, com jornada completa, incompleta ou em vaga de módulo sem regência, será possibilitada a participação no Projeto, mediante o cumprimento da Jornada Especial de Trabalho Excedente – TEX, observando os limites estabelecidos na alínea “b” do inciso IV do artigo 15 da Lei nº 14.660, de 2007.

§ 2º O ingresso na Jornada Especial de Trabalho Excedente – TEX, nos limites estabelecidos na legislação vigente, dar-se-á por convocação do

Diretor de Escola após autorização do Supervisor Escolar e mediante anuência do docente. (São Paulo, 2022)

Pela leitura desse artigo, percebemos que o professor que não faz JEIF, para poder participar do Projeto Formação da Cidade, precisa atender a uma série de condições estabelecidas como: estar sujeito à Jornada Especial de Trabalho Excedente (TEX) e ser convocado pelo diretor da escola, após solicitar autorização do supervisor escolar. Acreditamos que esse procedimento aumenta a dificuldade de inclusão de professores, conferindo certa inconsistência no Programa Formação da Cidade quanto à formação continuada de professores, pois não abrange todos os docentes das unidades escolares, independentemente de sua jornada de trabalho ou forma de contratação.

Conforme Imbernon (2009), a formação continuada dos professores deve focar no trabalho colaborativo voltado para a resolução de situações desafiadoras. A colaboração é um processo que pode contribuir para compreender a complexidade do trabalho educacional e oferecer respostas mais eficazes para os problemas que surgem na prática. Esse ponto de vista aparentemente não está em sintonia com o Projeto Formação da Cidade, uma vez que este apresenta-se seletivo e fragmentado, não abrangendo todos os docentes no seu processo formativo. Como se vê no artigo 7º, que trata do Grupo de Percursos Formativos, grupos estes organizados de acordo com a série/disciplinas, sendo nomeados de Ciclos de Alfabetização, Interdisciplinar ou Autoral.

Já o artigo 6º estabelece que professores e coordenadores pedagógicos se organizem em plataformas virtuais, com agrupamentos por áreas de atuação, para participarem das atividades planejadas e buscar atingir as metas do Projeto Formação da Cidade. Partindo dessa informação, entendemos que a forma como o Projeto Formação da Cidade, no que diz respeito à formação continuada dos docentes, os separa em grupos diferentes, um formato que também não favorece o desenvolvimento do trabalho multidisciplinar, uma vez que os professores são divididos por áreas de conhecimento.

Nesse contexto, Garcia (1999) aponta que a formação de professores deve incentivar a capacidade crítica para que possam, inclusive, questionar as propostas oficiais. A formação continuada, portanto, embora complexa, deve ser um espaço que contribua para a transformação das práticas pedagógicas. Ela deve capacitar

os educadores a refletirem criticamente sobre suas práticas e a adaptarem suas abordagens pedagógicas, promovendo melhorias e inovações no ensino.

Em relação ao tema da organização do trabalho pedagógico no Projeto Formação da Cidade, as formações tiveram início em março de 2022. O primeiro caminho de formação teve como principal objetivo apresentar dados gerais sobre o Projeto, apresentando o Currículo da Cidade, em sua parte introdutória, e os materiais oferecidos pela SMESP. Após essa apresentação da parte introdutória, a atividade proposta foi a leitura do PPP, com o debate de sua articulação com o Currículo da Cidade. No final de cada mês, estavam previstos no processo da formação momentos de reflexão durante os horários de JEIF, com a participação do coordenador pedagógico da escola.

Quanto a esse contexto inicial de formação, Silva (2024) pontua que a abordagem sugerida para os momentos de formação não ofereceu tempo adequado para o debate. Mesmo que o professor leia os textos disponibilizados, assista aos vídeos e realize as atividades propostas, os assuntos abordados requerem aprofundamento. Caso contrário, a compreensão pode ser prejudicada, de modo que é fundamental que haja um espaço mais amplo para a discussão e a reflexão sobre os temas abordados. A profundidade necessária para uma compreensão efetiva dos conteúdos e das práticas pedagógicas só será alcançada por meio de um diálogo aberto e colaborativo entre os educadores.

6 – OS PROFESSORES E SUAS PERSPECTIVAS SOBRE O CURRÍCULO DA CIDADE

Nesta etapa da pesquisa, descrevemos brevemente o município e a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, as escolas definidas para a pesquisa, a região em que estão localizadas, os caminhos que percorremos para definir os professores a serem entrevistados, além de analisar as entrevistas que realizamos com professores da Rede Municipal de Educação de São Paulo.

Temos como premissa que, ao compreendermos mais profundamente o ambiente educacional local, poderemos contextualizar de maneira mais precisa os resultados e conclusões obtidos em nossa investigação.

6.1 - A Rede Municipal de Ensino de São Paulo

A cidade de São Paulo, uma das metrópoles mais importantes do Brasil, foi fundada em 25 janeiro de 1554 pelos padres jesuítas Manuel da Nóbrega e José de Anchieta. Localizada no estado de mesmo nome, na região Sudeste do país, São Paulo é conhecida por sua diversidade cultural, econômica e social, e é um importante centro financeiro, cultural e comercial, faz parte da Região Metropolitana de São Paulo, que abrange diversas cidades vizinhas como Guarulhos, Santo André, São Bernardo do Campo e Osasco. A região é uma das mais populosas do Brasil e abriga a maior parte da atividade econômica do país, com diversos setores da indústria, comércio e serviços.

Com um território de aproximadamente 1.521 quilômetros quadrados, São Paulo é uma cidade desenvolvida em torno de importantes vias de transporte como rodovias, ferrovias e aeroportos, tornando-se o centro de convergência e interligação do país. Uma população diversificada e vibrante, composta de pessoas de diferentes origens étnicas, culturais e socioeconômicas, contribui para a riqueza e vitalidade da cidade.

De acordo com o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022 a cidade possuía 11.451.999 habitantes. Em 2021, o PIB *per capita* era de R\$ 66.872,84, o qual, na comparação com outros municípios do estado, ficava na posição 72 entre os 645 municípios do estado, e na posição 510 entre os 5570 municípios brasileiros. Em 2010, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade era de 96%.

Figura 18 – Localização geográfica de São Paulo



Fonte: Dados Cartográficos Google 2024

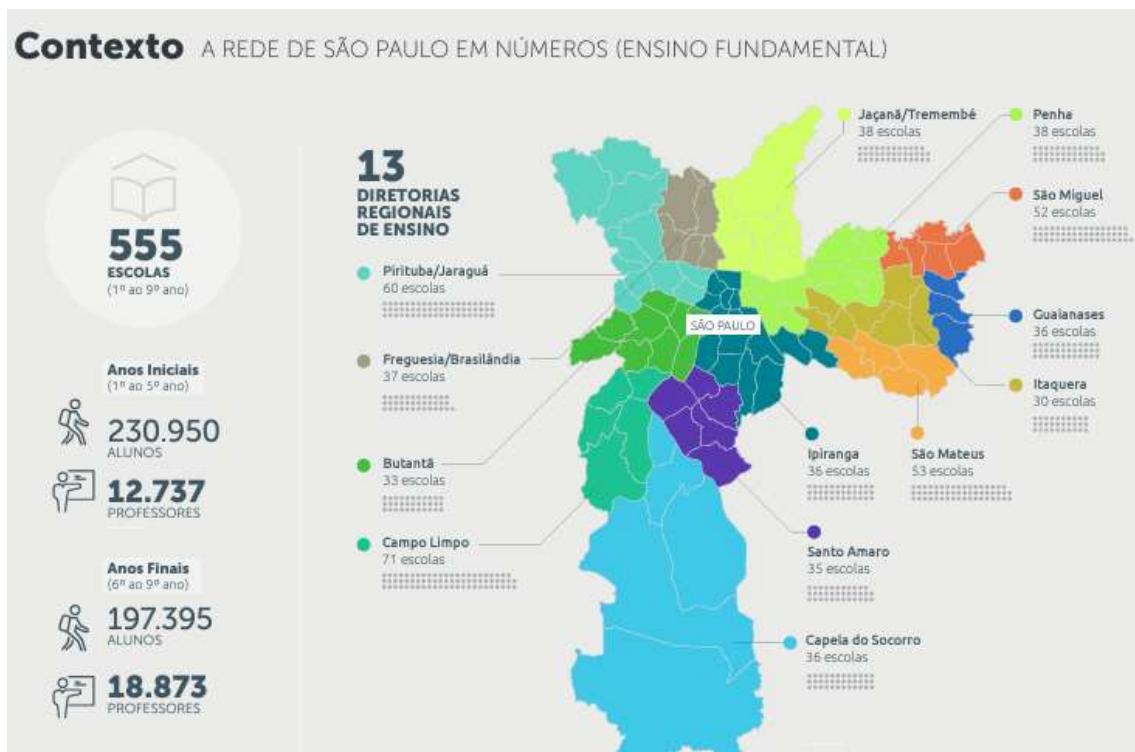
A Rede Municipal de Ensino de São Paulo é organizada pela Secretaria Municipal de Educação (SME), que oferta educação escolar a partir da Educação Infantil, todo o ensino fundamental e, de forma limitada, o Ensino Médio. Atende também adultos que não puderam estudar na idade apropriada.

A SME da Cidade de São Paulo atualmente está localizada na Rua Borges Lagoa, 1230, na Vila Clementino. Foi criada a partir do desdobramento das secretarias de Cultura e Higiene, que foi dividida em duas secretarias: Secretaria de Higiene e Secretaria de Educação e Cultura, pelo Decreto-Lei nº 430, de 08/07/1947. No ano de 1975 sua denominação foi mudada de Secretaria de Educação e Cultura para Secretaria Municipal de Educação, pelo Decreto nº 8.204, de 13 de janeiro de 1975. Inicialmente, o serviço era destinado exclusivamente a crianças em idade pré-escolar, mas posteriormente expandiu-se para incluir o Ensino Fundamental. (SÃO PAULO, 1947; 1975). De acordo com a LDBEN, cabe à SME cumprir os objetivos primordiais de assegurar aos educandos uma formação comum e indispensável para o exercício da cidadania e propor caminhos para que progridam no trabalho e em estudos comuns e indispensáveis

Segundo dados do portal da Secretaria, a SME conta com a seguinte estrutura organizacional: Unidades e Centros Educacionais, Diretorias Regionais de Educação, Órgãos Centrais e Conselho Municipal de Educação. As Unidades que atendem a Educação Básica são: Centros de Educação Infantil – CEIs; Centros

Municipais de Educação Infantil – CEMEIs; Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs; Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEFs; Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio – EMEFs; Escolas de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBSs; Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos – CIEJAs; Centros Municipais de Capacitação e Treinamento – CMCTs; Centros de Cultura Indígena – CECIs e Centros Educacionais Unificados – CEUs.

Figura 19 – A Rede Municipal de Ensino Fundamental em Números



A Rede Municipal de Ensino de São Paulo conta com 555 escolas de Ensino Fundamental divididas em três ciclos de aprendizagem. Essa organização pretende proporcionar aos alunos tempos de estudo mais adequados em cada ciclo, garantindo uma abordagem que tenha em conta o seu desenvolvimento holístico e suas características socioculturais. Os ciclos são divididos em: Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano), Ciclo Interdisciplinar (4º ao 6º ano) e Ciclo Autoral (7º ao 9º ano).

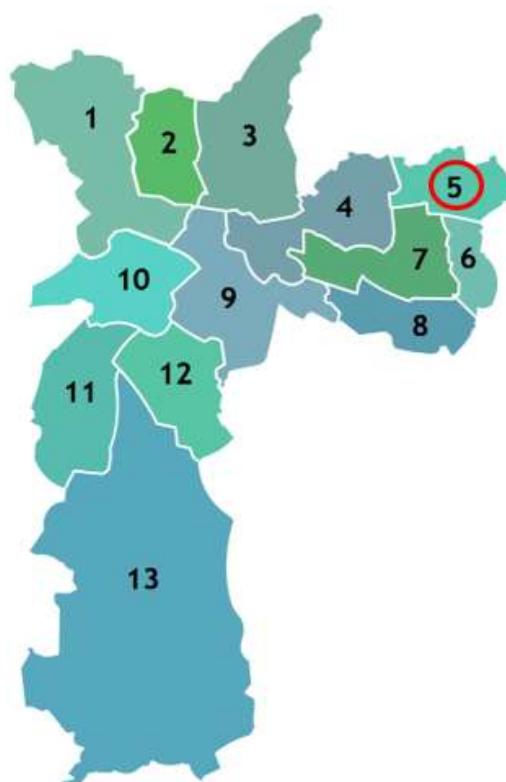
A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo criou as Diretorias Regionais de Educação (DRE), para tornar a gestão da educação mais local e comunitária. Essas direções ajudam a gerir melhor as escolas nas suas áreas,

garantindo que trabalhem em conjunto e satisfaçam as necessidades de cada local. Basicamente, as DREs são como intermediárias entre as escolas e a Secretaria, ajudando-as a se comunicar e a lidar com questões como burocracia administrativa, ensino e administração do sistema escolar. No organograma de cada DRE estão o Departamento de Fiscalização Escolar, o Departamento de Ensino e Aprendizagem (DIPED), o Departamento de Administração e Finanças (DIAF), o Centro de Educação Unificada e o Departamento de Educação Integrada (DICEU).

6.2 - A (DRE) de São Miguel Paulista

São Miguel Paulista, habitualmente chamada apenas de São Miguel, é um bairro da zona Leste do município de São Paulo. A Diretoria Regional de Educação (DRE) de São Miguel Paulista, situada na Av. Nordestina, 747, distrito de Vila Americana, é uma das unidades responsáveis pela gestão educacional da cidade e tem sob sua supervisão as escolas pesquisadas neste estudo.

Figura 20 – Mapa da cidade de São Paulo dividido por Diretorias Regionais de educação



Fonte: <http://tegsp.com.br/dres.html>

É importante destacar que é de interesse deste estudo apenas o Ensino Fundamental, nível de ensino que na DRE de São Miguel Paulista soma 54 escolas, conforme a Figura 21.

Figura 21 – As escolas da DRE São Miguel Paulista

DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO SÃO MIGUEL

	Escolas por tipo e quantidade de alunos							TOTAL DE UNIDADES ESCOLARES POR TIPO
	Sem estudantes cadastrados	Até 1 estudante	2 a 50 estudantes	501 a 1000 estudantes	1001 a 1500 estudantes	1501 a 2000 estudantes	Mais de 2000 estudantes	
Educação Infantil	0	0	22	46	11	9	34	276
Ensino Fundamental e Médio	0	0	0	11	9	3	34	54
EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental	0	0	4	31	31	16	53	53
EMEJA - Escola Municipal de Jovens e Adultos	0	1	0	1	0	0	1	1
Cursos Técnicos e Profissionalizantes	0	0	0	0	0	0	0	1
Educação Especial	4	226	47	15	34	9	2	337
Total de Unidades Escolares por Número de Estudantes	26	47	15	15	34	9	21	337

Fonte: <https://escolaaberta.sme.prefeitura.sp.gov.br/escolaaberta/conheca-a-rede>

Com base nas informações fornecidas na Figura 21, fica claro que a Diretoria Regional de Educação (DRE) de São Miguel apresenta uma distribuição variada de alunos em suas escolas. Especificamente no Ensino Fundamental (EF), cujo total de 11 escolas atende a uma faixa de 501 a 1000 alunos, enquanto 34 escolas abrangem de 1001 a 1500 alunos, 8 escolas pertencem ao grupo de 1.500 a 2.000, e a única escola que tem um grupo populacional de 500 a 1.000 alunos também é a única que abrange o Ensino Fundamental e Médio. Esses dados fornecem percepções valiosas sobre a distribuição demográfica das escolas na região de São Miguel, auxiliando na compreensão da infraestrutura educacional local e nas possíveis demandas de cada instituição.

Das 54 escolas que possuem a modalidade de Ensino Fundamental, para esta pesquisa realizamos o estudo em duas delas, cujo contexto e caminho esclarecemos em seguida.

6.3 - A definição das escolas e dos professores entrevistados

Em meados de setembro de 2023, enviamos mensagem eletrônica à DRE de São Miguel Paulista solicitando autorização para realizar uma pesquisa em duas de suas escolas. No final de dezembro de 2023, recebi a autorização necessária. No entanto, devido ao recesso escolar, tivemos que iniciar o contato com as escolas no início do ano letivo de 2024. As duas escolas, ambas de Ensino Fundamental, serão identificadas por Escola A e Escola B.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola A, no presente ano letivo a escola contava com 867 alunos matriculados, sendo 488 no Ensino Fundamental I e 379 no Ensino Fundamental II, com uma média de 30 alunos por turma. A escola abriga 64 profissionais, dos quais 62 possuem licenciatura plena e 1 possui licenciatura curta. Entre eles, há 1 diretor, 2 coordenadores pedagógicos, 2 assistentes de direção, 24 professores do Ensino Fundamental, 3 professores de Artes, 3 de Ciências, 5 de Educação Física, 2 de Geografia, 4 de História, 5 de Inglês, 5 de Matemática, 3 de Língua Portuguesa, 6 auxiliares técnicos de educação e 1 secretário de escola. Em relação às instalações, a escola dispõe de 1 laboratório de ciências, 1 laboratório de informática, 1 quadra coberta, 1 quadra descoberta, 16 salas de aula, 1 sala de computação, 1 sala de leitura, 1 sala de vídeo, 1 sala de apoio pedagógico e 2 salas de recursos multifuncionais.

A Escola B possui 150 alunos do Ensino Fundamental I matriculados no Ensino Integral, todos no 1º ano; 416 alunos no Ensino Fundamental I em período regular, e 407 alunos no Ensino Fundamental II, totalizando 973 matrículas no ano letivo corrente e uma média de 30 alunos por turma. A equipe de profissionais da escola é composta de 69 membros, dos quais 59 possuem licenciatura plena e 5 possuem licenciatura curta. O quadro de funcionários é distribuído da seguinte forma: 1 diretor, 2 coordenadores pedagógicos, 2 assistentes de direção, 24 professores do Ensino Fundamental I, 4 professores de Artes, 4 de Ciências, 5 de Educação Física, 3 de Geografia, 2 de História, 5 de Inglês, 3 de Matemática, 4 de Português, 7 auxiliares técnicos de educação e 1 secretário de escola. As instalações da Escola B incluem 1 laboratório de informática, 1 pátio coberto, 1 quadra coberta, 1 quadra descoberta, 1 sala de aula adaptada, 21 salas de aula, 1

sala de leitura, 1 sala de vídeo, 1 sala de recursos multifuncionais e 1 sala de apoio pedagógico.

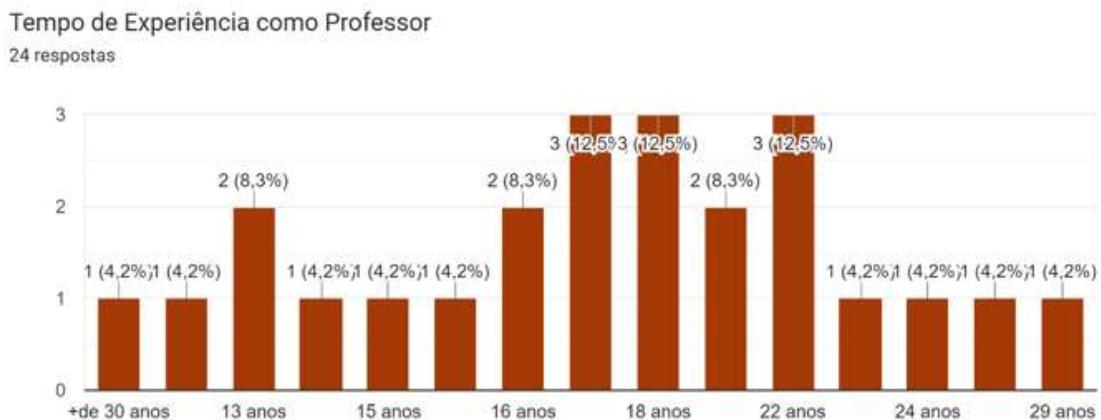
Por esses dados, podemos deduzir que as diferenças entre as duas escolas são pequenas. Apesar de a Escola B ter mais alunos matriculados do que a Escola A, em relação às instalações ambas estão bem equipadas.

No início de fevereiro de 2024, visitei as escolas para conhecer a equipe gestora e solicitar reunião com os professores a fim de discutir a pesquisa. Contudo, os coordenadores sugeriram retornar em março, pois o início do ano letivo tornava difícil a realização dessas conversas.

Em março, de volta às escolas, aproveitamos o horário de HTPC para conversar com os professores e explicar os objetivos da pesquisa; ato contínuo, encaminhamos um questionário no *google forms* para os coordenadores por meio de *whatsapp*. O questionário visou identificar quais professores tinham interesse em participar da pesquisa, além de coletar informações sobre a modalidade em que lecionavam, escolaridade, tempo de magistério, entre outros dados relevantes que abordaremos mais adiante. Os coordenadores então compartilharam o questionário no grupo da escola, que gerou um total de 24 respostas, sendo, da Escola A, 11 professores, e da Escola B, 13 participantes.

Em relação ao tempo de experiência como professor, os dados obtidos são variados: há um professor com mais de 30 anos de docência, um com 29 anos, outro com 28 anos, um com 24 anos e outro com 23 anos. Três desses professores possuem 22 anos de experiência, dois têm 21 anos, três alcançavam 18 anos, três têm 17 anos e outros três, 16 anos de docência; outros dois professores tinham com 15 anos de experiência, dois chegavam a 13 anos e um professor com 10 meses de atuação na profissão. O Gráfico 1 apresenta a descrição dos sujeitos da pesquisa.

Gráfico 1 –Tempo de experiência como docente dos professores entrevistados

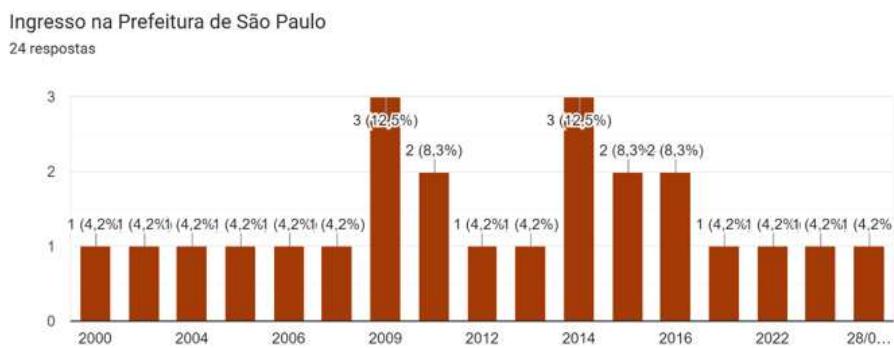


Fonte: Fornecidas pelos sujeitos da pesquisa.

Em relação à formação acadêmica dos professores que participaram da pesquisa, observamos uma diversidade de áreas de especialização. Dois professores possuem licenciatura em Matemática, três têm formação em História, cinco na área de Letras e quatro em Pedagogia; três professores possuem graduação em Geografia e um em Pedagogia e Geografia; outros dois professores apresentam formação em Letras e Pedagogia; por fim, outras áreas representadas incluem um professor com licenciatura em Educação Física, um em Ciências e dois com formação em Artes.

Em relação ao tempo de serviço como funcionários da RMESP, temos uma variedade de datas de ingresso: quatro professores foram contratados em 2009, três em 2014, dois em 2010, dois em 2015, dois em 2016 e dois em 2024; para cada um dos seguintes anos há um professor admitido: 2012, 2013, 2002, 2022, 2000, 2017, 2006, 2007, 2004 e 2005. Os dados são apresentados no Gráfico 2.

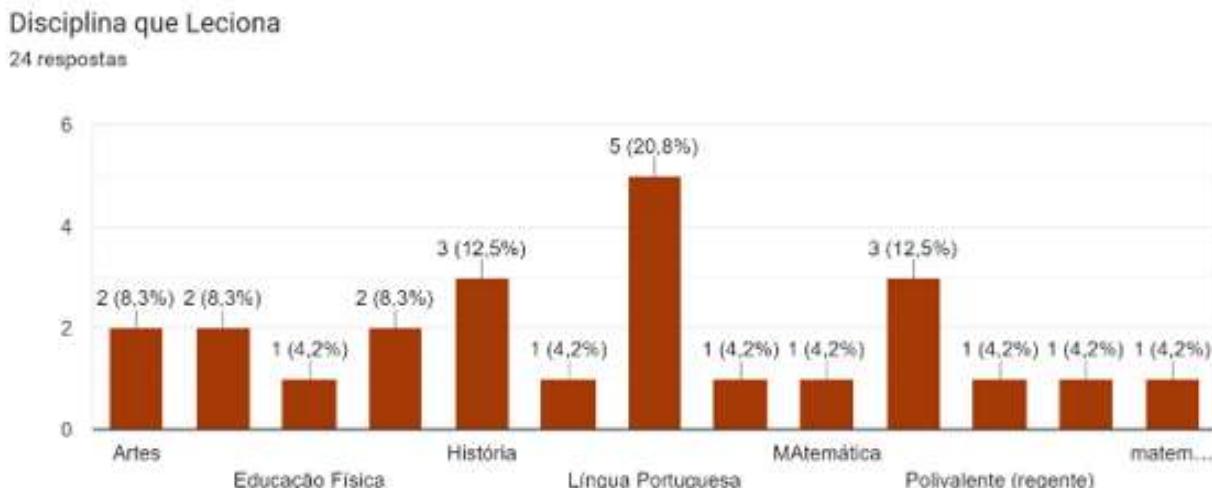
Gráfico 2 – Tempo no funcionalismo público na SME dos professores entrevistados



Fonte: Fornecidas pelos sujeitos da pesquisa.

As disciplinas que os professores lecionam são as seguintes: cinco professores ensinam Língua Portuguesa, três lecionam História, cinco são polivalentes, dois ensinam Geografia, dois lecionam Ciências, dois são docentes de Artes, dois ensinam Inglês, dois lecionam matemática e um ensina Educação Física. Esses dados são apresentados no Gráfico 3.

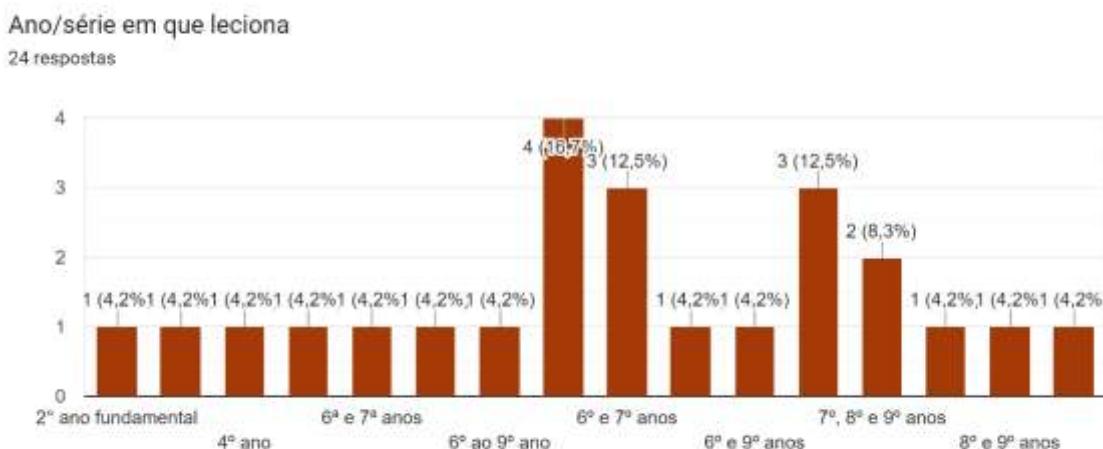
Gráfico 3 – Disciplina lecionadas pelos professores entrevistados



Fonte: Fornecidas pelos sujeitos da pesquisa.

De acordo com o ano/série que lecionam, tivemos o seguinte resultado: cinco professores estão no Ensino Fundamental I, especificamente nas turmas de 2º, 4º, 5º ano e módulos; os demais professores atuam entre o 6º e 9º anos no Ensino Fundamental II. Os dados são descritos no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Ano/série que os professores entrevistados lecionam



Fonte: Fornecidas pelos sujeitos da pesquisa.

Recebidas as respostas ao formulário, fizemos uma triagem dos professores que participariam da pesquisa. Excluímos os professores admitidos após 2017, pois eles não participaram da reformulação do Currículo da Cidade após a aprovação da BNCC. Também retiramos os professores do Ensino Fundamental I, já que nosso foco será o Ensino Fundamental II, pois queremos obter a percepção dos professores de várias disciplinas. Foram excluídos, ao todo, 7 professores: 4 haviam sido admitidos após 2017, e os outros 3 eram do Ensino Fundamental I. Ao fim dessa operação, obtivemos um total de 17 professores participantes, sendo 9 professores da Escola A e 8 da Escola B.

No início do segundo semestre de 2024, mais precisamente em agosto, iniciamos as entrevistas com os professores selecionados, utilizando as horas de JEIF para que pudéssemos ter mais liberdade. Ao retornar à escola, a coordenação tanto da escola A quanto da escola B informaram que alguns professores estavam de licença médica, de modo que terminamos por realizar a entrevista com 10 professores que haviam respondido ao questionário inicial, resultando nos dados apresentados no Quadro 8.

Quadro 8 – Professores entrevistados da Escola A

Escola A

Professores	Disciplina	Tempo como professor	Tempo no cargo no Município de São Paulo
P1	Geografia	13 anos	7 anos
P2	Ed. Física	18 anos	10 anos
P3	Ciências	17 anos	8 anos
P4	Inglês	18 anos	15 anos
P5	Geografia	15 anos	7 anos

Fonte: Fornecidas pelos sujeitos da pesquisa.

Quadro 9 – Professores entrevistados da Escola A

Escola B			
Professores	Disciplina	Tempo como professor	Tempo no cargo no Município de São Paulo
P6	Artes	15 anos	10 anos
P7	Geografia	13 anos	10 anos
P8	Matemática	16 anos	12 anos
P9	Língua Portuguesa	21 anos	18 anos
P10	História	17 anos	10 anos

Fonte: Fornecidas pelos sujeitos da pesquisa.

6.4 - ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

As entrevistas foram realizadas durante os meses de agosto e setembro de 2024. Antes de iniciá-las, os objetivos e temas da pesquisa foram compartilhados com os entrevistados e garantido o anonimato e a confidencialidade dos participantes, com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, Apêndice 3), visando estabelecer um ambiente de confiança e tranquilidade. Também foram informados de que as conversas seriam gravadas e transcritas para compor a tese. É importante destacar que os entrevistados se mostraram bastante dispostos a responder e dialogar sobre as questões propostas.

Sobre a coleta de dados, Duarte (2004) professa que as circunstâncias em que ocorrem os encontros entre pesquisador e participantes tornam-se parte essencial do material a ser analisado. E isso implica que é necessário criar um ambiente acolhedor para que o diálogo se desenvolva de maneira espontânea, permitindo que o entrevistado compartilhe sua prática sem sentir-se constrangido.

Inicialmente realizamos uma entrevista-piloto para que pudéssemos testar o instrumento de coleta de dados e fazer as eventuais adequações que se fizessem necessárias na direção de que pudéssemos chegar aos objetivos estipulados. Realizamos algumas modificações no primeiro questionário, melhorando sua

condição de captar as percepções dos entrevistados em relação ao objeto de nossa pesquisa.

Os áudios das entrevistas foram gravados e, posteriormente, transcritos e as gravações foram arquivadas pela pesquisadora. Para identificar cada participante, foi utilizada a letra "P" (de Professor(a)), seguida de um número correspondente à ordem das entrevistas, sendo o primeiro identificado como P1 (Professor(a) 1) e assim por diante, até o último, designado como P10 (Professor(a) 10). As escolas seguem identificadas como Escola A e Escola B.

Abaixo, apresentamos todos os professores que participaram da entrevista:

- . P1 (Professor de Geografia): Com 13 anos de experiência docente e 7 anos na RMESP, é formado em Geografia e Pedagogia, e possui Mestrado em Educação. Leciona do 6º ao 9º na rede municipal e atua também como professor de Geografia na rede estadual.
- . P2 (Professor de Educação Física): Com 18 anos de experiência e 10 deles dedicados à rede municipal, é formado em Educação Física. Atua nas turmas do 6º ao 9º ano.
- . P3 (Professor de Ciências): Com 17 anos na docência e 8 na rede municipal, é formado em Ciências e Pedagogia. Leciona Ciências para os 6º e 7º anos e atua também na Educação Infantil da RMESP. Este professor possui dois cargos na Rede, sendo que o segundo cargo ele assumiu em 2023.
- . P4 (Professor de Inglês): Com 18 anos de experiência, dos quais 15 foram na rede municipal, é formado em Letras. Atua no ensino de Inglês para os alunos do 8º e 9º anos.
- . P5 (Professor de Geografia): Com 15 anos de experiência docente e 7 anos na rede municipal, é formado em Geografia e História. Leciona Geografia para as turmas do 6º e 8º anos e atua também na rede estadual.
- . P6 (Professor de Artes): Com 15 anos de experiência docente, dos quais 10 são na rede municipal, é formado em Artes e possui especialização. Leciona Artes para os 6º, 7º e 8º anos, além de atuar na rede privada.
- . P7 (Professor de Geografia): Com 13 anos de experiência, sendo 10 deles na rede municipal, possui graduação em Geografia e Pedagogia e leciona para os 6º e 7º anos.
- . P8 (Professor de Matemática): Possui 16 anos de experiência, com 12 anos na rede municipal. Formado em Matemática, atua também na rede estadual.

. P9 (Professor de Língua Portuguesa): Com 21 anos de experiência, sendo 18 deles na rede municipal, possui formação em Letras, especialização e Mestrado. Leciona Língua Portuguesa para os 7º, 8º e 9º anos.

. P10 (Professor de História): Com 17 anos de experiência docente, dos quais 10 foram na rede municipal, possui formação em História e Sociologia. Leciona História para os 8º e 9º anos.

Realizadas as entrevistas, procedeu-se à transcrição das respostas, visando realizar uma pré-análise do discurso obtido. Conforme indica Duarte (2004), uma etapa essencial na preparação para a análise do material é a transcrição, que deve idealmente ser feita logo após a conclusão das entrevistas e, quando necessário, passar por edições. É na fase de pré-análise, como descreve Franco (2005), que o pesquisador estabelece um contato inicial mais detalhado com o material coletado, concentrando-se em uma leitura minuciosa. Essa etapa é dividida em três atividades principais: a seleção dos documentos que serão analisados, a correlação entre os objetivos da pesquisa e as respostas transcritas, e a organização das evidências que fundamentarão a análise do discurso. Assim, a análise do discurso busca classificar e descrever os dados das entrevistas semiestruturadas e realiza um cruzamento com os estudos correlatos e a literatura especializada no tema.

Conforme indicado por Stake (2011), uma das responsabilidades dos pesquisadores na análise dos dados coletados é organizar e categorizar essas informações de maneira que possam responder à questão central do estudo. Em nosso processo de análise, buscamos estabelecer um diálogo entre as falas dos entrevistados, os estudos correlatos, a literatura especializada e as diretrizes normativas que abordam a implementação do Currículo da Cidade no processo de formação de professores. Esse diálogo é fundamental para compreender como contribuem para o desenvolvimento docente e para a aplicação consistente do currículo nas escolas.

Neste estudo, a organização dos conteúdos das entrevistas foi conduzida de maneira a respeitar as evidências fornecidas pelos participantes. Essa abordagem permite que os relatos sejam apresentados de forma fidedigna, valorizando as perspectivas individuais trazidas pelos entrevistados e garantindo que suas contribuições estejam diretamente ligadas à análise final da pesquisa.

A condução metodológica deste estudo abrangeu a revisão da literatura, a coleta e apresentação de diretrizes legais e normativas que fundamentam a

estrutura e a implementação do Currículo da Cidade, em seu alinhamento com a BNCC. Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores, conforme acima descritas, o que permitiu a organização dos seguintes eixos de análise.

- 1- Impacto da formação inicial na prática docente.
- 2- Influência da formação continuada na prática docente e na implementação de políticas educacionais.
- 3- Reflexões sobre a experiência das escolas na implementação do Currículo da Cidade.
- 4- Estratégias de adesão ao Currículo da Cidade e o envolvimento da comunidade escolar.
- 5- Formação e orientação para a implementação do Currículo da Cidade por intermédio do Projeto Formação da Cidade.
- 6- Impacto das formações continuadas no contexto pandêmico.
- 7- Estratégias de organização das aulas.
- 8- Desafios na implementação do Currículo da Cidade e a relação entre teoria e prática

6.5 – Eixos de Análise

6.5.1 Primeiro Eixo - Impacto da formação inicial oferecida pela SME¹ na prática docente

Esse eixo inclui as questões vinculadas ao papel da formação inicial na carreira do professor, compreendendo as referências iniciais sobre o trabalho docente e a influência dos programas de formação nos métodos de ensino e na percepção do que é ser professor. Deste modo, fizemos os seguintes questionamentos aos professores: Quando de seu ingresso na rede pública municipal de ensino de São Paulo, houve alguma formação que tenha impactado em seu entendimento sobre o que é ser professor? Na etapa inicial de sua carreira docente quais as referências que você possuía sobre trabalhar como professor? Ainda nesta etapa inicial, qual a importância das dinâmicas estabelecidas pela escola, considerando as trocas com os colegas, com os formadores e com os alunos? Houve algum curso de formação continuada que tenha lhe ajudado no processo?

¹ Formação promovida pela SME aos ingressantes na rede, nos primeiros meses após a posse, com foco nas diretrizes, programas e políticas educacionais da cidade.

Com relação à formação de professores, Nóvoa (1999) relata que nos últimos anos pode-se observar um crescente foco nas questões referentes à profissionalização e formação docentes. A carreira do professor tem ganhado destaque no debate educacional atual, nos discursos políticos e sociais voltados à construção de uma nova sociedade. O educador português aponta que compreender o desenvolvimento da profissão de professor demanda uma visão crítica das inúmeras tensões que a envolvem, pois, a trajetória profissional dos docentes é caracterizada por embates, conflitos, conquistas e retrocessos (Nóvoa, 1999^a). Figura-se essencial, portanto, adotar uma perspectiva bastante crítica capaz de reconhecer e analisar as complexidades que cercam a profissão. Isso significa entender que a carreira de um professor é caracterizada por desafios contínuos, cenário de disputas sem fim, momentos de progresso alternados com períodos de retrocessos. Em suma, o desenvolvimento profissional dos professores não é linear: ele está sujeito a diversos fatores que geram avanços e dificuldades, refletindo as tensões do contexto educacional em que atuam.

Nessa direção, Crecci (2016) ressalta que a formação de professores é um processo contínuo e regular de desenvolvimento, fundamental para alcançar o profissionalismo exigido. Isso implica a disposição do educador em aprender, na habilidade da formação em capacitá-lo para essa aprendizagem e a oferta de condições, pelo sistema escolar em que ele atua, para viabilizar um aprendizado constante.

A finalidade desse Eixo foi analisar essa problemática em toda a sua complexidade, refletindo sobre o movimento de profissionalização docente no contexto histórico e levando em conta as interrelações com aspectos econômicos, sociais e políticos, como discutido na sessão 5.

A fala dos entrevistados apresentou percepções importantes sobre seu ingresso na RMESP, especialmente em relação à formação recebida e ao impacto que ela teve em seu entendimento sobre a docência. As perguntas abordaram a importância das dinâmicas estabelecidas na escola, como as trocas com colegas, formadores e alunos, e se algum curso de formação continuada contribuiu para seu desenvolvimento profissional e prática pedagógica.

Quando eu entrei... Não, não. Não, não teve. Era entregar a documentação, sala de aula. A nossa realidade é entrar direto pra sala. Que é o que eles querem. (P1- Professor da Escola A)

Eu lembro que quando eu entrei, eu tive, no começo, algumas formações que são a JEIF, porque eu tinha aulas atribuídas. E aí me impactou, assim, positivamente, porque eu já tive formação em relação ao currículo, e cada professor vinha e trazia um pouquinho da sua experiência do seu currículo, a gente estudou isso em JEIF, entendeu? (P2 - Professor da Escola A)

No primeiro cargo eu não tive essa formação, mas nesse último concurso de 2023 nós tivemos, nós estamos fazendo a formação da cidade mais específico para os ingressantes, então nós fazemos uma formação de ingressantes, mas nesse cargo mais novo, mas no primeiro cargo não [...] (P3 - Professor da Escola A)

Olha, quando eu entrei na rede, a formação era bem diferente do que temos hoje. Na verdade, eu não lembro de uma formação específica logo no início. O que eu me recordo é que, à medida que fui adquirindo experiência, percebi que as formações, como a JEIF, realmente ajudaram a aprimorar minha prática [...] (P4 - Professor da Escola A)

Não, eu já cheguei, já vim direto pra sala de aula. A gente chega bem cru assim, por exemplo, pra mexer no SGP, que é o sistema que a prefeitura sempre teve, um sistema digital. Então a gente sofre um pouco assim. Então os pares acabam ajudando. A gente não tem uma preparação pra entrar na rede. O currículo da Prefeitura é genérico. Então minha adaptação na sala de aula foi um pouco difícil por causa disso [...] (P5 - Professor da Escola A)

Então, quando eu comecei, foi bem na cara e na coragem. Entrei direto na sala de aula sem muito pregar. O sistema da prefeitura, por exemplo, é totalmente diferente do que eu conhecia. Comparando com minha experiência na rede privada, onde o currículo é mais estruturado e já vem tudo mais redondinho, aqui a coisa é um pouco mais solta. Na rede municipal, sinto que os alunos têm um nível de dificuldade maior, e isso pode ser um desafio. O currículo da prefeitura é mais flexível, o que, por um lado, dá liberdade para criar, mas, por outro, exige que você esteja sempre se reinventando e ajustando as atividades, porque não tem aquele "passo a passo" pronto. No começo, isso me deixou um pouco perdido, porque eu estava acostumado a ter mais direção. E entrar sem nenhuma formação inicial, acho que dificulta mais a nossa adaptação né? [...] (P6 - Professor da Escola B)

Eu me lembro vagamente, pois já faz bastante tempo né. Se não me engano teve uma formação na DRE de São Miguel. Foi uma experiência legal, mas não foi tudo aquilo que eu esperava. Focamos bastante nos números, o que é importante, mas eu gostaria de ter tido mais espaço para trocar ideias sobre práticas pedagógicas e compartilhar experiências que realmente ajudassem a gente na sala de aula [...] (P7 Professor da Escola B)

Ah, não, não tive formação inicial quando entrei na rede pública. Na verdade, entrei direto na sala de aula, só entreguei os documentos e começou. Olhando agora, acho que essa formação inicial teria ajudado bastante, principalmente pra entender como a rede de São Paulo funciona. Entrar sem nenhum conhecimento prévio é complicado, né? Depois que fui me adaptando, é que apareceram algumas formações, mas um suporte logo no início teria sido bem útil [...] (P8 - Professor da Escola B)

Não lembro de ter participado de formação logo no início que comecei a trabalhar aqui em São Paulo. Cheguei, entreguei os documentos, fiz os

exames e já fui para a sala de aula, tudo muito cru mesmo, não teve nada de apresentar a rede, como funcionava, coisas assim. A sensação que eu tive foi de estar jogado aos leões, sem ter um entendimento claro do que era ensinar naquele contexto [...] no fim das contas, essa falta de uma formação no início acabou tornando a minha adaptação mais difícil [...] (P9 Professor Escola B)

Eu não lembro de nenhuma formação anterior. E como eu também ingressei e a vaga era para o módulo, eu também não participava da JEIF, então... Módulo é quando vocês não têm sala, é isso? Não tem sala, você é volante, você entra em qualquer disciplina que faltar. É como se fosse aquele antigo professor eventual. [...] (P10 - Professor Escola B)

A partir das respostas dos entrevistados, podemos inferir que praticamente todos eles, professores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, não tiveram formação inicial oferecida pela SME antes de ingressar no serviço público, com exceção do professor P3, que relata que em seu cargo de ingresso mais recente já existia essa formação inicial. Isso é trazido à tona por muitos que disseram que era assustador entrar em uma sala de aula sem nenhuma forma de preparação. Essa realidade gritante é notada em várias respostas, por exemplo, P8 e P9, que acham que a falta de familiaridade com a realidade escolar os impossibilitou de compreender o sistema educacional.

Por outro lado, alguns professores como P1 e P2 apontaram as formações oferecidas pela JEIF como positivas, pois lhes deu a chance de compartilhar experiências e entender bem o currículo. Com essa manifestação, pode-se concluir que, embora a formação inicial não seja bem desenvolvida, a formação continuada provavelmente produzirá desenvolvimentos positivos na conduta e no desempenho profissional.

Os desafios enfrentados pela falta de preparação também tiveram destaque na fala dos professores P5 e P6, que destacaram a dificuldade de adaptação do currículo da prefeitura. Essa fluidez oferecida pelo currículo municipal pode parecer libertadora, mas acaba por exigir o tipo de reavaliação e adaptação que pode ser um desafio para iniciantes, na medida em que eles terão que traçar seus próprios cursos sem um modelo estruturado.

O entrevistado P7 falou sobre as expectativas frustradas em relação ao treinamento recebido, opinando que era muito sobre números e pouco espaço para discutir práticas pedagógicas. Portanto, essa formação fraca não pode deixar de levar ao desenvolvimento profissional superficial e à imobilização da discussão teórica.

A sensação de estar “jogado aos leões”, mencionada por P9, é um sentimento comum entre os professores que ingressaram na Rede sem uma base sólida. Essa percepção de solidão e desamparo pode impactar não apenas a confiança do professor, mas também a eficácia de sua prática, já que a falta de suporte pode levar à insegurança em sala de aula.

Os documentos oficiais que regem a educação em nosso país, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Constituição Federal e o Currículo da Cidade, abordam a formação docente e seu impacto na prática educativa de maneira a enfatizar a importância de um ensino de qualidade e da formação continuada dos professores.

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 estabelece princípios fundamentais sobre a formação e a valorização dos profissionais da educação no Brasil. No contexto educacional, a Constituição dispõe sobre a formação e capacitação dos professores principalmente nos artigos 206 e 214. No Artigo 206, o inciso V destaca a valorização dos profissionais da educação escolar, reconhecendo a importância de condições dignas de trabalho e remuneração adequada como parte essencial da valorização docente. Esse artigo indica, ainda, a necessidade de uma formação continua que favoreça o desenvolvimento e atualização dos professores para atender aos padrões de qualidade estabelecidos pelo inciso VII. Já o Artigo 214 prevê o estabelecimento do Plano Nacional de Educação (PNE), que deve definir metas e estratégias de valorização e capacitação dos profissionais da educação, de forma a contribuir para o avanço da educação no país.

Embora a Constituição não forneça detalhes específicos sobre a formação inicial dos professores, ela estabelece a base jurídica e orientadora para legislações complementares, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que estabelece diretrizes claras e detalhadas sobre a preparação e a capacitação dos profissionais da educação, especificando tanto a formação inicial quanto a continuada, estruturando-as como fundamentos essenciais para o exercício da docência e para a qualidade do ensino no país. Em seu artigo 63 regula a organização de institutos superiores e centros de formação que ofertem cursos de formação inicial e continuada, destacando a necessidade de articulação entre teoria e prática, como vemos abaixo:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

- I - Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- II - Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (Brasil, 1996)

Em seu artigo 67, a LDB enfatiza que a educação dos profissionais da educação é uma ação contínua a ser desenvolvida pelos próprios sistemas de ensino, na promoção do aperfeiçoamento regular, da atualização e da especialização para o exercício efetivo das funções ao longo da vida profissional. A educação continuada deve, portanto, estar em conformidade com o que os planos de educação prescrevem, tornado mais eficiente pela promoção de um modo de operação articulado entre o ensino teórico e as práticas pedagógicas em sala de aula.

Assim, o artigo 67 não apenas reafirma o direito dos professores à formação continuada, como também aponta para a responsabilidade compartilhada entre instituições de ensino e sistemas educacionais de proporcionar um desenvolvimento profissional que impacte positivamente a qualidade da educação:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- II – Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- V – Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. (Brasil, 1996)

Na BNCC, é enfatizada a importância da formação inicial e continuada dos professores como elementos fundamentais para a melhoria da qualidade da educação no Brasil, propondo uma formação inicial adequada e de qualidade, de modo que os prepare para atuar de maneira eficaz no ambiente escolar. A formação deve contemplar não somente os conhecimentos teóricos relacionados às disciplinas, mas também a prática pedagógica, a reflexão crítica e a capacidade de promover uma educação inclusiva e contextualizada. Sabemos que a formação continuada é vista como um direito do professor e uma necessidade para a sua atualização profissional. A BNCC aponta que os educadores devem ter acesso a programas de formação continuada que os ajudem a acompanhar as inovações

educacionais, as novas diretrizes pedagógicas e as demandas curriculares. Essa formação deve ser permanente e adaptada às necessidades dos professores durante o percurso profissional. (Brasil, 1996)

Nesse contexto, a BNCC tem como objetivo fundamental apoiar a formação do professor, entretanto, conforme Janz (2020), os direitos mencionados no documento da Base não são garantidos de maneira eficaz, o que prejudica o aprendizado e a avaliação dos profissionais, já que muitos deles reconhecem que não têm um entendimento apropriado de seu conteúdo.

Já Nóvoa (2024) avalia ser fundamental refletir sobre a importância de valorizar a formação inicial e continuada dos professores no Brasil, um aspecto que, ao longo do tempo, não tem recebido a devida atenção cultural.

A formação de professores também é abordada no Currículo da Cidade por diretrizes que enfatizam a educação continuada, recomendando que a formação seja contextualizada no sentido de respeitar a realidade das escolas e dos alunos, portanto, adotando um programa de formação no qual as escolas e a vida escolar cotidiana figurem significativamente. (São Paulo, 2018)

Conforme o documento norteador curricular da RMESP, as diretrizes curriculares para a formação asseguram que a formação continuada seja pertinente aos desafios e exigências da rotina da vida escolar, para que o conhecimento adquirido possa ser utilizado de forma prática e eficiente. Além disso, a colaboração destacada é a que resulta do compartilhamento de experiências e do trabalho colaborativo entre profissionais da educação, e que, desse modo, fortaleçam a construção coletiva do conhecimento. A avaliação contínua das formações assegura que as expectativas e necessidades de docentes e alunos sejam atendidas. Por fim, a interdisciplinaridade incentiva a integração entre diferentes áreas do conhecimento, promovendo uma formação que dialogue com diversas disciplinas e temas. (São Paulo, 2019)

Sendo assim, podemos concluir que os documentos que se referem ao Currículo da Cidade postulam que as diretrizes mencionadas têm por objetivo valorizar uma formação docente contextualizada e prática, considerando as obrigações reais da escola e promovendo a colaboração entre os professores. Ao valorizar a interdisciplinaridade e a avaliação contínua, o Currículo da Cidade pretende que a formação continuada dos professores seja útil e aplicável no dia a

dia das escolas e fortaleça a construção coletiva de estratégias educativas mais eficazes e alinhadas às necessidades dos alunos.

Diante das respostas dos entrevistados, observa-se uma experiência variada em relação à formação inicial e continuada, com evidentes lacunas e alguns avanços pontuais. Muitos professores relatam a ausência de uma preparação inicial consistente, como aponta P9: “*A entrada foi bem direta, cheguei e já fui para a sala de aula, tudo muito cru mesmo.*” Essa falta de formação inicial, descrita por vários profissionais, contrasta com o relato de P3, que menciona ter recebido uma formação específica para ingressantes no concurso de 2023: “*No primeiro cargo eu não tive essa formação, mas nesse último concurso [...] nós tivemos [...] a formação de ingressantes.*” Esse caso ilustra uma tentativa recente de implementar formações introdutórias, alinhando-se ao que a LDBEN recomenda no artigo 62, ao exigir formação inicial sólida para a docência na educação básica.

6.5.2 Segundo Eixo – Influência da formação continuada na prática docente e na implementação de políticas educacionais

Esse Eixo avalia a influência dos programas de desenvolvimento profissional e formação no trabalho diário dos professores no que se refere à efetividade da implementação das diretrizes educacionais. A análise buscou entender se e quando essas formações são capazes de trazer mudanças à prática docente e auxiliar na aplicação das políticas educacionais municipais, ou nacionais como o Currículo da Cidade e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O primeiro ponto de análise se refere à eficácia da formação continuada na prática propriamente dita. Nosso objetivo é entender como a formação continuada pode aprimorar o desempenho do ensino, trazer uma abordagem mais reflexiva às necessidades dos alunos e aos métodos de ensino. Nesse Eixo também se concentra no alinhamento às políticas educacionais, verificando até que ponto esses programas de formação funcionam em sintonia com as diretrizes das políticas educacionais existentes. Um programa de formação continuada ideal não apenas trataria de conteúdos práticos do trabalho do professor: ela também adicionaria um conteúdo teórico apropriado que permitiria a ele definir políticas educacionais contextualizadas e facilitaria sua aplicação de acordo com as diretrizes do governo, ao mesmo tempo que a adaptaria à realidade local de cada escola.

Para aprofundar a análise, questionamos os entrevistados sobre dois aspectos-chave da relação entre políticas educacionais e formação docente. A primeira questão investigou os programas de formação continuada de que participaram ao longo de suas carreiras, buscando entender os impactos dessas formações na prática docente, as relações percebidas com as políticas educacionais do município e do país, e os desafios enfrentados nesse contexto. A segunda focou nas mudanças propostas pelas políticas educacionais, explorando as contribuições que essas políticas trouxeram para o desenvolvimento profissional e para a prática pedagógica dos professores.

Sobre tais questões, obtivemos as seguintes respostas dos entrevistados:

Quando eu entrei, a formação era bem diferente do que temos hoje. Na verdade, não me lembro de uma formação específica logo no início. O que eu me recordo é que, à medida que fui adquirindo experiência, percebi que as formações, como o JEIF, realmente ajudaram a aprimorar minha prática [...] (P1 – Professor da Escola A)

Em relação a essa questão de formação, tem essa formação em JEIF, e também tem muita formação de curso, por causa do nosso programa de evolução funcional [...] essa formação vale ponto, a gente escolhe um tema, por exemplo no ano passado o que esteve em alta era no currículo antirracista, então a formação era em cima do currículo antirracista e a gente o estudava. Como eu disse, pode acontecer muito bem, pode não acontecer. Depende da escola que você está. Esse ano a gente está trabalhando a prática leitora, a importância da leitura da escrita e está passando por todos os assuntos eu acho que está sendo bom o que a gente está fazendo na formação leitora, é importante o tema que a gente está abordando, interpretação de texto, elaboração de projetos, que vão auxiliar em qualquer disciplina, e na escola que eu estou este ano, as formações acontecem direitinho [...] (Professor P2 – Escola A)

Então, todos nós temos a formação que é o PEA, o Projeto Especial de Ação, que é oferecido três vezes por semana, uma hora. Então, nós temos esse Projeto Especial de Ação, todo mundo que trabalha e que faz JEIF faz o PEA. Tem impacto sim, porque, por exemplo, no PEA, a gente revisita todos os documentos da rede, os currículos novos, tanto o currículo da cidade, mas todas as outras orientações pedagógicas que foram feitas depois, o currículo dos migrantes, dos afrodescendentes. (P3 – Professor da Escola A)

Eu estou na segunda formação. Estou terminando. A última, em 2019, eu fiz e estou terminando esta agora [...] eu acho que é importante, porque podemos compartilhar ideias. Quando você vê que parece que não é só você que está sofrendo com isso. Tipo, eu não consigo atingir o que eu quero. Quando você vê que não é só você, que o problema não é só seu. Que você consegue visualizar que existem outras pessoas com a mesma dificuldade que você [...] que nem o currículo cobra muito que a gente trabalhe, que é o que nós estamos trabalhando nessa formação esse ano. Eles querem que nós apliquemos na sala de aula estudos de caso. Em algumas... Com algumas, em algumas salas, você consegue. Porque o comportamental afeta bastante a aprendizagem deles. Então não adianta

eu dar um estudo de caso sem conceituar pra ele o que significa tudo aquilo [...] (P4 – Professor da Escola A)

[...] temos as formações mais na JEIF. Mas, como eu não faço parte da JEIF, pois minha jornada é JBD, acabei não tendo essa formação. Para mim, acho que um JEIF deveria ser para todos os professores, sem essa diferença entre quem faz parte ou não. Isso acaba deixando a gente um pouco de fora de algumas questões pedagógicas da escola, de como agir, e, às vezes, uma coordenadora precisa vir na hora do café, quando estamos todos juntos, para passar informações sobre cursos ou orientações para o dia a dia escolar. Agora, por exemplo, externamente, a prefeitura oferece muitos cursos. Tem cursos do sindicato e da própria prefeitura. Mesmo sem a JEIF, você pode fazer esses cursos fora do horário de serviço. No meu caso, particularmente, não participo devido ao acúmulo de cargo, mas a oportunidade é mil vezes melhor que no Estado. Além disso, tem o incentivo financeiro. Conforme você faz os cursos e evolui na pontuação, isso reflete no salário, o que é raro. Outras prefeituras não tem isso. Aqui, você vai subindo tanto na avaliação quanto no financeiro [...] (P5 – Professor da Escola A)

Olha, já participei de várias formações continuadas, aqui na rede, a maioria acontece na JEIF, que já está dentro do nosso horário de trabalho, o ruim é que nem todos têm direito a JEIF, aí ficam sem essas formações né? Aí tem a opção de fazer formação fora do horário de serviço, as vezes são online e as vezes presenciais, mas também não é para todo o mundo, você tem que se inscrever e ver se vai ter vaga ou não, porque essas valem para evolução, aí a concorrência é maior [...] Olha as formações quando consigo fazer não são muito aprofundadas não, acredito que deveriam tratar mais profundamente dos assuntos, como a inclusão, ou a alfabetização na idade certa, é tudo muito pincelado, não temos um debate, isso seria muito importante sabe? Principalmente com essas novas políticas sobre a educação, tudo é muito jogado para nós, não temos tempo de aprofundar nada, as coisas chegam e temos que incluir no processo que já está em andamento, muitas vezes nem estudamos essas políticas direito [...] (P6 – Professor da Escola B)

Ah, sim, participei de várias. Quando fazia JEIF, participei bastante, inclusive na área de Geografia, que me deu uma base boa. Gosto muito dessa área, pois ajuda até com os pequenos a entenderem seu lugar no mundo, saber quem são, onde estão na sociedade. Isso é bem legal. Acho que as formações sempre têm impacto, até porque normalmente a gente faz projetos com eles. Por exemplo, trabalhamos temas que afetam a vida deles em casa e na comunidade. Aqui em São Paulo, temos o TCA, que é mais para os alunos maiores, mas até com os pequenos discutimos sobre as profissões dos pais, o que eles pretendem fazer no futuro, se querem fazer ensino técnico, por exemplo. É um Trabalho Colaborativo de Autoria. Os alunos desenvolvem projetos para a comunidade, como uma pesquisa sobre salões de beleza ou um projeto sobre o impacto do uso de celular na saúde. Esse projeto, especialmente com os alunos do FUND2, no 8º e 9º ano, faz parte do Currículo da Cidade e permite que eles explorem várias áreas, como a biológica, com a missão de gerar impacto social ou econômico. Isso ajuda muito no desenvolvimento de projetos que fazem diferença. Com certeza. O Currículo da Cidade ajuda muito, ele nos dá um norte. Claro que sempre temos que trabalhar com a realidade de cada criança. É importante para eles entenderem o próprio papel no mundo, lidar com as realidades deles, mesmo quando são desafiadoras. Isso é algo que nos orienta a enfrentar esses desafios da melhor forma possível. (P7 – Professor da Escola B)

Durante minha carreira, participei de diferentes programas de formação continuada, mas nem todos com a frequência que gostaria. Por exemplo, na escola onde trabalho, temos a JEIF, que é uma formação muito boa, mas como sou JBD (Jornada básica), não consigo participar regularmente [...] acho que é meio injusto, pois os temas que oferecem poderiam nos ajudar na sala de aula, como inclusão, o currículo da Cidade, alfabetização, mas ai nós da jornada básica não participamos, as vezes nem ficamos sabendo o que se passa na escola, pois até as informações são dadas na JEIF [...] (P8 – Professor da Escola B)

[...] nas formações conversamos bastante sobre alfabetização, mesmo eu sendo da matéria de inglês, porque alfabetização engloba tudo. Como as formações são bem genéricas, nunca conseguimos nos aprofundar muito, pois cada hora na escola tem uma demanda diferente, aí os assuntos vão ficando picados. Os impactos na minha docência poderiam ter sido melhores, se as formações tiveram mais consistência sabe? Tudo acaba sendo muito jogado, muito corrido, aí não dá para aproveitar direito. Sempre tem relação com as políticas educacionais, o governo vai mudar as políticas educacionais e quando chega pra gente temos só que cumprir, sem nos aprofundarmos nela, olha vou ser honesto, muitas vezes nem lemos sobre essas políticas, só fazemos o que mandam, pois tudo vem para “ontem” sabe, não temos um tempo para estudar, entender e fazer um trabalho com maior entendimento das políticas. Sei também que nós professores podemos procurar os documentos e estudar, mas honestamente, trabalhamos em duas ou mais escolas e não conseguimos dar conta de tudo. O maior desafio é colocar na prática tudo o que é imposto para nós, sem nenhuma explicação. As formações são muito superficiais, e nós vamos “dançando conforme a música” [...] (P9 – Professor da Escola B)

Em algumas situações, as formações realmente são boas, mas como o tempo é muito curto, o impacto na nossa prática é limitado. Principalmente nas formações que envolvem o currículo da cidade, é um processo muito rápido, e a gente acaba se perdendo um pouco. Por exemplo, quando é proposto algo novo, o currículo muda ou tem uma orientação, e as formações acontecem de forma muito apressada. Seria bom se houvesse mais tempo para estudar e entender essas mudanças, principalmente quando estamos falando de teorias que demandam mais tempo de reflexão. (P10 – Professor da Escola B)

Em relação aos programas de educação continuada dos quais os entrevistados participaram, fica evidente que há um sentimento misto em relação aos programas de formação, uma vez que os professores os valorizam, embora mencionem desvantagens significativas. Ao analisar as entrevistas, percebemos que formações aconteciam principalmente no momento da JEIF.

No entanto, para os professores que atuam na Jornada Básica (JBD) o acesso às formações representa um dos maiores obstáculos. Como destacou P8, “os professores da Jornada Básica acabam não tendo as mesmas oportunidades de atualização pedagógica”, o que ele considera “injusto” e limitante, visto que essas formações abordam temas essenciais como alfabetização, inclusão e implementação do Currículo da Cidade. A falta de uniformidade no acesso às

formações faz com que alguns professores, mesmo tendo interesse, não consigam participar, o que amplia a desigualdade entre aqueles que têm e os que não têm JEIF. Esse ponto apresenta uma reflexão importante sobre a necessidade de políticas de formação mais inclusivas, que possam atingir todos os profissionais da Rede, independentemente de sua jornada de trabalho.

Outro aspecto central nos depoimentos é a percepção de que as formações são bastante superficiais, falta a elas profundidade e diálogo, o que limita o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais significativas e contextualizadas. P6 afirmou que “*as formações [...] não são muito aprofundadas [...] é tudo muito pinçelado, não temos um debate, isso seria muito importante.*” O caráter generalista das formações frequentemente leva os professores a não conseguirem explorar de forma eficaz os temas em sala de aula, especialmente em questões sensíveis e complexas como alfabetização e inclusão. Sem debates e oportunidades de reflexão crítica, as formações tendem a apenas introduzir ideias, pouco permitem o desenvolvimento de uma prática ancorada em uma compreensão mais profunda.

Ademais, as formações são vinculadas às políticas públicas, como o Currículo da Cidade e a BNCC, de forma que seus conteúdos são, em grande parte, determinados pela necessidade de adaptação às novas diretrizes. Segundo P7, essas formações “*têm impacto, até porque normalmente a gente faz projetos com elas*”, exemplificando como alguns conteúdos são adaptados para promover a cidadania e o entendimento social dos alunos. Ainda assim, para alguns entrevistados, a implementação dessas políticas acontece sem o devido tempo de preparação e estudo, resultando em um processo de “*cumprimento de metas*”, em que os professores aplicam o conteúdo sem uma base sólida de compreensão. P4 relatou que as diretrizes “*chegam a toque de caixa [...] e não temos um tempo para estudar, entender e fazer um trabalho com maior entendimento das políticas*”, uma situação que obriga os professores a agirem conforme a urgência, ao invés de explorarem as diretrizes a fundo.

Apesar dos desafios, os professores reconhecem o valor das formações por propiciarem trocas de experiências e construção de conhecimento colaborativo. P1 observou que, em algumas formações, “*compartilhar ideias*” ajuda a perceber que “*não é só você que está sofrendo com isso [...] você consegue visualizar que existem outras pessoas com as mesmas dificuldades que você.*” Essa prática gera um sentimento de pertencimento e validação das dificuldades cotidianas da

docência e permite o compartilhamento de estratégias de superação. Esse tipo de formação, que valoriza o intercâmbio de experiências, poderia ser um ponto forte no desenvolvimento de soluções coletivas e contextualizadas.

Nessa perspectiva, Nóvoa (2024, p. 3) observa que:

A formação de professores é um elemento decisivo no processo de revalorização da profissão. Para isso, tem de assumir, sem hesitações, o seu carácter profissional. Formar professores é formar para uma profissão. Não se trata de diminuir, mas antes de elevar, o nível e a natureza da formação de professores. Uma profissão não se define, primordialmente, pelo seu carácter prático, mas sobretudo pelas suas dimensões teóricas, culturais, simbólicas, sociais, políticas. Formar professores como profissionais é formar para a pluralidade destas dimensões. Chegou o tempo de iniciar uma “terceira revolução” na formação de professores?

A citação de Novea destaca a necessidade de uma formação docente que vá além de uma perspectiva prática ou de “cumprimento de tarefas” e se aprofunde nas dimensões mais amplas e complexas da profissão. Segundo o autor, formar professores deveria significar capacitá-los para uma atuação que é também cultural, social, política e simbólica. Essa visão alinha-se diretamente com as críticas e percepções expressas pelos professores entrevistados, que sentem que os programas de formação continuada oferecidos atualmente estão distantes desse ideal. Em vez de promoverem uma formação que eleva e dignifica a profissão por meio do conhecimento profundo e da reflexão, os professores entrevistados descrevem as formações como superficiais, repetitivas e, muitas vezes, desarticuladas das demandas reais e contextuais de suas práticas.

Nóvoa (2024) idealiza a formação docente como uma maneira de colocar o professor como um profissional independente, que possa caminhar e atuar em diferentes caminhos de sua profissão. Esse pensamento do autor se relaciona à fala dos entrevistados, que demonstram desejar uma formação que dê oportunidade e espaço para o diálogo, o aprofundamento teórico e a troca de experiências entre eles; pela qual possam não apenas melhorar suas práticas, mas também pensar sobre o papel e a influência que têm na formação crítica dos alunos.

Por fim, o modelo de Novea (2024) sugere que a formação de professores deve ter uma postura institucional de reconhecimento e valorização das múltiplas dimensões do trabalho docente. Nesse sentido, a formação apostaria no conhecimento sólido e no debate crítico, tornando o professor um sujeito ativo e essencial do processo educativo.

No mesmo caminho, Maués (2011, p.78) indica:

A questão da formação tem um destaque nesse cenário de penúria e de pouca qualificação, conforme indicam as pesquisas desenvolvidas pela OCDE. Tanto a formação inicial, quanto a formação em serviço são importantes, devendo ambas possibilitar uma sólida formação teórica e prática da especialidade do professor (leitura, matemática, história), e os conhecimentos e as competências pedagógicas necessárias para transmitir seu saber de uma forma bem didática, motivar os alunos, avaliar o progresso da aprendizagem e adaptar o ensino às necessidades de cada aluno.

Sobre a formação de professores, a autora traz à tona aspectos essenciais observados nas entrevistas. Maués (2011) destaca que tanto a formação inicial quanto a formação em serviço deveriam oferecer uma base teórica e prática sólidas, que capacitem o professor a transmitir conhecimentos de forma didática, além de motivar, avaliar e adaptar o ensino conforme as necessidades dos alunos. Essa visão se alinha com os depoimentos dos professores entrevistados, que frequentemente expressaram insatisfação com o nível de profundidade e a aplicabilidade prática das formações oferecidas na rede municipal. Os entrevistados apontaram que mesmo frequentando os cursos de formação continuada oferecidos pela SMESP, eles são frequentemente superficiais e não fazem justiça à complexidade de suas práticas diárias. Por exemplo, P9 destacou que o curso de formação “*nunca se aprofunda*”, e que as práticas pedagógicas são aplicadas, porém a teoria não é clara. Em relação ao aprofundamento e qualidade das formações, a autora demonstra sua preocupação de que formações mal fundamentadas podem comprometer a qualidade do ensino e diminuir os esforços para aprimorar o aprendizado.

A ausência de um aprofundamento teórico e de continuidade das discussões pedagógicas nas formações também parece dificultar o desenvolvimento de competências para a adaptação do ensino às necessidades dos alunos, um aspecto que a autora vê como fundamental. O depoimento de P4, por exemplo, reforça a visão de que “*tudo acaba sendo muito jogado, muito corrido*”, indicando que a prática pedagógica frequentemente não se beneficia de um entendimento integral das políticas e metodologias discutidas. Essa superficialidade gera um efeito contrário ao desejado: promove práticas mais automáticas e menos personalizadas, longe da proposta de “*sólida formação teórica e prática*” que o autor considera essencial.

Os professores entrevistados enfatizaram que o contexto escolar e o comportamento dos alunos influenciam diretamente na aplicabilidade do conteúdo da formação. P1 destacou a dificuldade de implementar metodologias como estudos de caso, que são recomendadas, mas pouco efetivas em certas turmas por falta de uma preparação mais contextualizada e realista: “*em algumas salas, você consegue. Porque o comportamento afeta bastante a aprendizagem deles. Então não adianta eu dar um estudo de caso sem conceituar pra ele o que significa tudo aquilo.*” Isso aponta para outra questão trazida na citação de Maués: sem uma formação que ajude a entender e lidar com a diversidade e as necessidades individuais dos alunos, o professor não consegue adaptar suas práticas de maneira eficaz.

Já em relação às mudanças propostas pelas políticas educacionais e sua contribuição para a prática pedagógica dos professores, realizamos a seguinte análise após as entrevistas:

A análise das entrevistas demonstra que as políticas educacionais e a formação continuada docente fornecem oportunidades e também desafios para o desenvolvimento profissional de professores e suas práticas pedagógicas. Essas políticas são vistas como fontes de orientação e atualização importantes para o trabalho em sala de aula, porém, a forma como são implementadas e o nível de profundidade das formações são sujeitos a críticas e sugestões, para fins de melhoria.

Em termos de contribuições, alguns entrevistados relatam que as políticas educacionais trazem diretrizes úteis para organizar e nortear a prática docente. P7, por exemplo, valoriza o Currículo da Cidade, dizendo que ele “*nos dá um norte*” e ajuda a trabalhar com “*a realidade de cada criança.*” E destaca o Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA) como um projeto importante, permitindo que os alunos desenvolvam projetos para a comunidade “*como uma pesquisa sobre salões de beleza ou um projeto sobre o impacto do uso de celular na saúde.*” Segundo P7, esse tipo de atividade promovida pelo Currículo da Cidade aproxima os alunos de temas práticos e sociais, fortalecendo o impacto do ensino além da sala de aula.

Outros docentes mencionam o benefício de formações continuadas que abordam temas atuais e relevantes para o contexto escolar. É o caso de P2, que ressalta haver uma “*oferta de cursos sobre as temáticas do currículo*”, como o currículo para imigrantes, e observa que esses cursos são “*bons e oferecem muitos*

conteúdos que contribuem para o desenvolvimento pedagógico dos professores.”

No entanto, ele também observa que o acesso a essas formações nem sempre é fácil, pois “*quem consegue é quem vai e se inscreve, aí às vezes é sorteado, às vezes é por ordem de inscrição.*” Essa dificuldade de acesso acaba limitando o alcance das políticas entre os docentes, tornando-as menos inclusivas.

P2 se refere ao incentivo financeiro e pontos adicionais em desenvolvimento funcional fornecidos como um incentivo à participação na formação em serviço, fora do horário de trabalho, o que ele vê como uma contribuição das políticas para o desenvolvimento profissional. Observa, no entanto, que o acesso a esses cursos em serviço é condicionado por uma loteria desigual, o que praticamente impede qualquer probabilidade de aproveitar ao máximo as oportunidades.

Mesmo com essas contribuições, alguns entrevistados apresentaram insatisfação com o nível de profundidade das formações e o modo como ocorreu a implementação das políticas. P4 critica os conteúdos por serem muito superficiais, mencionando que, nas formações da prefeitura, “*as coisas são sempre sendo muito jogadas, muito corrida, aí não dá para aproveitar direito.*” Ele ainda destaca que as formações poderiam ser mais consistentes e que, devido à falta de tempo e aprofundamento, os professores acabam apenas “*dançando conforme a música.*” P8 também tem essa visão, apontando que as políticas educacionais acontecem a toque de caixa e são aplicadas sem que os professores tenham “*tempo para estudar, entender e fazer um trabalho com maior entendimento das políticas.*”

Alguns docentes, como P6, mencionaram que as formações oferecidas nem sempre contemplam todos os profissionais. Relata que apenas aqueles que têm acesso à JEIF conseguem participar de formações continuadas dentro do horário de trabalho, enquanto outros precisam se inscrever em cursos fora do expediente, enfrentando concorrência para conseguir vagas. Essa exclusão afeta a integração dos docentes e limita o potencial de desenvolvimento coletivo na escola.

As entrevistas também revelaram que, embora as políticas educacionais e a formação continuada forneçam direções e caminhos claros de atualização, elas continuam a representar grandes desafios para garantir que sua influência seja positiva e abrangente. Um desenvolvimento profissional mais consistente e aprofundado, com formações acessíveis e que permitam reflexão e debate, é uma necessidade relatada por diversos docentes, evidenciando que a efetividade

dessas políticas depende de uma implementação que respeite o tempo e as demandas reais dos professores.

Nesse caminho, referindo-se à implementação das políticas educacionais, Marcondes (2017) observa que essas políticas costumam ser aplicadas de forma linear e centralizada, seguindo uma lógica “de cima para baixo”, desconsiderando as particularidades e diversidades existentes nos contextos escolares. Ele aponta que a forma como as políticas são compreendidas e ajustadas na prática cotidiana das escolas tende a tratá-las de forma padronizada, enxergando todas as políticas, escolas e professores da mesma maneira. Essa abordagem resulta em um relato institucional socialmente superficial, perdendo particularidades importantes da realidade educacional.

Podemos então apreender que o autor apresenta uma visão crítica sobre a implementação das políticas educacionais, que é comumente descrita como um processo linear, centralizado e padronizado, e que pouco considera as particularidades das escolas e dos professores. Ele ainda sugere criticamente que as políticas são construídas com uma visão homogênea e simplista, que ignora a complexidade do cotidiano escolar. Essa crítica reflete o sentimento dos entrevistados, que percebem as políticas como impostas e ajustadas de forma insatisfatória às realidades das salas de aula. Os professores entrevistados indicam que essa abordagem limita o potencial de desenvolvimento profissional dessas políticas, dado, por exemplo, que o formato centralizado e apressado das formações continuadas não permite um aprofundamento adequado dos conteúdos.

6.5.3 Terceiro Eixo – Reflexões sobre a experiência das escolas na implementação do Currículo da Cidade

Nesse Eixo, a análise se baseia nas experiências das escolas durante a implementação do Currículo da Cidade, considerando as práticas adotadas e as dificuldades vivenciadas no trabalho pedagógico. Analisa-se como as diretrizes curriculares estão inseridas no cotidiano da unidade escolar e se elas são adequadas para orientar os profissionais na realização da transferência e adequação para o novo currículo alinhado à BNCC.

Questionamos os professores sobre suas percepções a respeito do processo de implementação: “Como foi a experiência da sua escola na aplicação do Currículo da Cidade nas séries finais do Ensino Fundamental?” Essa pergunta permitiu aos docentes descreverem suas vivências e tecerem observações acerca

da eficácia das formações no desenvolvimento de práticas de implementação do Currículo da Cidade. A partir das respostas, analisaremos como a experiência e o suporte oferecido impactaram a adaptação dos professores, bem como as dificuldades e aprendizagens que surgiram ao longo desse processo.

Em resposta à questão, as falas dos entrevistados destacaram uma variedade de desafios e percepções distintas:

P1, por exemplo, que começou a lecionar em 2018, já encontrou o novo currículo em vigor. Ele comentou: “*Para mim, sempre foi o currículo novo. [...] Eu fiz os cursos fora do horário de trabalho, mas era muita gente e faltava uma dinâmica para tirar dúvidas.*” Essa fala destaca a natureza pouco interativa das formações e questiona a falta de espaço para questionamentos, deixando os professores com um entendimento mais superficial do material. A experiência de P1 ilustra uma abordagem de formação que priorizou a transmissão teórica sem garantir o suporte necessário para a prática.

P2 trouxe à tona a maneira como o estudo do currículo se deu em sua escola, evidenciando que ele participou de formações na JEIF nas quais se discutia o conteúdo em conjunto. Ele relatou: “*A gente trocava experiências. Alguém sempre explicava: ‘Na minha área, vai ser assim, assim e assim’.*” No entanto, o entrevistado também apontou uma limitação importante: “*Tem gente que não consegue participar, e outros que não querem. Eu acho que falta essa formação para todos.*” Isso demonstra que, apesar do esforço de alguns em buscar formação, o acesso não foi universal, o que gerou uma disparidade de preparo entre os professores.

P4 observou que, como o desenvolvimento do currículo era simultâneo à implementação do currículo, os professores achavam muito difícil se adaptar: “*Tudo começou junto, sabe, os treinamentos sobre o currículo da cidade e a implementação dele, e então ficou muito confuso.*” Este comentário sugere que se os professores tivessem mais tempo para a incorporação do currículo poderiam ter internalizado em maior extensão as mudanças e novas práticas que estavam sendo impostas a eles. Isso acabou se manifestando em uma pedagogia que foi mais reativa do que o planejado para o primeiro período, e em detrimento tanto dos professores quanto dos alunos.

O entrevistado P6 destaca a velocidade com que ocorreu a implementação do Currículo da Cidade: “*Eu acho que eles deveriam ter apresentado primeiro o currículo [...] e no ano seguinte nós teríamos começado a usá-lo nas aulas.*”

Já P5 destacou a desvantagem de quem não participava da JEIF, comentando: “*Eu era da jornada básica, aí a gente fica meio perdido na escola, sabe.*” Essa observação evidencia uma falha estrutural na distribuição equitativa das formações, o que deixou muitos professores sem o suporte necessário e aumentou a sensação de desorientação.

O professor P9 mencionou em sua fala a dificuldade de compreensão do processo: “*A formação veio da DRE e da coordenação, mas havia muito conteúdo e [...] era difícil assimilar tudo de uma vez.*” Essa fala indica que mesmo que a formação tenha sido feita, a necessidade de aplicar rapidamente o que foi aprendido tornou o processo bastante conturbado.

Por fim, o nível de burocracia foi resumido por P7 com um ponto muito crucial: “*Também temos que trabalhar com muita burocracia [...] isso é terrível.*” Além de dificultar o processo de implementação, esse elemento de burocracia também desviou o foco dos professores da prática pedagógica, afetando, portanto, o tempo disponível para preparar e conduzir as aulas de forma eficaz.

Em suma, as entrevistas revelaram que, mesmo sendo considerado útil, a implementação de forma tão rápida do Currículo da Cidade e as formações desiguais prejudicaram a adaptação dos professores. Declarações como as de P2 quanto à “*troca positiva de experiências*” e de P4 sobre a “*confusão inicial*” apontam para um processo que poderia ter sido diferente e mais bem aproveitado em seu uso pedagógico se houvesse tido melhor planejamento e uma abordagem menos apressada, com formações mais acessíveis.

Em relação à implementação de uma política educacional e sua aplicação dentro das escolas, Marcondes (2017 p.21) pontua:

As políticas são, às vezes, mal pensadas e/ou mal escritas e são “reescritas” ou “reajustadas” [...] A interpretação é, por vezes, de suma importância; a responsabilidade de dar “sentido à política” recai sobre as escolas, em que (às vezes) nenhuma é auto evidente. Trabalho com política é, muitas vezes, um processo fragmentado de “consertar” problemas, mas, ao longo do tempo e por meio de um processo de interações complexas entre políticas e agrupamentos de políticas, transformação institucional e regeneração podem ser efetuadas. Os efeitos cumulativos de aglomerados de políticas podem, às vezes, agir para produzir efeitos de segunda ordem e mudar as escolas como lugares para trabalhar e aprender.

Fazendo um paralelo entre a citação do autor e a fala dos entrevistados, podemos perceber a complexidade e os desafios característicos de um processo de implementação de políticas educacionais nas escolas, na medida em que, muitas vezes, essas políticas são mal planejadas ou mal redigidas, sendo posteriormente ajustadas conforme as mudanças nos objetivos governamentais ou na transição de ministros. Essa ideia se alinha com as respostas dos entrevistados sobre a implementação do Currículo da Cidade nas séries finais do Ensino Fundamental, pelas quais é possível evidenciar que as escolas enfrentaram uma série de dificuldades para interpretar e aplicar o currículo, e o fizeram num processo que não foi sempre claro ou linear. Por exemplo, um dos entrevistados mencionou que logo em 2018, quando o novo currículo foi implementado, as formações ocorreram simultaneamente à aplicação prática do conteúdo. Isso trouxe confusão e uma sensação de despreparo. Como afirmou P4: “*Foi complicado estudar o currículo ao mesmo tempo que íamos aplicando, ficou meio confuso.*” Essa observação ilustra o que o autor chama de “processo fragmentado de ‘consertar’ problemas”, no qual as escolas são obrigadas a lidar com políticas que precisam ser continuamente ajustadas enquanto são aplicadas.

Outro aspecto importante destacado na citação é a responsabilidade das escolas de dar sentido a essas políticas, em razão de muitas vezes não terem diretrizes claras. Isso pode ser observado na fala de outro entrevistado que ressaltou a falta de formação abrangente para todos os professores, mencionando que “*quem não fazia JEIF teve que aprender na raça.*” (P1). Essa experiência reflete a ideia de que o trabalho com políticas educacionais muitas vezes recai sobre as instituições escolares, que precisam se reinventar para adaptar diretrizes que nem sempre são claras ou de fácil aplicação. Essa citação ainda demonstra que as mudanças escolares podem ser finalmente assumidas pela política educacional e institucionalizadas. Como o professor também observou, esse processo não é fácil, e se não houver tal monitoramento e uma colaboração muito detalhada, “*Devíamos ter estudado o currículo em detalhes antes de começarmos a implementá-lo, teríamos tido melhores resultados.*” (P4).

Finalmente, os efeitos somativos descritos acima podem trazer muitas mudanças e melhorias nas escolas para o ensino e a aprendizagem por causa do processo de realinhamento pelo qual as escolas estão passando. Nesse sentido,

as experiências e percepções relatadas nas entrevistas ratificam a análise do autor sobre a implementação de políticas: sendo a escola ator principal de um processo de mudança constitutivamente repleto de desafios e ajustes, o aprendizado coletivo pode fazer a diferença.

6.5.4 Quarto Eixo – Estratégias de adesão ao Currículo da Cidade e o envolvimento da comunidade escolar

Este Eixo aborda como as escolas e equipes docentes se mobilizam para incluir a aceitação e o engajamento de professores e da comunidade escolar no processo de implementação do Currículo da Cidade. As ações que foram adotadas para que professores, gestores e demais membros da comunidade escolar pudessem se apropriar do novo currículo e aplicá-lo efetivamente são o foco desse Eixo. Também será considerado o nível de envolvimento e parceria entre gestores escolares, professores e pais nos processos de transformação curricular.

Para isso, perguntamos aos professores entrevistados: Quais estratégias foram adotadas para promover a adesão dos professores ao Currículo da Cidade? Como foi o envolvimento da comunidade escolar (gestores escolares, professores, pais) no processo de implementação do Currículo da Cidade?

As entrevistas sugerem que a adesão ao currículo foi promovida principalmente por meio de formações continuadas como a JEIF, espaço em que os docentes tiveram a oportunidade de discutir e estudar o conteúdo e as diretrizes do novo currículo. No entanto, a participação de todos os professores nessas formações não foi garantida, como relatado pelo entrevistado P1: “*Eu tenho 25 aulas, então eu tenho direito à JEIF. Mas quem tem menos aulas, não tem direito.*” Essa diferença no acesso à JEIF, que depende da carga horária do docente, resultou em uma participação desigual, deixando alguns professores de fora do processo formativo e, consequentemente, mais distantes da implementação plena do currículo.

Outro aspecto destacado por alguns entrevistados é o da flexibilidade do Currículo da Cidade em termos de adaptação às necessidades locais. O entrevistado P2 mencionou: “*Eu uso o Currículo da Cidade como orientação, mas tem hora que não trabalho tudo que está ali.*” Essa flexibilidade foi vista como uma vantagem por muitos, especialmente por aqueles que tinham maior autonomia na definição das atividades em sala de aula. Entretanto, outros professores, particularmente os mais experientes, expressaram resistência às novas diretrizes,

o que de certa forma comprometeu a uniformidade na implementação do currículo. O entrevistado P4 explicou: “*Para alguns colegas, especialmente os mais experientes, a pressão foi maior. Muitos não conseguiram se adaptar ao currículo de imediato.*” Essa resistência, embora não seja declarada de maneira explícita por todos, foi evidente em falas como a do professor P7: “*A gestão propôs, pediu, e a gente fez, mas às vezes a gente não concordava.*” A imposição do currículo sem uma consulta mais profunda aos professores parece ter gerado um clima de desmotivação em alguns momentos.

O envolvimento da comunidade escolar no processo de implementação foi, de acordo com as entrevistas, mais forte entre os gestores e os professores. A coordenação escolar e os gestores tiveram um papel ativo nas formações, principalmente nas JEIF, mas a falta de participação dos pais e da comunidade escolar nas discussões sobre o Currículo da Cidade é um ponto que se repetiu em várias falas, como no caso de P8: “*não lembro de ações específicas para envolver os pais ou a comunidade no processo.*” A gestão, de acordo com outro relato, buscou mobilizar os professores, mas a adesão dos pais ao novo currículo parece ter sido um desafio. Em algumas escolas, como relatado, houve reuniões específicas com os pais para explicar as diretrizes do Currículo da Cidade, mas esses encontros foram pontuais, não sendo um aspecto contínuo ou integrado ao processo de implementação, como relatado pelo professor P6: “*Hoje, se fala bastante nas reuniões pedagógicas e nas reuniões de pais também sobre o currículo da cidade*”, mas parece que esses momentos não foram suficientes para garantir um entendimento amplo da comunidade sobre a proposta educacional.

A carga de trabalho dos professores foi outro aspecto que gerou dificuldades na adesão ao currículo. O entrevistado P7 expressou que a formação continuada trouxe uma demanda adicional de trabalho, “*Ficou mais pesado*”, referindo-se às atividades *online* do Projeto Formação da Cidade, que aumentaram a carga de compromissos. A falta de tempo para conciliar essas atividades com a rotina escolar também foi mencionada por vários entrevistados. As formações e orientações, especialmente as oferecidas pela DRE, eram essenciais para a compreensão do currículo, mas a carga de trabalho e a burocracia associada a essas atividades acabaram dificultando o envolvimento pleno de todos os professores. Como observou o professor P8, “*às vezes a gente não dava conta de tudo, e acabava ficando perdido, sem tempo para cumprir as atividades.*”

Em resumo, a implementação do Currículo da Cidade revelou tanto avanços quanto dificuldades. A principal estratégia para promover a adesão foi a formação continuada, mas ela não foi completamente eficaz devido à falta de acesso igualitário a essas formações e à sobrecarga de trabalho. O envolvimento de gestores foi mais intenso, mas a participação dos pais e da comunidade escolar foi limitada. A flexibilidade do currículo permitiu que alguns professores se adaptassem melhor, mas a pressão sobre os docentes e a falta de apoio a todos resultaram em uma adesão que, embora positiva, foi desigual e, em alguns casos, insatisfatória.

Em relação às dinâmicas de implementação do Currículo da Cidade nas escolas, Oddone (2023) relata que, no que diz respeito à formação docente e à relação entre teoria e prática no processo de implementação do Currículo da Cidade, que envolve compreensão e reflexão sobre a realidade para promover sua transformação, observou-se um distanciamento significativo entre a formação oferecida e a prática pedagógica dos professores. O material sobre o Currículo da Cidade entregue às escolas não atendeu às necessidades específicas dos contextos escolares, obrigando-as a se adaptar ao conteúdo proposto, o que caracteriza um modelo pedagógico, por assim dizer, com Paulo Freire, bancário, de natureza transmissiva, com decisões centralizadas e impostas de maneira vertical. Assim, o curso de formação de professores implementado pela SME atendeu mais a exigências legislativas e econômicas do que às necessidades reais das escolas, seja no nível nacional seja no municipal.

A visão da autora sobre a importância da educação continuada e sobre o envolvimento dos profissionais da educação na aplicação do currículo reforça as respostas dos entrevistados. Oddone (2023) enfatiza que a conformidade com o currículo não é tão clara e às vezes pode haver alguns pontos de resistência de alguns educadores. Ela também afirma que a pressão para seguir o currículo pode não ter apoio suficiente, o que pode realmente tornar o processo de implementação bastante frágil. A dificuldade de se envolver nas JEIF foi um ponto comum nas falas, especialmente entre aqueles com jornada básica, que não conseguiam se dedicar à formação de modo pleno. Muitos professores relataram que, ao não poderem seguir integralmente as diretrizes do Currículo da Cidade, adaptaram suas práticas conforme suas próprias experiências e realidades de sala de aula.

Embora a implementação do Currículo da Cidade tenha fomentado a busca por crescimento e melhoria no ensino, o processo trouxe à tona deficiências e

revelou lacunas em relação à formação e ao envolvimento que levaram a um nível de conformidade desigual e, em alguns casos, insatisfatório. A continuidade desse processo exige maior atenção às condições de trabalho dos professores, à promoção de uma formação mais inclusiva e à ampliação do diálogo com a comunidade escolar, para consolidar a proposta curricular de forma mais ampla e efetiva.

6.5.5 Quinto Eixo - Formação e orientação para a implementação do Currículo da Cidade pelo Projeto Formação da Cidade

O Eixo proposto pretende analisar o impacto dos processos de formação e orientação na implementação do Currículo da Cidade nas escolas, com foco nas estratégias de capacitação, como a JEIF, o Projeto Formação da Cidade e outros programas de desenvolvimento profissional. O objetivo é compreender de que maneira essas ações contribuem para a implementação efetiva do currículo, identificando se as formações atendem às necessidades dos professores, se são eficazes para suas práticas pedagógicas e se envolvem de maneira significativa todos os profissionais da escola. Para isso, a análise das questões 9) “Como foi o processo de formação e orientação oferecido pela sua escola em relação ao Currículo da Cidade? Poderia dar exemplos desse processo?” e 10) “Você participou do Projeto Formação da Cidade? Poderia descrever essa experiência e em que medida ela ajudou nas suas práticas e aulas?” busca entender a aplicação concreta das formações nas escolas e avaliar sua relevância para a transformação das práticas docentes, além de evidenciar como essas iniciativas se adaptam às especificidades de cada contexto escolar.

Ao analisar o processo de formação e orientação oferecido pelas escolas sobre o Currículo da Cidade e o Programa Formação da Cidade conseguimos perceber experiências diversas, com pontos em comum entre os professores, como a estrutura das formações e os desafios enfrentados. O professor P4 menciona que as formações foram majoritariamente conduzidas dentro da JEIF e com o apoio das Diretorias Regionais de Educação (DRE), além das coordenações escolares. Ele ressalta que essas formações do Programa Formação da Cidade ocorreram principalmente por meio de encontros mensais, frequentemente *online*, abordando temas como lutas sociais, questões culturais e éticas. No entanto, ele destaca que “*havia uma sobrecarga de tarefas e documentos*” que, segundo ele, “*dificultava o*

tempo de reflexão e aplicação do que era discutido nas formações." A crítica de P4 reflete uma insatisfação comum entre os professores quanto ao excesso de atividades burocráticas e preenchimento de papéis que acabam prejudicando o foco no conteúdo pedagógico essencial.

Outras coisas como falta de envolvimento e horários rígidos foram avaliadas negativamente. P7 observou que "*as formações presenciais eram complicadas de acompanhar, principalmente porque os horários coincidem com outros compromissos escolares, principalmente para quem tem acúmulo de cargo.*" Essa dificuldade de conciliar os horários das formações com as necessidades diárias foi apontada como uma das causas de falta de engajamento e aprofundamento das discussões. P7 também pontua que "*muitas vezes, a formação era mais uma obrigação do que uma oportunidade de troca de ideias e experiências com os colegas*", evidenciando que as formações não estavam atendendo à necessidade de diálogo e à construção colaborativa entre os professores, faltando um debate sobre o que foi trabalhado nas formações e assim possibilitando uma melhor construção de conhecimento.

Outro ponto importante foi a visão de P9, que destacou uma lacuna na implementação do Projeto Formação da Cidade. Para ele, "*o projeto foi muito bom, mas estava restrito a quem já participava da JEIF. Quem não estava dentro dessa rede de participação, ficou sem acesso.*" Essa exclusão, para P9, limitou o impacto positivo do projeto, deixando muitos professores sem a oportunidade de se aprofundarem nas questões abordadas. Esse relato sugere a falta de uma estratégia mais inclusiva que abrisse as formações a todos os docentes da Rede, independentemente de sua adesão ao processo da JEIF.

A crítica sobre o formato das atividades também foi frequente nas declarações dos entrevistados. Novamente trazemos P4, que observou que "*as formações pareciam mais um exercício de preenchimento de tarefas do que de reflexão verdadeira sobre as práticas pedagógicas.*" Conforme as palavras do entrevistado sobre os professores assistirem a vídeos e responderem a questionários, ele propôs que "*seria interessante se as formações tivessem mais espaço para debates, mais interação entre os professores*", o que também foi sugerido por P7, que completou: "*a troca de experiências poderia ser mais dinâmica, mais enriquecedora para todos nós.*" Esses comentários apresentam uma insatisfação com a abordagem majoritariamente teórica e sem maior

envolvimento prático, o que atrapalha a implementação de um currículo realmente aplicável ao cotidiano das escolas.

Mesmo com as críticas, os professores entrevistados reconhecem a importância do Currículo da Cidade. P9 conclui: “*Acredito que o currículo tem potencial, mas a forma como foi implementado deixou a desejar em termos de suporte e estrutura. Se houvesse mais foco no apoio prático e menos no preenchimento de documentos, poderíamos aproveitar melhor os conhecimentos adquiridos.*” Essa fala apresenta a ideia de que, mesmo o Currículo da Cidade tendo bom conteúdo, a implementação precisa ser mais leve e menos burocrática, para que realmente possa contribuir para a melhoria da prática pedagógica nas escolas.

Podemos inferir, após a análise das entrevistas em relação ao eixo trabalhado, que as falas dos professores mostram que o Currículo da Cidade é importante. Avaliam, no entanto, que é preciso melhorar o processo de formação continuada porque a falta de tempo, a sobrecarga burocrática e a ausência de uma abordagem mais prática e colaborativa atrapalham o aprendizado e a implementação, além do fato de as formações não abrangerem a todos os professores, por se restringirem àqueles que fazem ou não JEIF.

Em relação ao Projeto Formação da Cidade, Silva (2024) informa que nas entrevistas que realizou com os professores da RMESP observou que a percepção dos entrevistados é de que a formação continuada em rede se distanciou da realidade da escola e da sala de aula. Alguns participantes destacam esse distanciamento ao apontarem a necessidade de a RMESP ouvir os professores, considerar o contexto local nas formações e repensar a formação *on-line*, que não favorece o engajamento dos docentes.

Também é mencionado que a formação elaborada pela unidade escolar tem mais impacto do que a Formação da Cidade, que é vista como um processo verticalizado, com pacotes prontos, que não respeita a autonomia das escolas e, por isso, resulta em dispersão em relação às formações organizadas internamente. As contradições na implementação do currículo também aparecem na Formação da Cidade e, na nossa análise, tornam-se mais evidentes quando os professores enfrentam as condições de trabalho nas escolas. Esse descompasso foi amplamente expresso nas entrevistas.

Nas falas dos entrevistados, várias críticas convergem com a análise de Silva (2024). P8, por exemplo, afirma que as formações online são “*muito*

genéricas" e carecem de interação, sendo uma "coisa mais solitária", o que reflete a crítica desse autor sobre o distanciamento da formação em relação à realidade escolar. P9 também aborda a mesma questão, avaliando que o excesso de burocracia e o tempo dedicado ao preenchimento de documentos prejudicam a qualidade do trabalho pedagógico, outro aspecto a apontar para a falta de conexão entre as diretrizes da formação e a prática docente.

A percepção de que a formação não é totalmente eficaz na prática cotidiana da escola é reforçada por P1, que critica o fato de ela ser exclusivamente *on-line* e acessível apenas aos professores da JEIF, sugerindo que ela deveria ser mais inclusiva. P4, por sua vez, relata que apesar de a formação ser *online* e de trazer "*temáticas novas e envolventes*" a forma de implementação, por meio de vídeos e atividades no Google Sala de Aula, acaba dificultando o engajamento e a troca entre colegas, algo essencial para o aprimoramento da prática pedagógica.

A crítica à verticalização das formações, que não respeita a autonomia das escolas, também está presente nas falas dos entrevistados. P3 menciona que a formação é oferecida de maneira padronizada e impessoal, sem levar em conta as especificidades de cada escola. A falta de autonomia nas decisões pedagógicas e a imposição de um currículo genérico são refletidas em diversas falas, como em P6, que indica que a formação se concentrava mais em teoria do que nas dificuldades práticas enfrentadas pelos professores em sala de aula.

Em resumo, as críticas dos entrevistados convergem com a análise de Silva (2024) por avalarem que apesar das boas intenções do Currículo da Cidade há um descompasso significativo entre a formação oferecida e as necessidades reais das escolas e dos docentes, principalmente no que se refere a engajamento, autonomia e conexão com as condições de trabalho cotidianas.

Sobre a formação de professores, Marcelo (1999 p.29) esclarece que

a formação de professores, tal como recentemente afirmou Little (1993), 'deve dar aos professores a possibilidade de questionarem as suas próprias crenças e práticas institucionais' (p.139). É necessário adotar uma perspectiva que saliente a importância da indagação e o desenvolvimento do conhecimento a partir do trabalho e reflexão dos próprios professores. Isso implica que os docentes sejam entendidos não como consumidores de conhecimento, mas como sujeitos capazes de gerar conhecimento e de valorizar o conhecimento desenvolvido por outros. A formação de professores deve estimular a capacidade crítica por oposição às propostas oficiais [...]

O autor acentua a importância de formar professores num regime de questionamento sobre suas crenças e práticas dentro das escolas que se abra a um contexto de indagações, de desenvolvimento intelectual e de valorização do conhecimento gerado pelos próprios educadores. Esse ponto de vista se contrapõe a modelos de formação em que os professores são apenas receptores passivos de conhecimento, sublinhando a necessidade de capacitar os docentes a serem críticos e ativos no desenvolvimento de suas práticas.

Esse olhar está relacionado com as entrevistas realizadas, onde destaca-se a insatisfação de alguns professores com a formação do Projeto Formação da Cidade. Entrevistados como P1 e P4 apontam que a formação é padronizada e impessoal, o que reflete uma abordagem que não estimula suficientemente a reflexão crítica nem considera a experiência e a autonomia dos professores. P1, por exemplo, afirmou: “*Participo. Esse projeto é online. É uma vez por mês. Eles põem a atividade e a gente entrega [...], mas só faz quem tem JEIF. Eu acho que esse curso deveria ser para todos. Para todos os professores.*”

P4 reforçou a percepção de que há uma carga excessiva de trabalho e de falta de tempo para se dedicar plenamente à formação:

A formação da cidade, logo no início, veio sem obrigatoriedade, você podia ou não fazer. [...] Às vezes ficava até um pouco perdido, porque tinha dia que tinha uma live, online ao vivo lá [...] e tinha que fazer aquela atividade depois. [...] A formação era feita de forma online, pelo Google Sala de Aula, e combinava vídeos, leituras e atividades que a gente precisava completar. [...] Isso deixava a rotina puxada e, apesar de as formações serem positivas, dava para sentir um peso extra na carga de trabalho.

P3 destacou a falta de personalização e a limitação da formação oferecida pela DRE:

Foi isso, eles reuniam a gente, tinham os questionários, a gente respondia esses questionários, debatia sobre os temas e depois levava, isso devolvia para eles [...] na minha escola, foram contempladas duas pessoas e eu fiz essa formação [...], mas não foi de uma forma global também, foi um capítulo específico que a gente trabalhou.

Esses relatos apontam que a formação continuada atual se afasta dos princípios destacados por Marcelo (1999), pelo qual a formação deveria promover o desenvolvimento crítico e intelectual dos professores. A abordagem mencionada pelos entrevistados parece ser mais voltada para tarefas administrativas e padecer de baixa flexibilidade, sem proporcionar o espaço necessário para que os docentes questionem suas práticas e desenvolvam um conhecimento coletivo significativo.

6.5.6 Sexto Eixo – Impacto da implementação do Currículo da Cidade no contexto pandêmico

Esse Eixo tem como objetivo compreender como ocorreu a formação continuada para fins de implementação do Currículo da Cidade durante o período da pandemia, para fins de examinar a maneira como essas formações foram organizadas e executadas, e verificar se os conteúdos e estratégias utilizados realmente atenderam às necessidades emergentes dos professores.

Procuramos aqui destacar os desafios que os professores entrevistados enfrentaram para acessar e utilizar os cursos de formação, considerando as restrições relacionadas à COVID-19, e seus efeitos na preparação dos professores para implementar o currículo em situação adversa. Para isso, fizemos o seguinte questionamento aos entrevistados: Como ocorreu a formação sobre a implementação do Currículo da Cidade na época da pandemia? A partir das respostas, buscamos traçar um panorama das vivências e percepções dos professores, que servirá de base para a análise que segue.

Apresentamos algumas manifestações dos professores entrevistados, para depois analisá-las em seu conjunto:

Não teve nada de... Não, a gente não teve formação na pandemia. Eu não participei de nenhuma. Eu participei em 2019. Eu lembro que nós tínhamos a JEIF online. Só no ano seguinte, que gente já estava no híbrido, né? É, que aí teve uma formação. Então... Eu acho que foi nesse momento, assim. Em 2020 a gente não teve, não. 2020 não, porque estava naquela loucura. A gente não sabia nem como fazer para dar aula. Como mexer. (P1 – Professor da Escola A)

Então, na época da pandemia foi tudo uma loucura né? Em 2020 quando começou foi tudo muito tumultuado né? Não sabíamos o que estava acontecendo direito, então o foco era entender o que estava acontecendo e tentar ver como seriam as aulas. Já em 2021, mais para o meio do ano começamos a fazer a JEIF, de forma remota, mas as dúvidas eram tantas em relação a como fazer com os alunos, se voltaria ou não as aulas que a formação mesmo, não ocorreu não. As demandas eram outras né? (P2 - Professor da Escola A)

Eu não lembro de ter nenhuma formação nessa época da pandemia sobre o currículo. A gente tinha materiais que vinham de SME que estavam de acordo com o currículo, que eram os materiais que chegavam para os alunos, né? Que era como se fosse um caderninho também. Esse caderno de atividades, eu acho que o nome era esse. Caderno de atividades. Mas eu não sei dizer bem, tá? Um nome que eu não lembro. E aí chegava de acordo com as atividades do currículo. Mas a formação, eu não lembro. Também foi tão conturbada nessa época, né? Sim, porque nós tínhamos as formações do PEA, por exemplo, que continuou online. Nós fazíamos as reuniões online. Só que não eram tantas outras demandas. Gravar vídeo, fazer videoaula, atividade, busca ativa. Que eu acho que acabou meio que se perdendo. E aí quando a gente voltou, sim.

A gente voltou observando esse currículo. Foi em 21 que voltou, né? Aí começou a caminhar, né? (P3 – Professor da Escola A)

Na pandemia, eu tive praticamente um ano sabático. Porque nesse período, eu entrei de licença por uns problemas psicológicos que eu tive. E eu era JBD aqui. Então, praticamente, eu não tive formação nenhuma, nada. Fiquei parado. Assim, eu ajudava com algumas documentações que eles enviavam pra minha casa, pra tipo, em casa. Eu digitava algumas coisas e acabei não tendo formação nenhuma. E essa questão também, quem é JBD aqui não participa de muitas formações. Só se quiser participar dessas externas. Essas que têm fora do horário. Mas dentro do horário, não participa de nada. Acaba ficando pra trás bastante. É, complicado. (P5 – Professor da Escola A)

Olha, não me lembro de formação propriamente sobre a implementação do Currículo da Cidade. Em 2020 não tivemos nada de formação, pois estávamos tentando entender como seriam essas aulas que teríamos que fazer de maneira remota. Já em 2021 voltamos a fazer a JEIF, online né? Mas o foco não era formação, era tentar resolver as demandas, era falar de aluno que não participava das atividades, ver como seria feita esta busca, a conversa era se voltaríamos ou não presencial, todos estávamos apreensivos. Então tínhamos um monte de coisas na frente, a formação mesmo não lembro de ser pontual sobre a implementação. (P6 – Professor da Escola B)

Olha, na pandemia foi tudo muito tumultuado como você já sabe né? As demandas eram outras, logo em 2020 estávamos vendo como ficariam as aulas, como íamos fazer. Foi feito um material para os alunos, como se fosse uma apostila com as atividades que teriam que fazer de maneira remota, eles tinham que buscar o material na escola, mas não eram todos que iam não. Então nessa época não teve formação. Já em 2021 voltaram as JEIF online, mas eu não participava, pois minha jornada era básica, aí não sei dizer se teve ou não a formação sobre a implementação, eu não participava. (P7 – Professor da Escola B)

Na pandemia foi uma bagunça, todo mundo com medo do que ia acontecer, aí depois a discussão era saber como seriam as aulas, muitos de nós precisamos 'aprender' a usar a tecnologia, foi uma superação e tanto. Nesse começo, não me lembro de falaram sobre formação não, sei que o pessoal nem JEIF estava fazendo. A JEIF voltou online em 2021, mas eu não participava. (P8 – Professor da Escola B)

Então, em 2020 né que começou isso dá pandemia, bem no começo, acho que março ou abril, não lembro direito. Então, quando suspenderam as aulas mais ou menos nessa época, estávamos mais preocupados como faríamos com os alunos e com as aulas, aí conversávamos bastante sobre isso, os professores e todo mundo estava muito confuso, então não se falava mais em formação nenhuma, tanto que até a JEIF voltou em 2021, online né, aí a coordenação até tentava passar alguma coisa de formação, mas a preocupação era outra né, tínhamos um monte de problemas, encontrar os alunos que não faziam as atividades, nos preparar para voltar presencial, o que deixava todo mundo com medo, formar os grupos de alunos para essa volta, então a formação, formação mesmo foi deixada de lado. Foi uma época bem difícil. (P9 – Professor da Escola B)

Na pandemia não lembro de formação não, tínhamos um monte de problemas para resolver, então acho que não teve nada mesmo, nossa preocupação era outra. Mas quando começaram as aulas híbridas foi voltando mais ao normal, acho que foi 2021, 2022 aí voltou a JEIF e voltamos a falar mais do Currículo da Cidade, mas não como antes, pois

ainda tínhamos muita dificuldade com as aulas e os alunos nesta época.
(P10 – Professor da Escola B)

As respostas dos professores entrevistados evidenciam que no período da pandemia não houve formação continuada, haja vista a necessidade de ajustes ao ensino remoto e híbrido. Em sua maioria, os relatos informam que no ano de 2020 a formação foi interrompida, pois professores e equipe gestora estavam preocupados com questões relacionadas à adaptação ao novo currículo e à organização das classes.

Os entrevistados P1 e P3, por exemplo, apontaram de maneira clara que “*não teve formação na pandemia*”, e que a única formação relevante ocorreu antes da pandemia, em 2019. P3 destaca que, apesar de os materiais enviados pela SME estarem alinhados ao Currículo da Cidade, a formação em si não aconteceu de maneira estruturada. Ele afirma: “*Nós tínhamos os materiais que chegavam para os alunos, que eram de acordo com o currículo, mas a formação mesmo, eu não lembro. Foi tudo tão conturbado nessa época, com muitas demandas como gravar videoaulas, fazer atividades e busca ativa de alunos. Quando voltamos, em 2021, aí sim começamos a retomar o foco no currículo.*” Esses relatos ressaltam que, em 2020, os professores estavam lidando com a “*loucura*” da situação, sem saber como estruturar as aulas e como utilizar as novas ferramentas digitais. A falta de uma estrutura clara para a formação continuada, além de inicialmente gerar confusão, fez com que a prioridade fosse a adaptação operacional, sem espaço para aprofundamentos formativos sobre o Currículo da Cidade.

O entrevistado P2 também reforça essa ideia ao relatar que, em 2020, “*foi tudo muito tumultuado*”, e que o objetivo estava em “*entender o que estava acontecendo*” e como seriam as aulas, sem qualquer ênfase em formação. Mesmo em 2021, quando a JEIF foi retomada de forma remota, a prioridade era resolver questões práticas, como “*aluno que não participava das atividades*”, e o retorno presencial, o que, mais uma vez, desviou o foco da implementação do Currículo da Cidade.

A experiência do professor P5 ilustra outro lado do impacto da pandemia, pois ele estava em licença durante o período e não participou de nenhuma formação. Ele comenta que, no seu caso, a Jornada de Trabalho Básica (JBD) dificultou ainda mais o acesso às formações, já que “*não participa de muitas*

formações", o que aponta para uma desigualdade de acesso à formação em razão de critérios como carga horária docente ou de suas condições de trabalho.

P6 e P9 também destacam que, durante 2020, o foco principal estava nas questões urgentes como a adaptação ao ensino remoto e a busca por alunos que não estavam realizando as atividades. P6 sublinha que "*o foco não era formação*", enquanto P9 reforça que, naquele período, "*não se falava mais em formação nenhuma*", indicando que as necessidades mais imediatas como manter os alunos envolvidos nas atividades e preparar o retorno presencial tomaram a totalidade da atenção dos docentes e das equipes pedagógicas. Essa mudança de prioridades reflete as dificuldades de se concentrar em ações formativas em meio ao caos da pandemia.

Os entrevistados P7 e P8 corroboram com os demais ao apontar que em 2020 não houve formações estruturadas, com P8 destacando que "*não me lembro de falaram sobre formação.*" Nesse período, a principal preocupação era aprender a usar as novas tecnologias e adaptar o ensino, o que reflete a ênfase na sobrevivência do processo educativo frente às dificuldades impostas pela pandemia. Quando a JEIF foi retomada em 2021, muitos professores como P8 não participaram, indicando que as formações continuaram a ser acessadas de maneira limitada.

Por fim, P10 conclui que, em 2020, "*a formação, formação mesmo foi deixada de lado*", o que reforça a ideia de que, em momentos de crise, as formações continuadas acabam sendo negligenciadas em favor de soluções imediatas. Quando as aulas híbridas começaram, em 2021, a formação foi retomada, mas com a pandemia ainda trazendo dificuldades ao processo de adaptação, especialmente em relação ao manejo das aulas e ao acompanhamento dos alunos.

Essa análise nos revela que a pandemia representou um grande desafio para a continuidade da formação docente. A interrupção das formações e a mudança de foco para questões emergenciais, tiveram um impacto significativo na implementação do Currículo da Cidade. A formação continuada, que deveria ter sido um pilar de apoio nesse período de crise, acabou sendo deixada em segundo plano, mostrando a necessidade de um planejamento formativo mais flexível e resiliente, capaz de se adaptar a situações adversas como a da pandemia. A experiência dos professores também revela desigualdades no acesso à formação, seja pela jornada de trabalho ou por limitações estruturais, o que reforça a

importância de se pensar em estratégias inclusivas e acessíveis para garantir o desenvolvimento contínuo dos docentes, especialmente em tempos de crise.

Nesse sentido, Silva (2022) aponta, que diante do contexto vivido e da necessidade de garantir a continuidade do desempenho acadêmico dos alunos, a SMESP elaborou cadernos de atividades denominados *Trilhas de Aprendizagens*. Esses materiais foram desenvolvidos com o objetivo de definir critérios para a organização das estratégias pedagógicas propostas pela SMESP, visando assegurar o processo de aprendizagem dos estudantes durante o período de suspensão das aulas presenciais. Além disso, para apoiar os professores na correção das atividades, a SME disponibilizou os gabaritos na plataforma Currículo Digital.

A citação de Silva (2022) sobre as *Trilhas de Aprendizagens* destaca a produção de cadernos pela SME como uma estratégia central para garantir a continuidade do processo de aprendizagem dos estudantes durante a suspensão das aulas presenciais. Esses materiais, acompanhados de gabaritos acessíveis pela plataforma Currículo Digital, tinham o propósito de oferecer suporte tanto para os professores quanto para os alunos em um período de adaptação ao ensino remoto. O relato de P3 traz uma perspectiva prática e viva sobre o uso desses materiais. Ele menciona que, durante a pandemia, os professores recebiam os cadernos de atividades enviados pela SME que estavam alinhados ao Currículo da Cidade; contudo, ele ressalta que o foco principal dos docentes não estava em formações específicas relacionadas ao currículo, mas sim em atender às demandas emergenciais da época como gravar videoaulas, realizar busca ativa e gerenciar as atividades propostas nos cadernos. Essa vivência evidencia que, apesar de as *Trilhas de Aprendizagens* serem um recurso estruturado pela SMESP, a implementação prática enfrentou desafios ligados à sobrecarga de trabalho e à ausência de formações continuadas e específicas no período.

O que se apresenta, portanto, é uma lacuna entre o planejamento institucional e a experiência real do professor, representando, portanto, um desafio de implementação de iniciativas educacionais em um contexto de crise. Enquanto a SME propõe os cadernos como uma solução estruturada, os relatos dos entrevistados deixam claro a dificuldade que tiveram na prática, entre outros motivos pela mudança de foco para questões operacionais e emergenciais, situação que enfraqueceu a intenção inicial de apoio pedagógico.

De acordo com Araújo (2021), o ano letivo de 2020 foi considerado crucial para a implementação da BNCC, por conta do foco no alinhamento dos currículos estaduais e municipais, na revisão dos projetos políticos pedagógicos das escolas e na criação de políticas educacionais internas para superar desafios. No entanto, além das dificuldades comuns à implementação de documentos educacionais, o contexto tornou-se ainda mais adverso devido à pandemia de COVID-19, que levou à suspensão das aulas presenciais em todos os níveis e tipos de instituições de ensino. De acordo com a autora, essa interrupção não comprometeu apenas o planejamento inicial da implementação da BNCC: ela também apresentou novos contextos pedagógicos e inúmeras questões. Conclui-se, então, que mudança para o ensino remoto, cuja utilização o documento não havia originalmente projetado, contribuiu para a suspensão das etapas planejadas, ampliando a complexidade do processo. O distanciamento social, além de frear a implantação, revelou novos desafios e mudanças que exigiram adaptações significativas no campo educacional.

A citação de Araújo (2021) corrobora diretamente com os relatos dos professores, pois ambos enfatizam que o contexto de crise gerado pela pandemia de COVID-19 interferiu significativamente na implementação planejada da BNCC e na realização das formações continuadas. Os entrevistados P1, P2, P3, P6, entre outros, destacaram que em 2020 o foco estava na adaptação ao ensino remoto e na resolução de problemas imediatos, como a organização das aulas e o acompanhamento dos alunos. P3 menciona que, embora houvesse materiais de apoio que seguiam o currículo, como o caderno de atividades, não houve uma formação sobre o Currículo da Cidade, pois “*as demandas eram outras.*” Essa visão reflete o que Araujo (2021) aponta sobre a interrupção das atividades formativas devido ao cenário adverso criado pela pandemia.

No relato de P9, por exemplo, é citada a “bagunça” e a falta de foco das formações durante a pandemia, o que coincidiu com o período em que as aulas presenciais estavam suspensas e as prioridades eram a busca ativa de alunos e o preparo para o retorno ao ensino presencial. Isso se alinha ao entendimento de Araujo (2021) de que o cenário da pandemia não só interrompeu o planejamento original da implementação da BNCC, como também trouxe novas dinâmicas de ensino-aprendizagem que desviaram a atenção das questões formativas.

Portanto, tanto a citação quanto os relatos demonstram que, devido à pandemia, a implementação do currículo e a formação continuada não ocorreram conforme o planejado, e que o foco estava nas demandas emergenciais, como o ajuste às novas formas de ensino.

6.5.7 Sétimo Eixo – Estratégias de organização das aulas

Esse Eixo tem por objetivo compreender como os professores entrevistados estruturam suas aulas tendo como foco a implementação do Currículo da Cidade. Pretendíamos conhecer quais materiais eram usados por eles e como a escolha do conteúdo a ser trabalhado era disponibilizada. A análise das entrevistas buscou descrever práticas pedagógicas, abordagens de ensino e recursos por meio dos quais os professores promoviam os elementos relacionados à aprendizagem dos alunos. Por meio dessas estratégias de investigação tentamos capturar a prática real de implementação do Currículo da Cidade.

Para analisar o eixo mencionado, perguntamos aos entrevistados como organizam suas aulas, que materiais utilizam e de que forma definem os conteúdos a serem trabalhados.

O que se evidenciou nas falas dos entrevistados é que eles seguiram o Currículo da Cidade, porém, com adaptações em suas aulas que tinham como base suas experiências e necessidades de suas turmas. Dessa forma, a capacidade de adaptação é um aspecto importante das práticas pedagógicas desses professores, como vemos com o entrevistado P9 que destaca: “*às vezes, acho que o currículo é meio engessado e por este motivo faço adaptação dos conteúdos conforme as necessidades vão surgindo no momento*”; P9 demonstra que a flexibilidade é importante para atender melhor os alunos; P4 também reforça essa ideia, pontuando que “*uso bastante a internet para trazer vídeos e materiais interativos que chamem a atenção dos alunos.*” Isso demonstra a busca por recursos que tornem as aulas mais dinâmicas e conectadas com o mundo atual, além de mostrar uma preocupação de utilizar recursos diversos, além do material tradicional.

A crítica à falta de materiais completos no fornecimento da prefeitura é recorrente. P1 menciona que “*as apostilas vêm muito segmentadas*” e que, como os materiais não são suficientes para todos os alunos, ela acaba tendo que fazer cópias para garantir que todos possam usar. P9 também comenta que o material da prefeitura “*não cobre tudo o que os alunos precisam aprender*”, sendo forçado a

buscar recursos externos. Os professores P4 e P5 também relataram sobre a necessidade de adaptação dos materiais: P4 usa “vídeos”, enquanto P5 menciona o uso de “outros livros didáticos” devido ao fato de os conteúdos de Geografia e Ciências estarem misturados, fazendo uma adaptação para sanar a falta de recursos adequados.

Outro ponto importante é o papel da experiência do professor na organização das aulas. Como P9 explica, “*acabo usando bastante minha experiência como professora para dar uma adaptada*”, o que mostra como a prática docente vai além do cumprimento de um currículo. A experiência permite ao professor perceber as necessidades da turma e, assim, flexibilizar o planejamento para atender melhor os alunos. Isso é evidenciado também por P1, que adapta as apostilas, e P3, que, embora siga o currículo, também faz ajustes conforme a situação, utilizando “*as orientações pedagógicas*” e fazendo modificações quando necessário.

Outra crítica é em relação ao material fornecido pela SMESP. P10 faz uma crítica ao caderno de atividades do Currículo da Cidade, apontando que “*os cadernos vêm com imagens ruins, os alunos precisam fazer a interpretação destas imagens para realizar as atividades, mas eles têm dificuldade porque não tem qualidade.*” Mesmo relatando que o material não é “ruim”, P10 aponta que é necessário fazer uma adequação no material para que os professores consigam utilizá-lo de maneira eficaz. Essa falta de qualidade nos materiais é um ponto comum nas falas, sugerindo que os professores, embora busquem cumprir o currículo, enfrentam dificuldades para trabalhar com os recursos fornecidos.

Em resumo, as falas dos entrevistados indicam que, embora o Currículo da Cidade sirva como base para a organização das aulas, os professores frequentemente se veem obrigados a adaptar e complementar os materiais fornecidos, seja pela falta de qualidade seja pela segmentação dos conteúdos, ou pela insuficiência de recursos. A experiência dos professores é fundamental nesse processo de adaptação, que busca sempre atender melhor às necessidades dos alunos e tornar o ensino mais significativo e dinâmico.

A análise das falas dos professores entrevistados mostra como eles organizam suas aulas e os desafios que enfrentam, e isso pode ser comparado a documentos como a BNCC e o Currículo da Cidade de São Paulo. A BNCC, por exemplo, deixa claro que sua função é ser uma base para a construção dos

currículos, permitindo que cada rede de ensino e escola faça adaptações considerando as necessidades locais. (BRASIL, 2017)

Essa ideia é refletida pelos professores entrevistados ao contar como adaptam o material oficial para atender melhor suas turmas. Por exemplo, um dos professores relatou: “Uso o Currículo, a internet. A gente tem apostilas. Só que assim as apostilas, elas vêm muito segmentadas. [...] Eu tiro cópias para poder todos usarem”, o que mostra uma adaptação prática para garantir que todos os alunos tenham acesso ao conteúdo de forma equitativa.

De acordo com o Currículo da Cidade, é necessário considerar a realidade e o contexto do aluno durante a execução das práticas pedagógicas. Em seu documento norteador afirma que o currículo deve ser um documento orientador que permita a construção de práticas pedagógicas integradas, respeitando o contexto dos alunos (São Paulo, 2018). Porém, professores como P3 mencionam alguns desafios em relação a isso, por exemplo, ele indica que precisa seguir rigorosamente algumas diretrizes pedagógicas ao planejar suas aulas e inserir tudo em um sistema, o que às vezes limita sua autonomia. Isso pode dar uma sensação de que o planejamento se transforma em mais burocracia do que flexibilidade, e é essa flexibilidade que dá oportunidade ao professor para pensar e mudar sua prática, caso necessário, e assim alcançar o contexto em que o aluno se encontra.

P4 também mencionou a necessidade de recorrer a materiais adicionais para tornar as aulas mais interessantes e adaptadas à realidade dos alunos: “Uso bastante a internet para trazer vídeos e materiais interativos que chamem a atenção dos alunos. [...] As apostilas são bem segmentadas, então acabo adaptando e complementando com outras coisas.” Essa prática está alinhada com a recomendação da BNCC de que os professores utilizem recursos diversificados que se adequem às especificidades do contexto escolar. (BRASIL, 2017)

Assim, ao comparar as práticas dos professores com o que é proposto pelos documentos oficiais, fica evidente que, enquanto a BNCC e o Currículo da Cidade promovem uma visão integradora e adaptável, na prática docente os professores precisam fazer adaptações contínuas e buscar materiais complementares para tornar suas aulas mais completas e engajadoras.

6.5.8 Oitavo Eixo – Desafios na implementação do Currículo da Cidade e a relação entre teoria e prática

A implementação do Currículo da Cidade nas escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo tem trazido desafios que impactam diretamente o planejamento e a prática pedagógica docentes. Esse Eixo de análise busca compreender as dificuldades que os professores enfrentam ao alinhar suas aulas com as diretrizes do currículo, considerando as complexidades do contexto escolar e as particularidades de cada turma. Para explorar como essa implementação ocorre, foram feitos os seguintes questionamentos aos professores entrevistados: Ao planejar suas aulas, que desafios você encontra para utilizar o Currículo da Cidade? Poderia descrever esses desafios e como lida com eles?

A partir da identificação desses obstáculos serão investigadas as estratégias adotadas pelos docentes para superá-los, com foco na flexibilidade do currículo e na capacidade de adaptação das práticas de ensino. Essa análise é fundamental para identificar não apenas as deficiências na implementação, mas também as formas de adaptação e aplicação do currículo, visando um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz e alinhado às necessidades dos alunos.

Ao analisar as respostas dos professores sobre a implementação do Currículo da Cidade, é possível perceber tanto os avanços quanto os desafios enfrentados no cotidiano escolar. Em relação à qualidade e adequação dos materiais, a maioria dos entrevistados fez críticas construtivas, reconhecendo que, embora o currículo tenha fornecido uma boa base, ele ainda não atende totalmente às necessidades dos alunos.

O professor P1, por exemplo, ao falar sobre o material de História, afirmou: “*Eu uso bastante o material que veio com o Currículo da Cidade, mas tenho algumas críticas em relação a ele. O caderno de História, por exemplo, tem algumas imagens que, embora peçam uma interpretação, não têm qualidade suficiente para isso, o que dificulta um pouco[...]*” Esse comentário destaca a dificuldade que o material, embora útil em certos momentos, apresenta ao tentar envolver os alunos de maneira eficaz. A crítica sobre as imagens, que não possuem qualidade suficiente para uma boa interpretação, ilustra um dos pontos em que o currículo não consegue se conectar plenamente com a realidade das salas de aula.

P7 também compartilhou uma experiência semelhante, dizendo: “*O material do caderno do currículo às vezes não contempla tudo o que queremos, ele é meio*

incompleto, principalmente em termos de Brasil, sabe? Ele acaba focando mais no estado de São Paulo [...]". Isso evidencia que o material disponível não é suficientemente abrangente para atender às necessidades de ensino das diversas regiões do estado, especialmente no que se refere ao ensino de Geografia e História do Brasil de maneira mais ampla.

A disponibilidade de materiais também foi mencionada por outros entrevistados. P1 relatou: "*não tem apostila autoral para todos os alunos, né? Temos que trabalhar compartilhando um material que cada um teria que ter o seu [...]*". Isso mostra que materiais específicos para cada aluno não estão disponíveis, o que torna o processo de ensino ainda mais difícil e o atrapalha. Os professores precisam encontrar soluções alternativas como compartilhar apostilas ou fazer uma cópia do conteúdo, o que dificulta a aprendizagem efetiva e equitativa.

Alguns professores que participaram da entrevista relataram o impacto negativo da burocracia com a tarefa de lidar com documentos, relatórios e sistemas. O entrevistado P7 relatou que "*fora a cobrança para colocar tudo no sistema, o SGP, às vezes perdemos mais tempo nisso do que preparar a aula [...]*" Percebemos que tanto a pressão para o preenchimento do sistema SGP quanto as outras atividades burocráticas demandam um tempo precioso dos professores e os sobrecarregam, de modo que eles se veem obrigados a dividir seu tempo entre esses processos burocráticos e a preparação das aulas.

Ao analisar a fala dos entrevistados notamos que mesmo com essas dificuldades apresentadas por eles, muitos se esforçam e adaptam suas práticas a fim de sanar as limitações impostas pelas dificuldades que enfrentam. Nesse sentido, P4 relata: "*o Currículo da Cidade dá uma boa base, mas, dependendo do eixo temático, acabo tendo que buscar ou criar materiais extras [...]*" Essa busca é um exemplo claro do quanto o professor precisa ser flexível e dedicado para garantir que o ensino seja eficaz, a despeito das dificuldades encontradas no suporte institucional. O professor P5 também compartilha sua experiência em relação à adaptação do ensino: "*tentamos usar metodologias que os façam pensar de verdade, mesmo que, de início, haja uma resistência [...]*" Utilizar abordagens mais dinâmicas, como debates e trabalhos em grupo, reflete o quanto esses professores buscam por estratégias que visam incentivar um aprendizado mais significativo, mesmo que isso requeira um esforço adicional em razão das resistências dos alunos.

A estrutura do currículo foi descrita como fragmentada por alguns professores, que relataram que essa situação gerou dificuldades. P3 relatou: “*o currículo vai e volta. Por exemplo, antigamente no Ensino Fundamental 2, a gente trabalhava um ano inteiro de física e química, no 9º ano. E hoje não, a gente trabalha várias coisas, vários temas ao mesmo tempo [...]*”. Essa mudança no formato do currículo, que não permite uma abordagem contínua de determinados conteúdos, aparentemente dificulta a construção de uma base sólida de conhecimentos em diversas áreas.

A diversidade de níveis de aprendizagem entre os alunos também foi um ponto de destaque entre os entrevistados. P7 mencionou: “*o maior desafio no planejamento para as turmas de 6º e 7º anos é lidar com os diferentes níveis de aprendizagem. Tem aluno que pega tudo rápido, outros demoram um pouco mais, e é preciso adaptar as atividades para que todo mundo consiga acompanhar o conteúdo [...]*”. Esse desafio é comum em turmas heterogêneas, nas quais os alunos possuem diferentes velocidades e estilos de aprendizagem. A falta de um currículo que possa ser facilmente adaptado a essas diferenças dificulta a tarefa dos professores de garantir que todos os alunos avancem de forma consistente e sem lacunas no conhecimento.

Pelas falas dos entrevistados podemos inferir que a implementação do Currículo da Cidade tem sido um processo desafiador para os professores, em especial pela falta de materiais adequados, pela carga burocrática excessiva e pela necessidade de adaptação curricular para atender os diferentes alunos. Mesmo assim, os docentes demonstram uma grande capacidade de adaptação e comprometimento, e buscam alternativas para garantir um ensino de qualidade.

A seguir, articulamos a fala dos entrevistados com as diretrizes presentes nos documentos da BNCC e do Currículo da Cidade. Quando analisamos a experiência desses professores, buscamos compreender como suas práticas e os desafios do dia a dia nas escolas estão relacionados com o que está proposto nessas políticas. Essa reflexão nos ajuda a compreender como as diretrizes são manifestadas na prática e se realmente elas atendem às necessidades dos professores, fortalecendo o entendimento sobre a formação docente e sua aplicação nas salas de aula.

6.5.9 Diálogo entre as entrevistas e os documentos oficiais do currículo

Pretendemos, neste ponto, estabelecer um diálogo entre a fala dos professores entrevistados e os documentos oficiais que tratam da BNCC e do Currículo da Cidade. Partindo dessa articulação, poderemos visualizar como as experiências dos professores estão ou não relacionadas com as diretrizes existentes nos documentos oficiais. Esse diálogo entre a prática e o que é proposto nos textos desvela, de um lado, as dificuldades encontradas no cotidiano escolar, e de outro, os avanços nas práticas formativas, ilustrando como as políticas educacionais são traduzidas na realidade da sala de aula.

Sabemos que tanto a BNCC quanto o Currículo da Cidade tratam da importância da formação continuada; o que percebemos, no entanto, quando analisamos as falas dos professores entrevistados, é que ainda falta conexão entre teoria e prática. Os professores entrevistados sentem que a formação precisa estar mais perto do que acontece de verdade nas escolas, respeitando o ritmo dos alunos e as particularidades de cada turma. Para imprimir diferença, a formação precisa fazer parte do dia a dia, ser prática e colaborativa, e trazer espaço para as trocas de experiências entre eles.

Ao articularmos a fala dos entrevistados e os documentos que tratam da implementação do Currículo da Cidade e da BNCC, temos o relato dos professores que apontam que a implementação do Currículo ocorreu de forma superficial, sem tempo adequado para estudo e compreensão crítica das diretrizes. Para alguns dos docentes, a formação continuada oferecida não permitiu uma reflexão aprofundada sobre como integrar as competências de maneira contextualizada no processo pedagógico. A falta de tempo para a formação e a sobrecarga de tarefas administrativas dificultaram o alinhamento entre a prática docente e os objetivos estabelecidos, resultando em uma implementação das diretrizes sem análise crítica de seu impacto no ensino e na aprendizagem.

Como discutido anteriormente, o Currículo da Cidade foi criado com o objetivo de ser dinâmico e flexível, tendo a vivência dos alunos, suas questões socioculturais e locais como foco principal. Na busca de tornar o ensino contextualizado e relevante para a realidade dos alunos, explora uma variedade de temas tais como cidadania, diversidade e inclusão. Contudo, alguns professores destacaram que o modelo atual de formação continuada não oferece espaço para uma aplicação prática eficaz desse currículo, pois a falta de tempo, a

superficialidade das formações e a pressa na implementação acabou comprometendo o objetivo central do Currículo da Cidade, que é garantir uma educação significativa e alinhada às necessidades dos estudantes.

Conforme analisado previamente, no seu artigo 61 a LDB destaca a importância da formação inicial e continuada dos professores, visando o desenvolvimento pleno de suas capacidades críticas e reflexivas, falando sobre uma formação que deveria ser mais ampla e atender às novas demandas da educação no país. Só que, ouvindo os professores, torna-se perceptível que a realidade é bem diferente: eles contam que as formações são corridas, que não têm muito a ver com o que acontece nas escolas e, no fim, não ajudam tanto quanto deveriam. Falta de tempo para reflexão, dificuldade no acesso a formações mais aprofundadas e escassez de espaços de troca entre os docentes geram um descompasso entre as exigências legais e a realidade vivida nas escolas.

Como apontado por alguns professores, a desigualdade no acesso às formações também é fator que prejudica a implementação do Currículo da Cidade, pois nem todos os professores têm as mesmas oportunidades de participação nos programas de formação, o que vai contra o princípio de igualdade previsto pela lei. Em razão disso, a articulação entre as políticas e práticas pedagógicas representa um dos principais desafios e o papel da formação continuada precisa ser repensado para que os professores possam de fato se apropriar das diretrizes de maneira reflexiva, crítica e contextualizada, conforme prevê o LDB.

Em resumo, a articulação entre BNCC e Currículo da Cidade com as práticas formativas da Rede paulistana revela a necessidade de repensar as políticas educacionais de formação continuada para que alcancem todos os professores, independentemente da jornada de trabalho que possuam. A formação continuada precisa ser mais inclusiva, com debates e trocas de experiências entre os docentes, para que a Educação Básica, de fato, se transforme de acordo com as necessidades sociais, culturais e pedagógicas previstas por essas políticas.

Em relação às experiências das escolas na implementação do Currículo da Cidade, os professores revelam uma série de desafios relacionados com os princípios e diretrizes instituídos no próprio documento do Currículo da Cidade. As falas dos professores ilustram como a implementação simultânea do Currículo da Cidade e da BNCC, e as formações oferecidas pela rede escolar geraram confusão, com alguns depoimentos revelando mesmo um desalinhamento entre as propostas

emanadas dos dois documentos, em particular as do Currículo da Cidade. Defendem os entrevistados que haja uma introdução gradual e bem estruturada das mudanças, evitando a realidade vivida da implementação apressada, que não dispôs do tempo necessário para que os docentes absorvessem o conteúdo de forma aprofundada e reflexiva.

O documento enfatiza a importância da formação para todos os profissionais, mas as experiências dos professores indicam que a implementação das formações foi desigual, o que gerou uma fragmentação no entendimento e na aplicação do currículo. A formação continuada dos professores, apontada como essencial para que o currículo ganhe vida em sala de aula, foi organizada por meio de ações promovidas pela SME, pelas DREs e pelas próprias escolas. A formação inicial de 2018 foi especialmente marcante, trazendo os fundamentos do currículo como os Eixos Estruturantes, os Objetos de Conhecimento e os Objetivos de Aprendizagem. Esses pilares deveriam ajudar os professores a planejarem aulas significativas e alinhadas ao que se espera para o desenvolvimento dos alunos. Na teoria, as formações foram idealizadas como um espaço de troca e construção coletiva, com professores-parceiros assumindo o papel de mediadores e multiplicadores.

Os documentos ainda sugeriam que cada escola revisasse seu projeto político-pedagógico, integrando-o à proposta do currículo. No entanto, o dia a dia relatado pelos professores mostra que tal processo não foi tão fluido. Um ponto comum foi a dificuldade de compartilhar o aprendizado das formações externas de maneira eficaz dentro das escolas. Muitos professores mencionaram que as formações acabavam não alcançando todos os colegas, especialmente por conta da ausência de mecanismos consistentes de disseminação da informação. Além disso, a seleção para participar do Projeto Formação da Cidade foi restrita a quem está na JEIF, o que foi percebido pelos professores entrevistados como excludente, limitadora do acesso a uma experiência formativa que deveria ser mais abrangente.

Um outro desafio apresentado na fala dos professores entrevistados foi a pandemia de COVID-19, evento ao qual as formações tiveram que se adaptar e mudar para atividades virtuais - essa situação dificultou ainda mais as oportunidades de compartilhamento entre os educadores. Apesar dos esforços descritos nos documentos de aproveitar os horários coletivos e reforçar a colaboração entre docentes e gestores, na prática diária havia muitas dificuldades, incluindo a burocracia e a falta de tempo.

Mesmo sabendo que os documentos oficiais apresentam uma perspectiva construtiva e integrada de implementação do currículo, a realidade das escolas mostra que existe um longo caminho a percorrer para garantir que todos os professores tenham acesso às formações e consigam aplicá-las de forma consistente. O desejo de muitos é por um sistema mais acessível e humano, que valorize a troca de experiências e permita que o Currículo da Cidade seja mais do que um documento, transformando as práticas e aprendizagens em todas as salas de aula.

Em suma, a implementação do Currículo da Cidade nas escolas da Rede, em alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trouxe à tona uma série de desafios que têm impactado profundamente o dia a dia dos professores do Ensino Fundamental II. Esta pesquisa se dedicou a ouvir as vozes desses docentes, buscando compreender como perceberam esse processo, os obstáculos que enfrentaram e ainda enfrentam e as estratégias que desenvolvem para lidar com as mudanças em suas práticas pedagógicas.

Um dos aspectos mais marcantes revelados pelos relatos é o distanciamento entre o que os documentos oficiais propõem e a realidade vivida nas salas de aula. Ainda que muitos dos professores entrevistados reconheçam que o Currículo da Cidade oferece uma base sólida e alinhada à BNCC, eles também relatam encontrar dificuldades para traduzir suas diretrizes em práticas concretas no cotidiano escolar. Essa lacuna é intensificada por fatores como a sobrecarga administrativa e a falta de formações abrangentes e acessíveis para todos.

Alguns dos entrevistados relatam que as formações são pouco dinâmicas e marcadas por um excesso de teorias, dificultando a aplicação direta do que é aprendido. Criticam a exclusividade de algumas formações para profissionais da JEIF porque essa regra limita o acesso de outros docentes, que são aqueles que não podem participar das formações continuadas, como o Projeto Formação da Cidade, porque possuem jornada básica ou estão em módulo.

Mesmo com tantas dificuldades, é fácil perceber o quanto esses professores se dedicam ao trabalho. Muitos procuram materiais extras, ajustam o currículo e inventam maneiras novas de ensinar para atender melhor aos alunos. Isso mostra o quanto estão empenhados em oferecer uma educação de qualidade, apesar das limitações. Mas não dá para esquecer que essas adaptações também mostram a

urgência de apoio consistente da instituição para que o Currículo da Cidade realmente funcione de forma mais integrada e justa.

Também podemos perceber avanços no processo da implementação do Currículo da Cidade, um deles sendo o que trata da estrutura do currículo, que é organizada por competências e habilidades, o que facilitaria o planejamento e ajudaria a promover conexões com os conhecimentos prévios dos alunos. Quando esses pontos são bem entendidos e aplicados, o processo de ensino-aprendizagem pode se tornar mais dinâmico e relevante. Mas para que isso realmente aconteça é fundamental que os professores tenham formações práticas e participativas, que levem em conta as necessidades reais da sala de aula e que essas formações cheguem a todos os docentes da Rede.

Esse estudo mostra a necessidade de repensar as políticas de formação continuada e de fortalecer a ligação entre as diretrizes curriculares e o que realmente acontece na sala de aula. Ouvir os professores e valorizar suas experiências é um passo fundamental para construir uma implementação curricular que realmente dialogue com a realidade da escola pública, respeitando sua diversidade e reconhecendo o papel central dos educadores nesse processo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, fomos descobrindo os caminhos e desafios da implementação do Currículo da Cidade e das formações continuadas na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. No início, na condição de pesquisadora que não pertencia àquela Rede, imaginávamos que um sistema maior teria processos mais sólidos e estruturados. Vindos de uma Rede menor, onde também enfrentamos dificuldades como falta de tempo para estudo, sobrecarga docente e formações nem sempre eficientes, acreditávamos que, em um cenário com maior disponibilidade de recursos e estrutura, esses desafios seriam menos evidentes. No entanto, ao ouvir os professores, percebi que existem dificuldades ainda mais marcantes do que eu imaginava.

A implementação do Currículo da Cidade alinhada à implementação da BNCC trouxe mudanças significativas para a educação na Rede Municipal de São Paulo. A proposta do Currículo da Cidade é tornar o ensino dinâmico e de acordo com a realidade dos alunos, tendo como foco o desenvolvimento de habilidades e competências. Idealizado para ser um documento vivo, flexível e adaptável à realidade escolar, em especial a dos alunos, teve uma implementação que ocorreu de forma acelerada e sem uma preparação adequada, o que trouxe insegurança aos professores.

Foi previsto nos documentos oficiais que a implementação curricular se faria como transição estruturada, prevendo formações continuadas e acompanhamento pedagógico, de modo que os professores assimilassem as novas diretrizes de forma mais clara e reflexiva. No entanto, na prática, após a análise dos relatos dos professores entrevistados, percebemos que eles não tiveram tempo suficiente para absorver estas mudanças e se sentiram lançados em um processo apressado, sem a devida preparação. Nesse contexto, os desafios da formação continuada ficaram ainda mais evidentes. As capacitações oferecidas pela Rede foram apontadas como insuficientes para suprir as demandas reais do dia a dia escolar. Muitos professores relataram que os encontros eram muito teóricos e pouco conectados com a prática, o que dificultava a aplicação do que era discutido nas formações.

Ademais, a maneira como as oportunidades de formação foi distribuída gerou desigualdades. A exclusividade de algumas formações para docentes da JEIF, por exemplo, impediu que outros profissionais, com diferentes jornadas de trabalho, tivessem acesso ao mesmo nível de aprofundamento. Essa fragmentação

comprometeu um dos princípios fundamentais consagrado tanto na BNCC quanto no Currículo da Cidade: a equidade na educação.

A pandemia de COVID-19 agravou esse cenário ao exigir rápidas adaptações nos processos formativos e pedagógicos, como a migração das formações para o meio virtual; porém, os professores sentiram que esse formato reduziu ainda mais a troca de experiências e dificultou o aprofundamento necessário para a compreensão e a aplicação do currículo de forma eficaz.

Durante a pesquisa, nossa percepção mudou: se no início se acreditava que a Rede paulistana, por ser maior, os processos seriam mais estruturados. No correr da pesquisa, percebemos que os desafios da educação pública vão além tamanho do sistema, pois, independentemente da escala, as dificuldades diárias dentro das escolas são as mesmas: falta de tempo, excesso de burocracia, distância entre teoria e prática e constante busca dos professores por maneiras de fazer a diferença, apesar dos obstáculos.

Mas também houve descobertas positivas. Apesar de todas as dificuldades, vimos o quanto os professores são comprometidos. Muitos deles, mesmo sem o suporte ideal, criam estratégias próprias para adaptar o currículo à realidade dos alunos, buscam materiais por sua conta e fazem o possível para tornar o ensino significativo. Isso mostra que o sucesso de qualquer política educacional não está só no papel, mas na dedicação de quem está na linha de frente. E a estrutura do Currículo da Cidade, organizada por competências e habilidades, tem potencial para tornar o planejamento pedagógico mais coerente e conectado com a realidade dos estudantes. Quando bem compreendido e aplicado, esse modelo curricular pode proporcionar um ensino mais significativo, pois permite que os alunos desenvolvam não apenas conteúdos, mas também habilidades essenciais para a vida.

Este trabalho contribuiu, a nosso ver, para pesquisas futuras e para a comunidade escolar, na medida em que abre caminhos para investigações mais aprofundadas sobre a efetividade das formações continuadas, a relação entre currículo e prática docente e o impacto das políticas educacionais no dia a dia das escolas. Para além disso, levanta questões que podem ajudar a pensar formas mais eficazes de implementação curricular, valorizando a experiência e a voz dos professores.

Para a comunidade escolar, esta pesquisa abre um espaço de reflexão sobre o que funciona e o que precisa melhorar, dado que, quando damos voz aos professores, percebemos a necessidade de formações mais inclusivas, acessíveis e alinhadas à realidade da sala de aula. Essa discussão também é fundamental para a comunidade local, porque uma educação mais estruturada e conectada com as necessidades dos alunos impacta diretamente a formação dos cidadãos e o desenvolvimento da sociedade.

O que fica desta pesquisa é que, para que o Currículo da Cidade realmente cumpra seu papel, ele precisa ser mais do que um documento oficial. A formação continuada precisa ser pensada de maneira mais inclusiva e prática, propiciando que os professores tenham tempo e espaço para refletir, trocar experiências e realmente incorporar as diretrizes ao seu trabalho. Ouvir os professores, reconhecer suas dificuldades e valorizar suas experiências são passos necessários e fundamentais para que a implementação do currículo faça sentido e tenha impacto real na qualidade do ensino. Afinal, são eles que, todos os dias, fazem o currículo acontecer dentro da sala de aula.

REFERÊNCIAS

AFFONSO, Luciane Marina Zimerman; CANFIELD, Ráisa Lammel; MÖBS, Adriane da Silva Machado; SANTOS, Valter Borges dos; SILVA, Itala Daniela da. **Políticas Educacionais e Base Nacional Comum Curricular de Ensino Religioso.** Porto Alegre: SAGAH, 2021.

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.** [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em <http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em 11 abr. 2023.

ALBINO, Ângela C. A.; SILVA, A. F. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966>. Acesso em: 22 mar. 2024.

ALVES, A. J. A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 53–60, 1992. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/990>. Acesso em: 15 jan. 2023.

AMESTOY, Micheli Bordoli; FOLMER, Ivania; MACHADO, Gabriella Eldercti (Org.). **BNCC em cenários atuais: currículo, ensino e a formação docente.** 1. ed. Santa Maria, RS: Arco Editores, 2021. E-book. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/565/2020/01/BNCC_CenariosAtuais_AMESTOY_Arco_2021.pdf. Acesso em: 05 jan. 2023.

ANDRADE, Maria Carolina Pires; NASCIMENTO BORBA, Rodrigo Cerqueira. O golpe, a BNCC e os conservadorismos: pensando o Ensino Religioso na Educação Brasileira. **Communitas**, Rio Branco, AC, v. 2, n. Esp., p. 121-139, 2018. Disponível em: <https://encurtador.com.br/ark2X>. Acesso em: 04 junho. 2024.

APARECIDO, Paulo Henrique. **A implantação do “Currículo da Cidade” na visão do docente:** impressões e dificuldades iniciais. 2020. 125 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de São Paulo, Campus Diadema, Diadema, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10483366. Acesso em: 13 jan. 2023.

ARAÚJO, Denise Lino de; PEREIRA, Paulo Ricardo Ferreira. “Tinha uma pandemia no meio do caminho”: desafios e perspectivas da implementação da BNCC em meio ao ensino remoto. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 21, n. 5, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.35572/rle.v21i5.2241>. Acesso em: 25 set. 2024.

ASSALI, Sandra Aparecida Santana. **As condições concretas da Jornada Especial de formação: um estudo no movimento de formação continuada de professores.** 2014. 188 f. Dissertação. (Mestrado em Mudança Social e Participação Política). – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em:
<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100134/tde-22092015-192721/>. Acesso em: 24 jan. 2023.

BALL, Stephen J. What is policy? 21 years later: Reflections on the possibilities of policy research. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, v. 36, n. 3, p. 306-313, 2015. Disponível em:
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01596306.2015.1015279>. Acesso em: 25 abr. 2024.

BELTRAN, Ana Carolina de Viveiros. **Projetos Especiais de Ação:** um estudo sobre a formação em serviço de professores do município de São Paulo. 2012. 278 f. (Dissertação) Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em:
<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05022013-110554/en.php>. Acesso em: 12 mar. 2024.

BITENCOURT, Alexandre Passos; SILVA, Sandro Luís. Formação docente continuada no Projeto Formação da Cidade. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 23, n. 2, 2023. p.81-96. DOI: 10.5281/zenodo.10443789. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/leia/article/view/1162/2094>. Acesso em: 10 out. 2024.

BOBBITT, Franklin. **The curriculum.** Boston: Houghton Mifflin, 1918. Disponível em: <https://stars.library.ucf.edu/cirs/1340/>. Acesso em: 12 mai. 2023

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação.** 4 ed. Porto: Porto Editora, 1994.

BONETTO, Pedro Xavier Russo. Base Nacional Comum Curricular e Currículo da Cidade: alinhamento total. CIDADE, ESTADO: **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 15, 2021, p. 07. Disponível em:
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-19692021000100107&script=sci_arttext. Acesso em: 17 abr. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** documento introdutório. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação. Brasília: MEC.2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 out. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Versão Final. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria da Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 08 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE** e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 08 fev. 2024.

BRASIL. MEC. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **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** (BNCFormação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 fev. 2024.

BRASIL. MEC. 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, DF: MEC, 2020. Disponível em: <https://in.gov.br/web/dou-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 01 mar. 2024.

BRZEZINSKI, Iria. **LDB/1996 contemporânea:** contradições, tensões, compromissos. São Paulo: Cortez Editora, 2016. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=-LOWBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=BRZEZINSKI,+Iria.+LDB/1996+contempor%C3%A2nea:+contradi%C3%A7%C3%B5es,+tens%C3%B5es,+compromissos.+S%C3%A3o+Paulo:+Cortez+Editora,+2016&ots=ZcpuN0Ulh&sig=VrfWgNXNr7xeHL1Z1hb57_oOI. Acesso em: 15 fev. 2024.

CÂNDIDO, Rita de Cássia; GENTILINI, João Augusto. Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico Editado Pela ANPAE, v. 33, n. 2, 2017, p. 323-336. ISBN 9786556901435. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol33n22017.70269>. Acesso em: 31 out. 2023.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil:** leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. 1 ed. São Paulo: Vozes, 2022. E-book. Disponível em:

<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=EvCZEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA2001&dq=CARNEIRO,+Moaci+Alves+LDB+f%C3%A1cil:+leitura+cr%C3%ADtico-compreensiva+artigo+a+artigo.+1+ed.+S%C3%A3o+Paulo:+Vozes,+2022.+E-book.+&ots=G75v9V6cdc&sig=SVF1IRFlgmNgCADM8OhRIRZHEvM>. Acesso em: 24 fev.2024.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone; DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza; CARAMORI, Patricia Moralis. Os 20 anos da Lei de Diretrizes e Bases e a Educação Especial: considerações e reflexões. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 1, jan. 2018. p. 190-206. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6318155>. Acesso em: 17 fev. 2024.

COSTA, R.; MOLINA, A. A. Elaboração e implementação da BNCC (2015/2017) na educação pública brasileira: aproximações com o ideário político-ideológico da UNESCO. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 14, n. 29, p. 477–497, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3389>. Acesso em: 2 dez. 2024.

CRECCI, Vanessa Moreira. **Desenvolvimento profissional de educadores matemáticos participantes de uma comunidade fronteiriça entre escola e universidade**2016. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016..Disponível em:
<https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=458724&tipoMidia=0>. Acesso em: 21 fev. 2024.

CUNHA, Isabela Bilecki da. **O currículo escolar e as reformas na rede pública municipal de São Paulo**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
doi:10.11606/T.48.2015.tde-22102015-142950. Disponível em:
<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22102015-142950/>. Acesso em: 30 ago. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino fundamental. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 02, ago. 1996, p. 04-17.
Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781996000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 jan. 2024.

DEMO, Pedro. **Avaliação sob o olhar propedêutico**. Papirus Editora, 1996.
Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=o8PIMWj37b4C&oi=fnd&pg=PA29&dq=demo,+pedro+1996&ots=tEqgxW7gFO&sig=3B_dG5mdDPsQqzD4xAgmBWk1Se4. Acesso em 24/08/2024.

DINDO, Rodrigo Connor. **Implantação da Base Nacional Comum Curricular no país:** disputas e mudanças no currículo da formação inicial de professores. 2021. 69 f. Dissertação (Mestrado) - Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Centro de Formação Acadêmica e Pesquisa, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em:
https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/FGV_95dbcf88b25cba66cbdb18fd1a2a8e34. Acesso em 22 fev. 2023.

DOURADO, L. F.; GROSSI JUNIOR, G.; FURTADO, R. A. Monitoramento e avaliação dos planos de educação: breves contribuições. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. ANPAE, [S. I.], v. 32, n. 2, 2016. p. 449-461. DOI: 10.21573/vol32n22016.67198. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/67198>. Acesso em: 22 fev. 2024.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 115, Mar. 2002, p. 139-154. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 set. 2023.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educ. Rev.**, Curitiba, n. 24, dez. 2004. p. 213-225. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602004000200011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 set. 2023.

EMILIO, Rejane Maria. **Base Nacional Comum Curricular:** um estudo sobre o processo de implantação. 2020. 275 f. Tese (doutorado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, 2020. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/handle/tede/6181>. Acesso em: 12 jan. 2023.

FAUSTINO, R C. **Política educacional nos anos de 1990:** o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena. 2006. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/88422>. Acesso em: 25 jan. 2023.

FIGUEIREDO, Tayná M. S. **Formação continuada de professores:** A JEIF na construção das territorialidades docentes na escola pública do município de São Paulo. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Paulo. Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, 2018. Disponível em:
<https://repositorio.unifesp.br/items/fb2ca8aa-2e91-4f0b-ba65-31bb911ddab8>. Acesso em: 22 set. 2024.

FIORENTINI, D. et al. **Formação de professores que ensinam matemática:** um balanço de 25 anos de pesquisa brasileira. Belo Horizonte: n. 36, 2002. p.137-159. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n36/n36a09.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2024.

FRANCO, Maria Laura P.B. **Análise de Conteúdo**. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005. 79 p. Disponível em: <https://encurtador.com.br/AtrSz> . Acesso em:18 set. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://encurtador.com.br/Z03WJ> Acesso em: 12 mai. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra. 2001c.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. BNCC da Formação: entidades se manifestam. **Blog do Freitas**, 2018. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2018/12/19/bnc-da-formacao-entidades-se-manifestam/>. Acesso em: 23 set. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. Base Nacional (mercadológica) Comum. **Blog do Freitas**, v. 20, 2015. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2015/07/20/base-nacional-mercadologica-comum/>. Acesso em: 23 set. 2024.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores** - para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Carlos-Marcelo/publication/233966703/Formacao-de-Professores-Para-uma-Mudanca-Educativa/links/00b7d52273d4773680000000/Formacao-de-Professores-Para-uma-Mudanca-Educativa.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2024.

GASPERI, Angélica Maria de; MARTINS, Ana Caroline Lubenov; EMMEL, Rúbia. A relação entre a BNCC e a formação de professores. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, Belém, v. 18, n. 40, ago. 2022. p. 259 - 273 ISSN 2317-5125. doi:<http://dx.doi.org/10.18542/amazrecm.v18i40.12882>. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/12882> . Acesso em: 04 nov. 2024.

GATTI, Bernardete Angelina. A construção da pesquisa em educação no Brasil. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. 87p.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Rev. Adm. Empres.** São Paulo, v. 35, n. 3, jun. 1995. p. 20-29. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 nov. 2023.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. 8 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004. Disponível em: https://www.academia.edu/7128572/A_Arte_de_Pesquisar_Mirian_Goldenberg. Acesso em: 18 set. 2023.

GOMES, Fabrício Augusto. **Base nacional comum curricular de ensino médio: currículo, poder e referência**. 2019. 334 f. Tese (Doutorado) — Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2019. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4385>. Acesso em: 11 fev. 2023.

HORNBURG, Nice; SILVA, Rubia da. Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 3, n. 10, 2007. p. 61-66. Disponível em: <https://rhemaeducacao.com.br/downloads/material-turma/b16e9444d57f89c5827b9ced938ac840.pdf>. Acesso em: 17 set. 2024

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

ISHII, Antonella Bianchi Ferreira. A história das políticas educacionais no Município de São Paulo: um sobrevoo entre os anos 1983 e 2007. **Holos**, v. 8, 2015. p. 28-40. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4815/481547291004.pdf>. Acesso em 25 fev. 2024.

JANZ, Liamara Aparecida Toniolo. **Formação Continuada do Professor**: uma experiência no espaço escolar. PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. 2007. Curitiba, PR: PR SEED/PR. Cadernos PDE [...] Curitiba, Dia a Dia Educação, 2011. V.1. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. Eixo temático: Gestão Escolar, p. 1-20. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/532-4.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2024.

JUZWIAK, Victor Ridel et al. **Entre disputas e debates**: a construção da BNCC de História. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação, Uberlândia, 2021. Disponível: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.173>. Acesso em: 12 fev. 2024.

LAKATOS, M. E.; MARCONI, M. de A. **Metodologia de trabalho científico, procedimentos básicos, pesquisas bibliográficas, projectos e relatórios publicações e trabalhos científicos**. 6. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2003.

LIMA, Meire Cardoso de. **Base nacional comum curricular (BNCC) para a educação infantil:** estudo e implementação em uma creche do município de São Bernardo do Campo. 2020. 138 f. Dissertação (Mestrado) — Universidade Nove de Julho, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2020. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2378>. Acesso em: 15 fev. 2023.

LIBERALI, F. C.; BORELLI, S.; LIMA, M. E. Gestão escolar em cadeias criativas: Um processo para transformações escolares. In: SILVA, K. A.; ANDRADE, M. M.; FILHO, C. A. P. (orgs.). **A formação de professores de línguas:** políticas, projetos e parcerias. Campinas, SP: Pontes, 2015. p. 101-126.

LOPES, Geiza Marcela Scapim. **A implementação da Base Nacional Comum Curricular:** desafios e ações da gestão escolar. 2022. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), Presidente Prudente, SP, 2022 Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1410>. Acesso em: 19 mar. 2023.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, sociedade & culturas**, n. 39, 2013. p. 7-23. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/311>. Acesso em: 24 ago. 2024.

MACEDO, Edilene Nunes de. **A percepção dos professores da cidade do Recife sobre as diretrizes normativas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** 2018. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/35992>. Acesso em: 22 jan. 2023.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.12, n. 03, out./dez. 2014. p.1530-1555. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666/15916> . Acesso em: 01 mar. 2024.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Magistério.** n. 7. São Paulo: SME/COPED, 2020. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/Rev_Magisterio_7_Curriculo.pdf. Acesso em: 09 out. 2024.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, jan./abr. 2006. p. 47-69. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvxYtCQHCJFyhsJ/?lang=pt>. Acesso em: 24 julho 2023.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, M. dos S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: SOBRENOME, NOME. **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, jan./abr. 2006. p. 47-69.

MAQUINÉ, Gilmara Oliveira; AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins. Competências na formação de professores: da LDB à BNCC. **REVES - Revista Relações Sociais**, v. 1, n. 1, 2018. p. 0111-0120. Disponível em:
<https://periodicos.ufv.br/reves/article/view/3132>. Acesso em: 18 abr. 2024.

MARCON, Karina. Inclusão e exclusão digital em contextos de pandemia: que educação estamos praticando e para quem? **Revista do Programa de Pós Graduação em Educação** da UNESC. Criciúma, v. 9, n. 2, Edição Especial, 2020. p. 80 - 103. Disponível em:
<https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/6047> . Acesso em: 17 set. 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa:** planejamento, execução, análise e interpretação de dados. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2015.

MARQUES, Luciana Rosa. A formação de uma cultura democrática na gestão da escola pública: analisando o discurso dos conselheiros escolares. **Educação & Sociedade**, v. 33, 2012. p. 1175-1194. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/jVtXZbnx6phxFBB7QDXwhNv/>. Acesso em: 21 set. de 2023.

MARCONDÉS, Maria Inês; FREUND, Cristina; LEITE, Vania Finholdt. BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. 220 p. Uma nova abordagem ao estudo das políticas educacionais. **Práxis Educativa**, v. 12, n. 3, p. 1028-1034, 2017. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v12n3/1809-4309-praxeduc-12-03-1028.pdf>. Acesso em: 26 de mai. 2024.

MARTINS, Ângela Maria. O contexto escolar e a dinâmica de órgãos colegiados: uma contribuição ao debate sobre gestão de escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, RJ: v. 16, 2008. p. 195-206. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/bkx46SXNMDgpD7VN7Hyr8rJ/> . Acesso em: 21 de mai. 2024.

MARTINS, Ângela Maria; SILVA, Vandré Gomes da. Estado da arte: gestão, autonomia da escola e órgãos colegiados (2000/2008). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 41, 2011. p. 228-245. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/kt7YZ5H3TCpWsM8j5NJGs6t/> . Acesso em: 04 jan. 2024.

MARTINS, Ângela Maria.; MACHADO, Cristiane; FURLANETTO, Ecleide. Cunico. Mediação de conflitos em escolas: entre normas e percepções docentes. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas. (Impresso), v.46, 2016. p. 560-564. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WjKyvTvVf6tPHxjVQdMM8zs/>. Acesso em :15 fev. 2023.

MARTINS, Ângela Maria. O campo das políticas públicas de educação: uma revisão da literatura. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 56, p. 2252-272. v. 25, 2013. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-68312013000300012&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 04 jan. 2024.

MATOS, Eder Henriques de. **Organização do trabalho escolar no processo de implementação da BNCC e do referencial curricular gaúcho: limites e possibilidades**. 2021. 102 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Santa Maria, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/25846>. Acesso em: 20 fev. 2023.

MATTOS, Kélli Renata Corrêa; TOLENTINO-NETO, Luiz Caldeira Brant; AMESTOY, Micheli Bordoli. Produção de texto da Base Nacional Comum Curricular e o posicionamento da área das Ciências da Natureza. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 7, n. 20, 2021. p. 266-28. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/2836/2652>. Acesso em: 01 mar. 2024.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Educação**, v. 34, n. 01, 2011. p. 75-85. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-25822011000100010&script=sci_abstract. Acesso em:12 nov. 2024.

MELLO, Ana Paula Barbieri de; SUDBRACK, Edite Maria. **A BNCC e a consciência fonológica**: aportes para a leitura e a escrita? Curitiba: CRV, 2019.

MELO, Nathalia Niely Tavares Alves de. **Representação social de professores de língua portuguesa sobre currículo no período de implantação da BNCC do ensino fundamental**. 2019. 103 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, Campina Grande, 2019. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/6896>. Acesso em: 23 fev. 2023.

MEIRA, M.; BONAMINO, A. Contribuições dos estudos de implementação para a análise de políticas educacionais: uma breve discussão do contexto de implementação da BNCC. **Educar em Revista**, Curitiba, PR, v. 37, e78979, 2021. p. 01-23. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/er/a/Q96pqGjpFmbYfbzcfz6bxM/?lang=pt>. Acesso em: 04 jan. 2024.

METZ, G. D. Currículo escolar, BNCC e formação integral. **Revista Cocar**, Belém, PA, [S. I.], v. 14, n. 30, 2020. p. 01-16. Disponível em:
<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3464>. Acesso em: 13 fev. 2024.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2014. Disponível em:
<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/sus-33574>. Acesso em 13 jan. 2023.

MODER, Maximiliano. **Desenhos curriculares internacionais**: cinco experiências para reflexões sobre o sistema educacional brasileiro. São Paulo, SP: Movimento pela Base Nacional Comum. 2013. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://movimentopelabase.org.br/w-p-content/uploads/2015/09/MODER_Benchmark-internacional.pdf. Acesso em: 24 out. 2023.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990. Disponível em:
https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=MOREIRA%2C+Ant%C3%A9nio+Fl%C3%A1vio+Barbosa.+Curr%C3%ADculos+e+programas+no+Brasil.+Campinas%3A+Papirus%2C+1990.+&btnG= . Acesso em: 17 set. 2024.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, RJ, n. 23, p. 156-168, 2003. Disponível em:
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000200012&script=sci_abstract . Acesso em: 17 set. 24.

MONBEIG, Pierre. **O crescimento da cidade de São Paulo**. História econômica da cidade de São Paulo. 1. ed. São Paulo, SP: Editora Globo, 2004.

NASCIMENTO, José Almir. **A educação como dispositivo de proteção integral à criança e ao adolescente**: um discurso de qualidade. 2018. 378 f. Tese (Doutorado). (Programa de Pós-Graduação em Educação). Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em:
<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/30010> . Acesso em: 04 jan. 2024.

NAKAD, Fabricio Abdo. **Desafios para a implementação da Base Nacional Comum Curricular**. 2017. 84 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de

Políticas Públicas – MPGPP) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, SP, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10438/19945> . Acesso em: 16 fev. 2023.

NÓVOA, A. **Para onde vai o estado da arte?** Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

NÓVOA, António. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. Formação de professores: uma terceira revolução? **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 67, 2024. p. 1-14. Disponível em: <https://www.up.pt/journals/index.php/esc-ciie/article/view/777> . Acesso em: 02 nov. 2024.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor.** 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999a. p. 13-34. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/385396990/Aula-7-NOVOA-Antonio-O-Passado-e-o-Presente-Dos-Professores> . Acesso em 15 out.2024.

NUNES, Cely do Socorro Costa. **Os sentidos da formação contínua de professores:** o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil. 2000. 155 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2000. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1589471>. Acesso em: 24 fev. 2023.

ODDONE, Andrea Laranjeira. **A formação permanente de professores de Geografia no contexto da implementação do currículo da cidade de São Paulo.** Dissertação. (Mestrado). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/39327> . Acesso em: 05 ago.

OLIVEIRA, R. B. de. **O currículo de Matemática no estado de São Paulo (2008):** uma construção histórica. Dissertação. (Mestrado). Mestrado Profissional em Ensino de Matemática. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil. 2018. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/45/45135/tde-10052019-131243/>. Acesso em: 14 mar. 2023.

OTRANTO, Celia Regina. Evolução histórica da construção da nova LDB da educação nacional. **Anais.** IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas, 4., 1997, Campinas, SP. Campinas: UNICAMP, 1997.p 233-239 Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario4/trabalhos/trab013.rtf. Acesso em: 13 fev. 2024.

PALMA FILHO, J. C. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Nuances:** Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 3, n. 3, 2009. p. 15-19. DOI: 10.14572/nuances. v3i3.51. Disponível em:

<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/51/48>. Acesso em: 18 jan. 2024.

PIRES, Célia Maria Carolino. **Curriculum, avaliação e aprendizagem matemática na educação básica**. Brasília, DF: INEP, 2014. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/IIpesquisaedmat/download/resumos/GD4-Artigo-Celia-INEP.pdf>. Acesso em: 18 set. 2024.

RIBEIRO, Ligia Leite. **Professoras de creche, saberes profissionais e BNCC: delimitando as fronteiras dessa relação**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, São Carlos, SP, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/15400>. Acesso em 24 jan. 2023.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre, RS: Penso Editora, 2019.

SÃO PAULO (SP). **Agir com a escola: revisitar, ressignificar, avaliar, replanejar**. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. São Paulo: SME/DOT, 2016. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/Portals/1/Files/25183.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2024.

SÃO PAULO (SP). Portaria n. 901, de 24 de janeiro de 2014. **Dispõe sobre Projetos Especiais de Ação (PEAs)**. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/quem-somos/legis/287-evolucao-funcional-promocao/3575-portaria-n-901-de-24-01-2014-artigos-4-e-9-dispoe-sobre-projetos-especiais-de-acao-peas-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 23 abr. 2024.

SÃO PAULO (SP). Portaria n. 5930, de 2013. **Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Mais Educação São Paulo**. São Paulo: SME, 2013. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/7078.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2024.

SÃO PAULO (SP). Portaria n. 4057, de 2006. **Dispõe sobre Projetos Especiais de Ação (PEAs)**. São Paulo: SME, 2006. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-da-educacao-4057-de-10-de-outubro-de-2006/detalhe>. Acesso em: 10 abr. 2024.

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. **Curriculum da Cidade: Ensino Fundamental**. São Paulo: SME/COPED, 2019a. São Paulo: SME/COPED, 2017. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wpcontent/uploads/2019/07/51927.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2024.

SÃO PAULO (município). Lei nº 16.271 de 17 de setembro de 2015. **Aprova o Plano Municipal de Educação de São Paulo.** Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-16271-de-17-de-setembro-de-2015>. Acesso em: 04 jun. 2024.

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. **Curriculum da Cidade:** Ensino Fundamental. São Paulo: SME/COPED, 2019a. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/palavra/curriculo-da-cidade/>. Acesso em: 12 dez. 2023.

SÃO PAULO (município). Lei n. 11.229, de 26 de junho de 1992. **Estatuto do Magistério Municipal.** Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-11229-de-26-de-junho-de-1992>. Acesso em: 01 dez. 2022.

SÃO PAULO (município). Lei n. 14.660, de 26 de dezembro de 2007. **Reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação.** Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-14660-de-26-de-dezembro-de-2007/detalhe/677be1f0307592b64571a7b0#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20altera%C3%A7%C3%A3o%20das%20Leis,dos%20Profissionais%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Municipal>. Acesso em: 01 jul. 2023.

SÃO PAULO (município). DECRETO Nº 59.660 de 4 de agosto de 2020. **Dispõe sobre a Organização e o Funcionamento da Secretaria Municipal de Educação e Altera a Denominação e a Lotação dos Cargos de Provimento em Comissão que especifica.** 2020. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-59660-de-4-de-agosto-de-2020>. Acesso em: 18 jul. 2023.

SÃO PAULO (município). Lei n. 11.229, de 26 de junho de 1992. **Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal e dá outras Providências.** SME: 2006. Disponível em <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-11229-de-26-de-junho-de-1992>. Acesso em: 10 out. 2024

SÃO PAULO (município). Portaria n. 4057. **Dispõe sobre Projetos Especiais de Ação (PEAs).** SME. 2006. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-da-educacao-4057-de-10-de-outubro-de-2006>. Acesso em: 10 abr. 2024.

SÃO PAULO (município). Instrução Normativa SME n. 48, de 10 de dezembro de 2020. **Reorganiza o Núcleo Técnico do Sistema de Formação de Educadores.** Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-48-de-10-de-dezembro-de-2020>. Acesso em: 15 set. 2022.

SÃO PAULO (município). Instrução Normativa SME n. 01, de 28 de janeiro de 2021. **Estabelece procedimentos para a organização das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino por ocasião do início do ano letivo e retorno dos estudantes às atividades presenciais.** Disponível em:

<https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-1-de-28-de-janeiro-de-2021/detalhe>. Acesso em: 15 set. 2023.

SÃO PAULO (município). Instrução Normativa SME n. 14, de 04 de março de 2023. **Reorganiza o Projeto Especial de Ação – PEA Elaborado pelas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino e dá outras Providências.** Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-14-de-4-de-marco-de-2022/detalhe>. Acesso em: 15 set. 2023.

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio. **Direitos de aprendizagem nos Ciclos Interdisciplinar e Autoral.** São Paulo: SME/COPED, 2016. (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria). Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/Portals/1/Files/32155.pdf> . Acesso em: 23 out. 2023.

SÃO PAULO (município). Diretoria de Orientação Técnica e Núcleo de Ação Educativa. Cadernos de formação: um primeiro olhar sobre o projeto. São Paulo para todos. mai./jun. de 1990. Disponível em:
<https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/cadernos-da-rede-formacao-de-professores-leitura-e-reconto/>. Acesso em: 10 out. 2023.

SÃO PAULO (município). **Currículo da Cidade de São Paulo.** Ensino Fundamental: componente curricular: Geografia. – 2 ed. – São Paulo: SME / COPED, 2019. Disponível em:
<https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-ensino-fundamental-geografia/>. Acesso em:10 out.2023.

SÃO PAULO (município). **Lista de escolas municipais SP 2022.** Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP). Disponível em:
<https://escolaaberta.sme.prefeitura.sp.gov.br/>. Acesso em: 01 jul. 2023.

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Didáticas do Currículo da Cidade:** Coordenação Pedagógica. 2 ed. São Paulo: SME/COPED, 2019b. Disponível em:
<https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/OD-Coordenacao.pdf> . Acesso em:21 out.2023.

SÃO PAULO (município). Instrução Normativa Secretaria Municipal de Educação – SME n. 12 de 24 de fevereiro de 2022a. **Institui no âmbito da Secretaria Municipal de Educação o Projeto Formação da Cidade**, destinado aos docentes e coordenadores pedagógicos das unidades educacionais diretas, indiretas e parceiras da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa->

secretaria-municipal-de-educacao-sme-12-de-24-de-fevereiro-de-2022/detalhe. Acesso em: 13 jan. 2024.

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria:** elementos conceituais e metodológicos para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar/São Paulo, SME/DOT, 2016. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/Portals/1/Files/32262.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2024.

SÃO PAULO (município). **Programa Mais Educação São Paulo:** diálogos interdisciplinares a caminho da autoria - elementos conceituais e metodológicos para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. São Paulo: SME/DOT, 2015. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Dialogos-interdisciplinares-a-caminho-da-autoria-2>. Acesso em: 14 jun. 2024.

SÃO PAULO (município). Decreto nº 54.452, de 10 de outubro de 2013. **Institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo.** São Paulo: SME, 2013. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-54452-de-10-de-outubro-de-2013>. Acesso em: 10 mar. 2024.

SÃO PAULO (município). Decreto-Lei nº 430, de 08 de julho de 1947. **Reorganiza a estrutura administrativa da Prefeitura, com o desdobramento da Secretaria de Cultura e Higiene.** Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-lei-gabinete-do-prefeito-430-de-9-de-julho-de-1947>. Acesso em: 25 set. 2024.

SÃO PAULO. Decreto nº 8.204, de 13 de janeiro de 1975. **Altera a denominação da Secretaria de Educação e Cultura para Secretaria Municipal de Educação.** Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-8204-de-13-de-janeiro-de-1975#:~:text=pela%20presente%20lei,-Art.,12%20de%20agosto%20de%201974>. Acesso em: 25 set. 2024.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. **Educação escolar brasileira:** estrutura, administração, legislação. 2 ed. (atualizada e ampliada). São Paulo: Cengage Learning Brasil, 2018. *E-book*. ISBN 9788522126088. Disponível em: https://issuu.com/cengagebrasil/docs/9788522126088_livreto. Acesso em: 15 fev. 2024.

SANTOS, Katia Silva. Políticas públicas educacionais no Brasil: tecendo fios. In: XXV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação/II Congresso-Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2011, São Paulo.

Cadernos ANPAE. São Paulo - SP: ANPAE, 2011. v. 11. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0271.pdf> . Acesso em: 04 jan. 2023.

SAVIANI, Dermeval. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 29, n. 2, 2013. p.207-221. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaed/article/view/43520/27390> . Acesso em: 12 fev. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **A lei da educação - LDB:** trajetória, limites e perspectivas. 13 ed. Campinas: Autores Associados, 2020. *E-book*. Disponível em: <https://dokumen.pub/a-lei-da-educaao-lbd-trajetoria-limites-e-perspectivas-13nbsped-9788574964317-s-8954668.html> . Acesso em: 17 fev. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional.** 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira:** estrutura e sistema. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2018. *E-book*. Disponível em: <https://dokumen.pub/educaao-brasileira-estrutura-e-sistema-11nbsped-9788574964218-l-1567918.html> . Acesso em: 17 fev. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema nacional de educação e plano nacional de educação:** significado, controvérsias e perspectivas. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2018. *E-book*. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/BvcPhTbbBqLTYg9jJxPMKCL/> . Acesso em: 17 fev. 2024.

SAVIANI, Demerval (ed.). **Intelectual, educador, mestre:** presença do professor Casemiro dos Reis Filho na educação brasileira. Campinas: Autores Associados, 2015.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas:** conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SENSATO, Marisa Garbellini. **Contribuições do projeto especial de ação-formação de professores do ciclo de alfabetização.** São Paulo: Clube de Autores, 2017. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=oCRKEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA7&dq=Sensato+\(2017\)+&ots=3Mv5ok0oPg&sig=WEdDU8_OnTOV5cP_nqVB-ynEqoA](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=oCRKEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA7&dq=Sensato+(2017)+&ots=3Mv5ok0oPg&sig=WEdDU8_OnTOV5cP_nqVB-ynEqoA) . Acesso em: 25 fev. 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2017. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=uBUpDgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=comom+citar:+Severino,+Antônio+Joaquim+Metodologia+do+Trabalho+Cient%C3%ADfico,+24a+Edi%C3%A7%C3%A7%C3%A5o>

[C3%A3o+\(2017\).+Cortez+Editora&ots=aJsXhy0YX2&sig=hf9yUSU-4o6WAknIK6U0e0c3Zfq](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.30362.11503). Acesso em: 12 jan. 2023.

SILVA, Cristiane Santos. **Impactos da pandemia no ciclo de alfabetização em uma escola pública da periferia paulistana**. 2022. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho – UNINOVE, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2022. Disponível em: <http://bibliotecade.uninove.br/handle/tede/3120>. Acesso em 12 out. 2024.

SILVA, Gerusa de Figueiredo Leite. **Desafios e perspectivas na implantação da BNCC no ensino fundamental de Geografia a partir da percepção dos professores da rede estadual em Aquidauana/MS**. 2021. 153 f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGeo). (Mestrado em Geografia) – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/3995>. Acesso em: 03 fev. 2023.

SILVA, Gicelia Santos. **Políticas de formação continuada de professores da rede municipal de ensino de São Paulo: o projeto formação da cidade - continuidades e descontinuidades no contexto de implementação do currículo da cidade**. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UNINOVE) São Paulo, 2024. Disponível em: <http://bibliotecade.uninove.br/handle/tede/3367>. Acesso em :27 jan.2023.

SILVA, Tiago Cortinaz da. **A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino fundamental e sua relação com os conhecimentos escolares**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/202032> . Acesso em: 21 fev. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed., 9 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Disponível em: <https://encurtador.com.br/iTiOD>. Acesso em: 21 fev. 2023.

SOUZA, Paulo Crispim Alves de. **A questão étnico-racial no campo curricular: uma análise da Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas e Sociais) – Universidade Federal do ABC, Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais (PPG-CHS), Santo André, 2017. Disponível em: http://biblioteca.ufabc.edu.br/index.php?codigo_sophia=108618. Acesso em: 13 fev. 2023.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa** – estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Editora Penso, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. Vozes, 2014. Disponível em:
<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=a9gbBAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=como+citar+TARDIF,+M.+Sabe+res+docentes+e+forma%C3%A7%C3%A3o+profissional.+Petr%C3%B3polis,+RJ:++Vozes,+2014&ots=GHTDGj0mWz&sig=xP84nY87UmYGVaR8EgZrIK6M7Qg#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 12 fev.2023.

TELLO, César; MAINARDES, Jefferson. Pluralismos e investigación en política educativa: una perspectiva epistemológica. **RMIE**, México, v. 20, n. 66, set. 2015. p. 763-788. Disponível em: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662015000300005&script=sci_abstract&tlang=pt. Acesso em 15 jan. 2023.

TEIXEIRA, Aida do Amaral Antunes. **A implementação da Base Nacional Comum Curricular e as mudanças curriculares estaduais: o caso do PAEBES ALFA**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020. Disponível em:
<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/12080>. Acesso em: 22 fev. 2023.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação**: escola progressiva ou a transformação da escola. São Paulo: Nacional, 1971. Disponível em: http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/eng/livro5/chama_cap2.html . Acesso em: 25 set.2023.

TRALDI, Virginia de Moraes. **Formação contínua na escola e a aproximação de professores de diferentes segmentos**.2017. Dissertação (Programa Formação de Formadores). Mestrado Profissional em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017. Disponível em:
<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20449>. Acesso em: 03 out. 2024.

TRICHES, E. F.; ARANDA, M. A. de M. O percurso de formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Anais**. Seminário Formação Docente: Intersecção Entre Universidade e Escola, 2(2). Disponível em:
<https://anaisonline.uems.br/index.php/seminarioformacaodocente/article/view/4678>. Acesso em: 01 mar. 2024.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educação & Sociedade**, 23, 2002, p. 96-107. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/bQ4bLxjqWQ6y8PBWPZD9pwk/>. Acesso em: 17 fev. 2024.

APÊNDICE

APÊNDICE 1 - Solicitação para realizara pesquisa.



CARTA DA INSTITUIÇÃO

São Paulo, 11 de outubro de 2023

Venho por meio desta, solicitar a realização da pesquisa da estudante Carolina de Queiroz Silva Soares que está regularmente matriculada no curso de Doutorado em Educação da Universidade Nove de Julho e que está desenvolvendo pesquisa de doutorado intitulada: "Reflexões sobre a Implementação da BNCCno Ensino Fundamental: Um Olhar dos Professores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo em consonância ao Currículo da Cidade". A pesquisa tem como objetivos: Apreender os desafios e perspectivas na implementação da BNCC e compreender como se deu a incorporação de tais propostas ao Curriculo da Cidade na percepção dos professores do ensino fundamental. Como objetivos específicos elencamos: 1) Verificar similaridades entre a BNCC e o Currículo da Cidade da rede municipal de São Paulo. 2) Identificar os entraves enfrentados pelos profissionais da educação que dificultaram a implantação da BNCC nas escolas pesquisadas, 3) Verificar as expectativas dos profissionais da educação referentes à reestruturação do Currículo Referência do Ensino Fundamental nas escolas pesquisadas. A pesquisa contribuirá para as reflexões sobre às questões específicas do currículo. Diante do exposto, solicitamos sua obsequiosa atenção no sentido de autorizar a doutoranda referida a realizar pesquisa de campo nas unidades escolares dessa rede de ensino que solicitar, para que possa dar conta das exigências acadêmicas para a obtenção do título de doutora. Na certeza da aquiescência, aproveitamos o ensejo para registrar nossos mais efusivos agradecimentos e ratificar protestos de elevada consideração e apreço, firmando-nos.

Atenciosamente.

Prof. Dr. José Eustáquio Romão

Diretor do PPGE-UNINOVE

APÊNDICE 2 - Autorização SMESP



PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SME
DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO – MP

São Paulo, 01 de dezembro de 2023.

Interessada: Carolina de Queiroz Silva Soares

Assunto: autorização para realização de pesquisa acadêmica

Srs/as. Diretores/as
EMEF Prof. Jurandi Gomes de Araújo
EMEF Dr. José Pedro Leite Cordeiro
EMEF Dr. Hellio Tavares

Encaminhamos a Sra. Carolina de Queiroz Silva Soares, aluna da Pós Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho para realização de pesquisa acadêmica de Doutorado.

Após a análise da documentação apresentada, a qual atende ao contido no Memorando Circular n.º 003/2017/SME-G, autorizamos a realização da pesquisa intitulada "Reflexões sobre a implementação da BNCC no Ensino Fundamental: um olhar dos professores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo em consonância com o Curriculo da Cidade".

Orientamos que a gestora da Divisão Pedagógica deverá, nos termos do inciso V do referido memorando circular, fazer a "indicação de funcionário para acompanhamento do estudante durante seu trabalho, visando fiel cumprimento da pesquisa".

JOÃO VÍTOR RODRIGUES
JOÃO VÍTOR RODRIGUES
JOÃO VÍTOR RODRIGUES

APÊNDICE 3 - Termo Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Professor(a),

Estamos desenvolvendo uma pesquisa com os professores de educação básica atuantes no ensino fundamental das escolas públicas municipais de São Paulo /SP, que tem como título: OS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO E O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DA CIDADE NO CONTEXTO DA BNCC, tendo como objetivo entender os desafios e as perspectivas dos professores relacionados à implementação da BNCC na rede municipal de ensino de São Paulo. Portanto, necessito de sua colaboração com seus depoimentos. Porém, cabe lembrar-lhe que a qualquer momento você poderá retirar seu consentimento livre e esclarecido e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa.

O seu nome será mantido em sigilo, sendo utilizado como identificação um pseudônimo ou número. Entretanto, preciso do seu consentimento para que possa, posteriormente, publicar os dados desta investigação em artigos ou apresentá-los em reuniões científicas.

Se estiver de acordo, por favor, preencha a declaração que segue abaixo.

Agradeço antecipadamente a sua participação e contribuição.

Profº Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho (orientador)

Profa Ma. Carolina de Queiroz Silva soares (doutoranda)

TERMO DE CONSENTIMENTO (DECLARAÇÃO)

Eu _____ Residente e domiciliado na cidade de _____ declaro estar ciente dos objetivos do trabalho de pesquisa "OS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO E O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DA CIDADE NO CONTEXTO DA BNCC" de Carolina de Queiroz Silva soares manifestando o meu consentimento com a publicação de minhas respostas, sejam elas favoráveis ou não, na forma de artigos e/ou em reuniões científicas.

São Paulo _____ de _____ de 2024

Assinatura do(a) entrevistado(a)

APÊNDICE 4 - Link da pesquisa, com as perguntas enviada aos professores

<https://forms.gle/SvJHak9D7RJrU8nh8>

APÊNDICE 5 – Roteiro de Entrevista

Parte 1

O professor e a formação continuada

- 1- Quando de seu ingresso na rede pública municipal de ensino de São Paulo, houve alguma formação que tenha impactado em seu entendimento sobre o que é ser professor?
- 2- Na etapa inicial de sua carreira docente quais as referências que você possuía sobre trabalhar como professor?
- 3- Ainda nesta etapa inicial, qual a importância das dinâmicas estabelecidas pela escola, considerando as trocas com os colegas, com os formadores e com os alunos? Houve algum curso de formação continuada que tenha lhe ajudado no processo?
- 4- Quais programas de formação continuada você participou ao longo de sua carreira docente? Quais impactos causaram em sua docência? Você percebeu relações com as políticas educacionais do município e do país? Essas relações afetaram seu trabalho? Que desafios se defrontou nesse contexto?
- 5- As políticas educacionais têm proposto diversas mudanças na educação escolar. Que contribuições para seu trabalho e desenvolvimento profissional essas políticas trouxeram?

Parte 2

O professor e a implementação do Currículo da Cidade

- 6) Descreva a experiência da sua escola no processo de implementação do Currículo da Cidade nas séries finais do Ensino Fundamental?
- 7) Quais estratégias foram adotadas para promover a adesão dos professores ao Currículo da Cidade?
- 8) Como foi o envolvimento da comunidade escolar (gestores escolares, professores, pais) no processo de implementação do Currículo da Cidade?
- 9) Como foi o processo de formação e orientação oferecido pela sua escola em relação Currículo da Cidade? Poderia dar exemplos desse processo?

- 10) Você participou do Projeto Formação da Cidade? Poderia descrever essa experiência e em que medida ela ajudou nas suas práticas e aulas?
- 11) Quais foram as principais temáticas abordados nas formações oferecidas pela escola?
- 12) Que críticas ou elogios você tem sobre o processo de implementação do Currículo da Cidade?
- 13) Como ocorreu a formação sobre a implementação do Currículo da Cidade na época da pandemia?

Parte 3

O professor e sua prática

- 14) Como você organiza suas aulas? Que materiais utiliza e como define os conteúdos a serem trabalhados?
- 15) Ao planejar suas aulas, que desafios você encontra para utilizar o Currículo da Cidade? Poderia descrever esses desafios e como lida com eles?