



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA POLÍTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS

EDILENE NUNES DE MACEDO

**A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DA CIDADE DO RECIFE SOBRE
AS DIRETRIZES NORMATIVAS DA BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR (BNCC)**

Recife

2018

EDILENE NUNES DE MACEDO

**A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DA CIDADE DO RECIFE SOBRE AS
DIRETRIZES NORMATIVAS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)**

Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Área de concentração: Gestão de Políticas
Públicas

Orientador: Prof. Dr. Erinaldo Ferreira do Carmo

Recife
2018

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva, CRB4-1291

M141p Macedo, Edilene Nunes de.

A percepção dos professores da Cidade do Recife sobre as diretrizes normativas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) / Edilene Nunes de Macedo. – 2018.

113 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Erinaldo Ferreira do Carmo.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Recife, 2018.

Inclui referências, apêndices e anexo.

1. Política pública. 2. Educação. 3. Base Nacional Comum Curricular. 4. Currículos. 5. Percepção. 6. Professores. I. Carmo, Erinaldo Ferreira do (Orientador). II. Título.

320.6 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2019-226)

EDILENE NUNES DE MACEDO

**A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DA CIDADE DO RECIFE SOBRE AS
DIRETRIZES NORMATIVAS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)**

Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Políticas Públicas da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Aprovada em 28/09/2018.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Erinaldo Ferreira do Carmo (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Dalson Britto Figueiredo Filho (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. José Aercio Silva das Chagas (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, pela coragem e pela perseverança de seguir sempre em frente, mesmo com todas as adversidades.

À minha família, de forma especial aos meus pais, Luiz e Marlene, que mesmo sem entender, nunca deixaram de me apoiar e de me incentivar.

Ao meu orientador, Erinaldo, pelos ensinamentos e constante paciência para comigo.

Aos demais professores do curso pelos ensinamentos ou ausência destes, todos vocês contribuíram de forma singular para a minha formação.

Aos meus amigos, por entenderem a minhas ausências.

Aos meus colegas de turma, por todo o companheirismo e incentivo, em especial a Rúbia e Tânia. Vocês estarão sempre comigo.

À Editora Construir, por ter me liberado para assistir as aulas e me proporcionado essa oportunidade sem igual de aquisição de conhecimento.

Aos encontros e surpresas que a vida nos traz, iniciando novos ciclos, alterando contextos e contribuindo para sermos mais felizes.

Ao encontro da minha alma, por ser companheiro, me incentivar que sempre posso mais, me instigar a dar o meu melhor, me trazer alegrias e felicidades. Você trouxe um resgate de sentimentos e emoções, mostrando que o que nos está destinado, a vida se encarrega de trazer até nós.

Do fundo do meu coração, muito obrigada!

“O conhecimento é como um jardim. Se não for cultivado, não pode ser colhido”.
(Provérbio Africano)

RESUMO

Este trabalho visa analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enquanto elemento integrante das políticas de educação, evidenciando a visão dos professores da cidade do Recife sobre as suas diretrizes. Para tanto, a pergunta que norteou este estudo foi: como os professores da cidade do Recife se apropriaram das diretrizes normativas da BNCC? Neste estudo, optou-se por uma metodologia qualitativa que se integrou de documentos oficiais, a literatura existente e os resultados das entrevistas semiestruturadas realizadas. A técnica utilizada foi à análise de conteúdo de Bardin. Dentre os resultados encontrados, pode-se sintetizar que como a participação dos professores da cidade do Recife na construção do currículo comum não foi ativa, essa política pode sofrer represálias, sobretudo, em relação às concepções particulares do que é importante ou não, enquanto conteúdo, no processo de ensino escolar.

Palavras-chave: BNCC. Currículo. Percepção. Políticas de Educação. Professores.

ABSTRACT

This work aims to analyze the National Curriculum as part of education policies, by highlighting Recife teachers' point of view regarding its guidelines. By doing this, the question that guided this study was: how have the teachers from the city of Recife learned the National Curriculum normative guidelines? In this research, we chose a qualitative methodology which relied on official papers, existing literature and the results of the semistructured interviews carried out. The technique in use was Bardin's content analysis. Among the results found, it can be summarized that once the participation of the Recife teachers for the construction of the curriculum was not active, such policy can suffer reprisals, above all, concerning their particular conceptions of what is or is not important, as its content, for the process of schooling.

Key words: National Curriculum. Curriculum. Perception. Education policies. Teachers.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	MARCO LEGAL E PEDAGÓGICO DA BNCC.....	15
2.1	MARCO LEGAL.....	15
2.2	FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS.....	17
3	POLÍTICAS PÚBLICAS.....	19
3.1	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS.....	22
4	DESENVOLVIMENTO DO CONTEÚDO E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	
	25
4.1	ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	25
4.2	ANÁLISE DAS PROPOSTAS CURRICULARES DO ESTADO DE PERNAMBUCO EM RELAÇÃO À BNCC	34
5	CONCLUSÃO.....	49
	REFERÊNCIAS.....	52
	ANEXO A – Parâmetros Curriculares de Ciências Naturais do Estado de Pernambuco.....	56
	ANEXO B – Parâmetros Curriculares de História do Estado de Pernambuco.....	66
	ANEXO C – Parâmetros Curriculares de Geografia do Estado de Pernambuco.....	83
	ANEXO D – Parâmetros Curriculares de Língua Inglesa do Estado de Pernambuco.....	95
	ANEXO E – Parâmetros Curriculares de Matemática do Estado de Pernambuco.....	110

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enquanto elemento integrante das políticas de educação, evidenciando a visão dos professores dos âmbitos municipal, estadual e particular da cidade do Recife sobre as suas diretrizes.

A BNCC é conceituada em seu próprio texto como “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” (BRASIL, 2017a, p. 7).

Esse documento normativo aplica-se a todas as escolas dos sistemas de ensino e redes escolares públicas e privadas, urbanas e rurais. Essa normatização na visão do Conselho Nacional de Educação (CNE) é entendida como instrumento de equidade educacional, como pode ser corroborado a seguir.

Ao determinar com clareza o que os alunos têm o direito de aprender, a BNCC tem como finalidade ajudar a melhorar a qualidade do ensino em todo o Brasil. Como referência comum para todos os sistemas de ensino, a BNCC contribui para promover a equidade educacional (BRASIL, 2017c, p. 4).

Em seu texto introdutório, a Base institui que a equidade “compreende que todos são diversos, que a diversidade é inerente ao conjunto dos alunos, inclusive no que diz respeito às experiências que trazem para o ambiente escolar e aos modos como aprendem” (BRASIL, 2017a, p. 11).

Para isso, o Ministério da Educação (MEC) espera que instituições e profissionais de ensino aceitem a pluralidade e não rejeitem as minorias sociais. Dessa forma, defende que todos “têm o direito de ingressar, permanecer e aprender na escola, tendo como foco principal a igualdade e na unidade nacional” (Ibidem).

Nesse sentido, o MEC afirma no *site* da Base que, com ela, “os sistemas educacionais, as escolas e os professores terão um importante instrumento de gestão pedagógica e as famílias poderão participar e acompanhar mais de perto a vida escolar de seus filhos” (BRASIL, [s. d.]).

Além disso, espera-se que a Base seja um dispositivo para (re)orientar as políticas de avaliação da Educação Básica; (re)pensar e atualizar os processos de produção de materiais didáticos e, também, colabore na discussão da política de formação inicial e continuada de professores (Ibidem).

Salienta-se que, nas últimas décadas, estados e municípios utilizam sistemas de ensino próprios e elaboram os currículos de acordo com a disposição do conteúdo que serão abordados nesses sistemas. Tal fato também ocorre nas instituições de ensino particulares. E essas instituições poderão continuar elaborando seus currículos, mas devem incorporar a eles os conteúdos da Base, principalmente por ela abordar os seguintes temas, de forma contextualizada:

direitos das crianças e adolescentes (Lei nº 8.069/1990), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/1997), preservação do meio ambiente (Lei nº 9.795/1999), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/2003), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009), bem como saúde, sexualidade, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Resolução CNE/CEB nº 7/2010) (BRASIL, 2017a, p. 13-14).

A maior justificativa para o Governo Federal para a utilização da base são os preceitos legais¹ que destacam a necessidade de um conteúdo comum curricular, existentes desde a Constituição Federal e reiterados em cada um dos documentos normativos da educação atuais.

O governo também atribui à base, o papel de unificadora de políticas educacionais, de facilitadora da cooperação entre os regimes de governo e, por fim, de indicador de qualidade. Tal postura pode ser corroborada a seguir:

Espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental (BRASIL, 2017c, p. 8).

Mesmo com todos os preceitos legais, a construção e a implementação requerem uma massiva participação popular, uma vez que todos os atores sociais têm um papel a desempenhar, em menor ou maior protagonismo, na aceitação ou não desse documento. Por isso, desde a formulação da primeira versão, o MEC conta com a colaboração de estados, municípios, do Distrito Federal, bem como da comunidade educacional. A expectativa do ministério é que esse sistema de colaboração facilite a implementação. Dessa maneira, cada ente federativo deverá desempenhar seu papel, sendo incumbida à União a capacitação e a formação continuada dos professores.

¹ Os preceitos legais serão evidenciados posteriormente neste trabalho.

Outro ponto destacado no texto-base é o de educação integral. Esta é vista como uma condição para o desenvolvimento global do aluno, pois

o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos alunos e, também, com os desafios da sociedade contemporânea, de modo a formar pessoas autônomas, capazes de se servir dessas aprendizagens em suas vidas (BRASIL, 2017a, p. 17).

Diante do esforço percebe-se que muitas atribuições e anseios estão depositados sobre a base, mas qual será o sentimento de pertença dos professores da cidade do Recife em relação a esse documento? Como eles interpretam a normatização curricular? Dessa forma, observou-se que é primordial entender como os professores, enquanto “burocratas de nível de rua²”, percebem, interpretam e planejam a realização de sua prática docente em relação às diretrizes que a Base institui.

Assim, um dos motivos que asseguram a importância da realização deste trabalho sobre a BNCC é a diversidade cultural e a não equiparação dos ensinos público e privado nos níveis fundamental e médio. Um fato que acaba favorecendo a multiplicidade de práticas docentes, mas que vem garantindo à cidade do Recife destaque em exames nacionais que mensuram o desempenho dos alunos.

A escolha dos professores da cidade do Recife como objeto de estudo se deu em virtude de, no âmbito estadual, o Recife possuir 75 das 300 escolas de referência do Estado e ter sido pioneira na implementação de escolas integrais; no âmbito privado, o Recife possuir 51 das 100 maiores notas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) do Estado; e, no âmbito municipal, por seu desempenho alcançado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), sendo o maior registrado até então nessa esfera.

Portanto, a relevância desta pesquisa consiste em acrescentar conhecimento no tocante à formulação e implementação de políticas públicas no meio acadêmico, por lidar com uma estrutura teórica comum e contribuir na prática para a avaliação da qualidade da formulação da BNCC. Além disso, permitir mensurar qual é o nível de aceitação de uma política durante a sua implementação.

² Termo utilizado por Lipsky, em 1980, na obra *Street-level-bureaucracy*. Para o autor, os burocratas de rua são funcionários que trabalham diretamente no contato com os usuários dos serviços públicos, como policiais, professores, profissionais de saúde, entre outros.

Diante do exposto, este trabalho pretende responder como os professores da cidade do Recife se apropriaram das diretrizes normativas da BNCC. Para tanto, tem como objetivo geral: analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enquanto elemento integrante das políticas de educação, evidenciando a visão dos professores dos âmbitos municipal, estadual, federal e particular da cidade do Recife sobre as suas diretrizes; e, como objetivos específicos: verificar como os professores participaram do processo de formulação do documento normativo; compreender como os professores percebem essas diretrizes e como eles pretendem adequar as suas práticas pedagógicas para garantir o seu cumprimento; mostrar como os professores avaliam a qualidade da formulação da BNCC, e, mensurar o nível de aceitação desse documento normativo.

No que diz respeito à metodologia, este estudo adotará uma abordagem qualitativa, por meio de uma análise de conteúdo para avaliar entrevistas semiestruturadas realizadas com professores das esferas municipal, estadual e particulares da cidade do Recife. Além disso, será utilizada a revisão de literatura para embasar os resultados encontrados.

A entrevista pode ser entendida como:

A técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistados (RIBEIRO *apud* BRITO JÚNIOR; FERES JÚNIOR, 2011, p. 239).

Inicialmente, pretende-se realizar a revisão de literatura sobre os conteúdos teóricos que justificam a execução do trabalho. Em seguida, serão realizadas as visitas às escolas e a aplicação das entrevistas. Os dados obtidos serão comparados com a revisão de literatura e analisadas pelo método da análise de conteúdo objetivando perceber qual é a percepção dos entrevistados sobre a política, com o intuito de corroborar o que está sendo exposto.

A utilização da análise de conteúdo explica-se em virtude do seu olhar social. Como destacam Weber e Bardin *apud* Silva e Fossá (2015, p. 2),

a conceitualização da análise de conteúdo pode ser concebida de diferentes formas, tendo em vista a vertente teórica e a intencionalidade do pesquisador que a desenvolve, seja adotando conceitos relacionados à semântica estatística do discurso, ou ainda, visando à inferência por meio da identificação objetiva de características das mensagens.

As mesmas autoras ainda complementam: “salienta-se o caráter social da análise de conteúdo, uma vez que é uma técnica com intuito de produzir inferências de um texto para seu contexto social de forma objetiva” (BAUER; GASKELL, *apud* SILVA; FOSSÁ, 2015, p. 2).

Na escolha das escolas, serão levados em consideração: maior nota no Enem, maior nota no Ideb e tamanho da escola, o intuito é selecionar as duas escolas de cada uma das esferas, sendo uma com o maior resultado nos itens em questão e outra com o menor resultado. Dessa forma, serão visitadas seis escolas. No tocante ao número de entrevistas, estas serão delimitados de acordo com o número de professores na escola, no momento da visita.

2 MARCO LEGAL E PEDAGÓGICO DA BNCC

Para se chegar a BNCC como temos hoje, ocorreu um processo de construção participativo e colaborativo que está previsto desde a Constituição de 1988.

2.1 MARCO LEGAL

A Educação como um direito de todos e dever do Estado e da família foi assim determinada pela Constituição Federal (CF) de 1988. Em seu artigo 210, já prevê a criação de um documento que estabeleça “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Contudo, apesar dessa determinação constitucional, a educação só passou a ter a configuração que conhecemos hoje por meio da Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei nº. 9.394³ de 20 de dezembro de 1996). Esse documento, assim como a CF, em seu artigo 9º, inciso IV, também aponta a necessidade de currículo comum para toda a Educação Básica.

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

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).

O mesmo documento em seu artigo 26 determina:

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 (Idem).

Chiaro (2007, p. 106) sintetiza que “nesse contexto, são as políticas educacionais que determinam as políticas específicas e as ações educacionais”. Por isso, as políticas educacionais são decorrentes de uma evolução histórica e da atuação daqueles que lutaram e lutam pelo controle do processo educacional.

³ Esta lei estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Pode ser acessada na íntegra no *site*: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.

Dentre as mudanças indicadas pela LDB, pode-se citar o dever de criar o Plano Nacional de Educação (PNE). Para tanto, diversas propostas foram remetidas ao Congresso Nacional, mas foi aprovada a de autoria do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP).

Visando a ideia suscitada no artigo 26 da LDB, o Conselho Nacional de Educação elaborou as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica⁴ (DCN), que se referem a uma Base Nacional Comum ao apontar conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente a serem perpetuados nos programas e políticas educacionais. Essas diretrizes atuaram em conjunto com as demais mudanças propostas pela LDB e que resultaram na Conferência Nacional de Educação (Conae), em 2010, dos primeiros estudos sobre a BNCC por parte da Secretaria de Educação Básica, no período de 2012 a 2014, e na criação do PNE, por meio da Lei nº 13.005⁵, de 25 de junho de 2014, que reafirma, em seu anexo, a necessidade de:

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

Abre-se aqui um adendo, para informar que a LDB foi alterada pela Lei nº 13.415/2017⁶.

Diante disso, o MEC resolveu estabelecer a Portaria nº 592⁷, que institui a Comissão de Especialistas responsáveis pela elaboração da primeira proposta da Base Nacional Comum Curricular.

⁴ Este documento estabelece a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras. Pode ser acessada na íntegra no site: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192.

⁵ Esta lei aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Pode ser consultada no sítio: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm.

⁶ Esta lei altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Pode ser acessada na íntegra no sítio: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm.

⁷ Esta portaria institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Pode ser acessada na íntegra no endereço: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-

Assim, é publicada em setembro de 2015 a primeira versão da BNCC, que, ainda no mesmo ano, foi aberta à consulta popular *on-line*. Após a participação popular, é publicada, em maio do ano seguinte, a segunda versão do documento. No período de junho a agosto de 2016, o texto recebe novas contribuições, dessa vez por meio de seminários estaduais. Todas as colocações feitas nesses seminários foram pontuadas pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e repassadas ao MEC, em setembro de 2016, em forma de relatório.

Foi em virtude desse contexto histórico que surgiu a BNCC, na sua terceira versão, publicada em abril de 2017, “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” (BRASIL, 2017).

Após a terceira versão, o CNE realizou audiências públicas nas cinco regiões do país, com o intuito de receber as últimas contribuições antes de emitir o parecer e o projeto de resolução que seguirão para homologação do MEC. Esse parecer de aprovação foi emitido pelo CNE em 15 de dezembro de 2017. A homologação do MEC veio logo em seguida, por meio da Portaria Ministerial nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017.

Salienta-se que após o início deste trabalho, foi publicada em 03 de abril de 2018 a terceira versão da BNCC do Ensino Médio. De maio a setembro do corrente ano, o CNE está realizando as audiências públicas, contudo até a finalização deste trabalho, duas dessas audiências foram canceladas a de São Paulo e a Belém.

2.2 FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS

Os fundamentos pedagógicos que norteiam a BNCC são os conceitos de competência e de educação integral.

O conceito de competência adotado visa dar continuidade ao que é desenvolvido na LDB e que é adotado na maioria dos Estados e municípios do País.

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Idem, p. 13).

Para justificar o conceito de educação integral, a base busca a educação que vai além dos limites da sala de aula, facilitando o posicionamento desse aluno, nas situações cotidianas.

A educação básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (Idem, p. 14).

Dessa forma, a fundamentação pedagógica não somente determina o que estudar, mas como estudar, onde estudar e para que esse conhecimento pode ser utilizado.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS

Segundo o dicionário *Houaiss da Língua Portuguesa*, *política* pode ser entendida, dentre outros significados, como “a arte ou ciência de governar; arte ou ciência da organização, direção e administração de nações ou Estados; ciência política; orientação ou método político”. Já a palavra *público*, segundo o mesmo dicionário, tem como algumas de suas definições: “relativo ou pertencente a um povo, a uma coletividade; relativo ou pertencente ao governo de um país, estado, cidade, etc.; conjunto de pessoas com características ou interesses comuns”.

Da junção dos significados das duas palavras acima citadas, temos a definição apresentada no manual *Políticas Públicas: conceitos e práticas* (Amaral, 2008, p. 5), “Políticas Públicas são um conjunto de ações e decisões do governo, voltadas para a solução (ou não) de problemas da sociedade”.

Como bem evidencia Rua (2009, p. 20), “embora as políticas públicas possam incidir sobre a esfera privada (família, mercado, religião), elas não são privadas”. Em sua base, as políticas públicas são públicas. Embora algumas delas aceitem a participação de instituições privadas nas fases de formulação ou implementação, as decisões que delas derivam são sempre dos agentes públicos.

Nesse sentido, Jenkins *apud* Howlett, Ramesh e Perl (2013, p. 8) compreende a política pública como “um conjunto de decisões inter-relacionadas, tomadas por um ator ou grupo de atores políticos, e que dizem respeito à seleção específica em que o alvo dessas decisões estaria, em princípio, ao alcance desses atores”.

As decisões e ações que permeiam uma política pública podem ser voltadas para as mais diversas áreas. Assim, o papel primordial das políticas públicas é garantir que as ações do governo tragam bem-estar ou despertem o interesse do público para as áreas em que se desenvolvem essas decisões. Trata-se de um assunto muito em voga, sempre trazido à tona, em qualquer um dos níveis de governo. Neste trabalho, dar-se-á uma atenção especial às políticas públicas educacionais, principalmente àquelas voltadas para o Plano Nacional de Educação (PNE) e que resultam na formulação da BNCC.

De acordo com Azevedo *apud* Santos (2012, p. 12), “as políticas sociais representam a materialidade da intervenção do Estado, no projeto dominante da sociedade que se pretende implantar ou reproduzir. Por assumir essa característica, a política educacional é considerada uma política social”.

A política pública envolve um fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade. Envolve decisões condicionadas pelo próprio fluxo e pelas reações e modificações que elas provocam no tecido social, bem como pelos valores, ideias e visões dos que adotam ou influem na decisão (SARAVIA *apud* RONCARATTI, 2008).

Como destaca Rua *apud* Roncaratti (2008, p. 5), “as políticas públicas envolvem necessariamente atividade política. As disputas políticas e as relações de forças de poder deixarão sempre suas marcas nos programas e projetos desenvolvidos e implementados”. Isso se dá em virtude da interação social dos atores e dos arranjos estabelecidos no momento da formulação das políticas públicas, que podem ir ou não de encontro aos interesses dos envolvidos.

Devido ao papel social, a política pública não é estabelecida em uma única decisão, ela é fruto de uma série de decisões, que podem ser, inclusive, acordos, tratados e convenções internacionais. Jenkins *apud* Howlett, Ramesh e Perl (2013, p. 9) destaca a importância das ideias e do conhecimento dos atores políticos em busca de possíveis soluções. Os referidos autores também introduzem “a ideia de *policy-making* pública como um comportamento orientado para o alcance de objetivos, uma vez que, em sua definição, as políticas públicas são decisões tomadas por governos que definem um objetivo e determinam os meios para alcançá-lo”.

Nesse trabalho, entende-se a série de decisões políticas como as fases necessárias para que um dado assunto entre em pauta, que alternativas sejam apresentadas, que os programas e projetos sejam desenvolvidos, implementados e avaliados até que a política se extinga. Em consonância, Kingdon *apud* Roncaretti (2008, p. 31) afirma que:

a política pública envolve um conjunto de processos, incluindo pelo menos: 1) o estabelecimento de uma agenda; 2) a especificação das alternativas a partir das quais as escolhas são feitas; 3) uma escolha final entre essas alternativas específicas, por meio de uma votação no Legislativo ou decisão presidencial; 4) a implementação dessa decisão.

Para fins deste estudo, também se considera a fase 5, a de avaliação, o que é corroborado por autores como Howlett, Ramesh e Perl, mesmo sabendo que toda

política precisa ser extinta. Faremos uma breve explanação sobre essas fases, para nos determos, de forma mais abrangente, à fase em que está situada este estudo: a formulação.

A montagem de uma agenda, o primeiro, e talvez o mais crítico, dos estágios do ciclo de uma política pública, se refere à maneira como os problemas surgem ou não enquanto alvo de atenção por parte do governo. O que acontece nesse estágio inicial tem um impacto decisivo em todo o processo político e seus *outcomes*. A maneira e a forma como os problemas são reconhecidos, são as determinantes fundamentais de como eles serão, afinal, tratados pelos *policy-makers* (HOWLETT; RAMESH; PERL, 2013).

Por sua vez, Roncaratti (2008, p. 35) entende que “a formulação de políticas públicas inclui a seleção e a especificação da alternativa considerada mais conveniente, seguida da declaração que explicita a decisão adotada”. Essas decisões são tomadas por algum tipo de declaração formal, como uma lei ou um decreto que reafirme a decisão adotada. A implementação é “o planejamento e a organização do aparelho administrativo e dos recursos humanos, financeiros, materiais e tecnológicos necessários à execução de uma política” (Idem, p. 38). E, por fim, a avaliação pode ser entendida como

um processo de coleta e análise sistemática de informações sobre características, processos e impactos de um programa, de forma a atribuir valor e analisar o mérito do programa, gerando recomendações para aperfeiçoar a gestão e a qualidade do gasto público (Idem, p. 42).

Como mencionado anteriormente, a formulação de políticas públicas inclui a proposta da alternativa entendida como a mais conveniente. Por isso, pode ser compreendida como um processo complexo que varia de caso para caso, a depender dos atores envolvidos. Sendo assim, a decisão tomada pode ocorrer de três formas: racional – “o ator conscientiza-se de um problema, propõe uma meta, pesa cuidadosamente os meios alternativos e escolhe um deles com base no cálculo que faz de seus respectivos méritos, tendo como referencial o estado de coisas que ele prefere” (ETZIONI *apud* HEIDEMANN; SALM, 2009, p. 220); incremental – o ator “procura adaptar as estratégias de decisão às limitadas capacidades cognitivas dos tomadores de decisão e reduzir o raio de ação e o custo de coleta e computação das informações” (Idem, p. 222); ou sondagem mista – que combina os modelos anteriores. No caso da política em estudo, seu processo é incremental.

Ressalta-se que “quando as decisões são apenas incrementais – estreitamente relacionadas com políticas conhecidas – é mais fácil para um grupo prever os tipos possíveis de reação de outros grupos, como também é mais fácil corrigir os danos já causados”, pois o objetivo desejado muda sempre que é reconsiderado (LINDBLOM *apud* HEIDEMANN; SALM, 2009).

Hill *apud* Roncaratti (2008, p. 36) aponta algumas razões para que detalhes que deveriam ser definidos durante a formulação sejam postergados até a implementação. São elas:

- Não há como resolver conflitos durante a fase de formulação;
- Considera-se necessário permitir que decisões-chave sejam tomadas quando todos os fatos estiverem disponíveis para os implementadores;
- Acredita-se que os implementadores estão mais bem preparados que outros para tomar decisões-chave;
- Pouco se sabe previamente sobre o verdadeiro impacto das novas medidas;
- É sabido que as decisões diárias terão que envolver negociações e compromissos com grupos poderosos; ou,
- Considera-se politicamente inadequado tentar resolver os conflitos.

A justificativa para esse postergamento pode se dar pelo fato de que “são pobres as decisões que excluem os atores capazes de afetar seu curso projetado de ação; decisões desse tipo tendem a ser bloqueadas ou modificadas mais tarde” (ETZIONI *apud* HEIDEMANN; SALM, 2009). Acredita-se que, por isso, na política em estudo, esse processo vem sendo evitado. O CNE realizou seminários estaduais e audiências públicas, com o intuito de receber contribuições que o ajudassem na elaboração do documento, que posteriormente foi aprovado pelo Ministério da Educação (MEC).

3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Para Oliveira (2010, p. 95): “Se ‘políticas públicas’ é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação”.

Todavia, como ressalta o próprio Oliveira (2010, p. 95), “a educação é tudo que se aprende socialmente, só sendo escolar, quando for passível de delimitação por um sistema que é fruto de políticas públicas”.

Assim, “políticas públicas educacionais dizem respeito às decisões do governo que têm incidência no ambiente escolar enquanto ambiente de ensino-aprendizagem” (Idem, p. 96).

A criação da Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) foi um marco para a disseminação do ensino escolar, uma vez que defende a democratização do acesso à educação formal de forma quantitativa. Mas é importante notar que se busca a democratização do ensino de forma quantitativa, e não qualitativa, fato este que só ajuda a intensificar a desigualdade social.

Em decorrência disso, Ferreira (2012, p. 459) destaca:

Nesse sentido, desenhou-se um novo projeto pedagógico para a educação superior brasileira, consoante com as novas demandas de capital internacional e com as recomendações de organismos multilaterais. Em dezembro de 1996, foi promulgada a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a LDB, que possibilitou um novo ordenamento jurídico para a educação e introduziu inúmeras modificações no campo da educação superior.

Ressalva-se que, para Saviani *apud* Chiaro (2007, p. 102), “educação e política são práticas distintas que, no entanto, são [...] modalidades específicas da mesma prática: a prática social”, por essa razão existe uma dependência entre política e educação.

De acordo com Chiaro (2007, p. 106), “a estruturação de uma política educacional, na sociedade atual, padece as interferências da globalização mundial; por esse motivo faz-se preciso considerar que a implementação de uma política educacional traz implícitos valores e interesses sociais”.

O autor supracitado reforça essa ideia ao defender que:

As Políticas Públicas Educacionais compreendem um conjunto de elementos complexos, uma vez que nelas estão contidos os interesses e conflitos das classes sociais distintas. Por meio delas se organiza a sustentação do movimento dialético social: o acolhimento, as reivindicações e a formulação de leis que respondam às demandas, o que constitui a práxis política. Explicitam as ideias e compromissos nas leis escritas. Estas, por sua vez, consolidam avanços, retrocessos e omissões com relação às ideias e compromissos na sua efetivação a partir das ações empreendidas (CHIARO, 2007, p. 95).

Logo, é possível considerar as políticas públicas educacionais “como a principal ferramenta a ser utilizada para efetivar os direitos fundamentais sociais dos cidadãos, principalmente quando se trata do direito à educação, visando ao desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania e do trabalho” (TERRA; TRINDADE; MASSIERER, 2014). Além disso,

evidencia-se a relevância das Políticas Públicas incorporadas nas organizações de ensino, as quais produzem marcas profundas no processo de escolarização. Deve-se gerenciar da melhor maneira possível os recursos educacionais para que se faça justiça social, atenuando as disparidades entre as classes sociais (VIÉGAS et al., *apud* TERRA; TRINDADE; MASSIERER, 2014).

Contudo, as políticas educacionais devem apresentar, ao menos em seu âmago, uma perspectiva de mudança. Dessa forma, como destaca Azevedo *apud* Santos (2012, p. 12),

a política educacional definida como *policy* – programa de ação – [...] deve ser capaz de abdicar de um nível analítico que contemple as condições de possibilidade de adoção de estratégias que venham a permitir a implementação de uma **política de transformação** [grifo nosso].

Os atores políticos que defendem uma política de transformação acreditam na educação como instrumento de mudança social, capaz de romper o processo de dominação e opressão. Dentre os autores que corroboram com essa óptica, destaca-se Chiaro.

Pensando em transformações, quando se fala de políticas públicas educacionais deve-se pensar em um ensino de qualidade, que demonstre uma preocupação com o futuro da nação e respeito a quem o executa. Assim, precisa-se ter uma visão “da articulação de projetos que envolvem o Estado e a sociedade, na busca pela construção de uma educação mais inclusiva e de melhor qualidade, ou seja, que resgate a construção da cidadania” (GIRON *apud* FERREIRA; SANTOS, 2014). É essa perspectiva de construção da cidadania que a BNCC tenta desenvolver em seu texto.

4 DESENVOLVIMENTO DO CONTEÚDO E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Essa seção apresenta a análise do conteúdo e das entrevistas como forma a validar a metodologia desse trabalho.

4.1 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Para o desenvolvimento desse estudo foram realizadas trinta entrevistas em seis escolas das esferas públicas – municipal e estadual –, e particular da cidade do Recife. Para preservar a identidade e o anonimato dos entrevistados, esses serão chamados de “entrevistados X”, onde x representa o número da entrevista.

As perguntas realizadas foram às mesmas para todos os entrevistados, sofrendo, quando necessário, pequenos ajustes, ou até mesmo levando a novas perguntas, com o intuito de conseguir uma resposta mais concreta para os fins deste trabalho.

A primeira pergunta realizada foi qual a sua área de conhecimento, essa pergunta, se tornou de suma importância para o desenvolvimento da próxima seção, que traz um comparativo das contribuições ofertadas pelo Estado de Pernambuco ao CNE, por área de conhecimento e o que efetivamente entrou no documento oficial. Em síntese as áreas cujos professores aceitaram participar desse estudo foram: Língua Inglesa, Matemática, Geografia, Ciências, Língua Portuguesa, História, Pedagogia, Filosofia e Sociologia. Vale salientar que Filosofia e Sociologia não estão mais entre as disciplinas que compõem o Ensino Fundamental, segundo o documento normativo.

Em seguida, perguntou-se se o professor já tinha ouvido falar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, em caso afirmativo, se ele já leu ou analisou as disposições desse documento. Nessa pergunta percebeu-se uma divergência muito grande, todos já haviam ouvido falar da base, contudo poucos analisaram o documento.

Dentre os que leram, destacam-se os seguintes fragmentos que relatam incerteza: “li, mas achei utópico, como tudo que diz respeito à educação” (Entrevistada 26 [sic]). Tal pensamento é corroborado pela Entrevistada 1, que diz: “li, mas confesso

que alguns hiatos ficaram um deles foi em relação ao Ensino Médio” [sic]. Por sua vez, o Entrevistado 12 relata:

“Já cheguei a ler faz um tempo quando tava no processo de elaboração, que dispõe sobre o currículo mínimo, né?! Em cada disciplina pra ser trabalhado, até tava uma polêmica muito grande porque alguns conteúdos de História foram retirados como a História Antiga, Idade Média e focava muito mais em História do Brasil e História da Europa” [sic].

Em contrapartida, há aqueles que já tiveram um contato mais aprofundado com o assunto e que aparentam entender a proposta de maneira satisfatória. “Eu tive uma pré-informação através da Editora Construir que lançou uma matéria e eu achei bastante interessante os pontos que a revista colocou e também abriu mais um leque para entender como funciona a BNCC” (Entrevistado 2 [sic]).

Opinião similar e com uma visão otimista pode ser observada na fala do Entrevistado 7:

“Eu já li algumas partes e achei interessante porque antes não tinha nada para juntar o Ensino Infantil, até o Médio, era uma coisa muito vazia. Algumas coisas ficou mais interessante, depois ouvi um comentário que ia sair Educação Física, que ia sair outras matérias, mas agora eu acho que vai pra frente, eu espero que isso saia do papel e vá pra prática” (Entrevistado 7 [sic]).

E, há aqueles que ouviram falar, mas não apresentaram nenhum interesse pelo documento, como a entrevista 21: “Já ouvi falar, mas não tive tempo e nem interesse de ver o que esse documento determina” [sic]. Opinião semelhante foi fornecida pela Entrevistada 8: “Já ouvi falar, embora eu não tenha tanto conhecimento, já recebi alguns materiais de editora, não cheguei a ler, só folhear” [sic].

Só a Entrevistada 11 lamentou o fato de ainda não ter lido, ela diz: “sim, já ouvi falar, infelizmente, ainda não li, nem alisei” [sic].

A pergunta que dava continuidade a entrevista, era bem específica, voltada para as áreas de conhecimento e carecia de que houvesse ocorrido ao menos uma leitura do documento normativo. A pergunta era a seguinte: Como você observa essas diretrizes para a sua área de conhecimento?

Em virtude, da necessidade de análise, ou pelo menos de uma leitura do documento, poucos entrevistados responderam essa pergunta, dentre esses destacam-se:

“Na realidade a base anterior tinha algumas pendências para a área de matemática, que acarretaram em alguns problemas, quando o aluno chega lá na frente na fase final, no caso, pra concorrer a tão sonhada vaga nas universidades públicas. Na BNCC do Ensino Fundamental há uma mudança

muito significativa e essa mudança pode acarretar a longo prazo, uma solução melhor para a área de matemática, ou melhor para a área de exatas” (Entrevistado 6 [sic]).

“Eu precisava olhar a versão final de História, pra eu conseguir ver direito, mas na fase que eu li tem uma visão bem colonialista sobre a História do Brasil, inclusive muito atrelada à questão da Europa e dos Estados Unidos e acaba desprezando algumas contribuições significativas, no caso de História, por exemplo, a BNCC no que se refere à história, não contemplava tanto sobre a história das populações nativas, como os indígenas, também acabou eliminando a obrigatoriedade de trabalhar a história afro-brasileira, o que é muito ruim, não do ponto de vista representativo, mas do ponto de vista histórico mesmo, porque a gente não pode desprezar a contribuição dessas sociedades africana e indígena na formação da nossa sociedade brasileira, seja do ponto de vista da cultura, seja do ponto de vista linguístico, seja do ponto de vista até econômico mesmo, porque você tem fases da história desses países com o Brasil, onde as relações foram muito grandes, significativas, isso a gente não discute em sala de aula. E não discute porque não houve uma política séria que valorizasse isso e de certa forma contribuiu para a inserção disso dentro das universidades. Eu estudei na Federal e paguei História da África e História Indígena como disciplinas eletivas, mas também tem algumas coisas que eu sabia por que eu sempre pesquisei sobre a História da África, por exemplo, tem períodos de governos em Angola, tem períodos, por exemplo, da História do Brasil, no século XVII, onde as relações entre o Brasil e a África eram tão fortes, que eles eram os principais parceiros da gente, quando o Brasil se declarou independente, a primeira nação a reconhecer a independência do Brasil não foram os Estados Unidos como muitos livros de História dizem, foi o Begin, na África, houve uma proposta, por exemplo, de Angola se anexar ao Brasil, mas uma das exigências de Portugal, para reconhecer a independência do Brasil, foi a não anexação de colônias portuguesas ao Império Brasileiro, né?! Até o próprio governo brasileiro veio contribuir para a formação da nossa história. E são deixados de lado até hoje, e não são contemplados pela BNCC, particularmente, eu acho que a BNCC faz um retrocesso em relação às discussões que vem sendo realizadas, nas últimas décadas, tanto para o Ensino Básico, mas, sobretudo, para o Ensino Médio” (Entrevistado 12 [sic]).

O Entrevistado 9 aproveitou a pergunta para tentar refletir também sobre o papel do professor, dentro da BNCC:

“As áreas de Ciências da Natureza estão bem mais ligadas, mas tem coisas que eu não concordei, é só minha opinião. Eu não estou vendo com bons olhos, essas mudanças, você vai subdividir as disciplinas Química, Física e Biologia, lá no 5º ano, ou você vai passar pra um professor de Biologia e Ciências as aulas de Química e Física, ele não tem formação praquilo, então ele vai acabar focando só em Ciências, ele pode até ser um curioso, pode saber muito de Física e Química, mas ele não vai passar da forma adequada e o tipo de conteúdo, não digo escrito, mas na proposta como ele está disposta, o professor de Biologia, acredito eu que 90% deles não vai conseguir fazer isso não. Principalmente, Química e Física, porque tem assuntos que somente um professor habilitado, pode ministrar. O professor de Biologia ou vai ter que fazer, ou vai ter que realocar, vai ter que ter um professor de Química no 5º, no 6º, no 7º, no 8º e no 9º ano. A mesma coisa pra Física. E o conteúdo tá tão fragmentado, tão fragmentado que de um ano pra outro o aluno não vai lembrar, não vai ter conexão, ele não segue também um raciocínio lógico, ele

saiu colocando, pra ele deve ter uma lógica, mas aí depende dessa lógicas dele, pra mim não tem lógica” [sic].

Na sequência foi perguntado se mudanças como a que a base sugere são importantes para o ensino. Novamente, as opiniões foram bem difusas e entre elas destacam-se:

“Eu não vou falar politicamente, eu vou falar como acadêmico e pesquisador que sou, porque eu tenho uma visão política da coisa, até em função do papel que desempenho fora da sala de aula, como eu te falei, pois nós sabemos que por trás disso tem outros interesses... Mas, eu acredito que algum aspecto vá beneficiar, mas eu não tenho muita segurança, eu só vou me convencer quando eu pegar, e ver, e dizer: ‘isso aqui vale a pena, no momento, eu estou inseguro’” (Entrevistado 3 [sic]).

“Vi que as mudanças seriam boas pra mim, enquanto professor, não fui contra, achei bem interessante, bem legal, dá um pouco mais de conforto ao professor, na questão de dar aula. Eu achei que esse tipo de conforto vem em virtude, de todas as escolas terem o mesmo nível de conhecimento, apesar de achar um pouco que isso não será possível, mas no papel, na condição de defesa de tudo isso, na realidade é contrastes, mas por ser padronizado de a temática de todos ter o mesmo contato, acho que é bastante legal” (Entrevistado 2 [sic]).

Há ainda aqueles que são totalmente contra, ou totalmente a favor, como pode ser observado nos relatos a seguir: “Vejo como uma tentativa positiva, ao menos na área de Matemática, de padronizar o Ensino Básico” (Entrevistado 29 [sic]).

“Eu acho que é positivo, porque a pessoa que mora aqui possa fazer provas em outros lugares, eu mesmo sou de Belém, sou paraense, faz 4 anos que eu moro aqui e eu acho importante essa questão, eu sou de lá e ter vindo para cá e fazer outras provas e poder adentrar em outras universidades e até usar o conhecimento que eu tinha de lá, por exemplo, tem uma disciplina, apesar eu acho que ainda tem, chamada Estudos amazônicos, que é bem interessante. Na minha faculdade eu fiz Literatura paraense. Então, em algum momento, de alguma forma, eu uso esse conhecimento que eu trouxe de lá, aí eu acho importante” (Entrevistada 5 [sic]).

“Eu não vejo uma base comum como algo positivo, porque há uma diferença da área particular para a pública, isso eu acho que vai acontecer daqui há alguns anos e não de imediato, vai demorar muito pra elas ficarem emparelhadas, o tempo todo eles ficam mudando e querendo adaptar a uma realidade, mas a educação hoje do país é falha” (Entrevistado 4 [sic]).

“Olha, honestamente, nesse formato em que ela foi colocada não vejo muito avanço não. Pelo contrário, na verdade, os debates que refletiam as demandas de alguns grupos sociais, eles voltaram a ser vitimizados, por que criou-se um currículo mínimo, que privilegia determinadas civilizações tidas como mais evoluídas e outras que são consideradas, mas primitivas, bárbaras, são excluídas desse processo” (Entrevistado 18 [sic]).

Na sequência, perguntou-se se os professores acreditavam que iriam necessitar reestruturar as suas práticas metodológicas ou modificar a sua aula para se adequar a

BNCC, somente dois dos entrevistados acreditam que não, os demais fizeram coro da necessidade de mudar, inclusive, aqueles que não leram o documento.

“Sim, preciso reestruturar as minhas aulas em relação ao que eles estão pedindo, mas eu não achei isso ruim não, porque a gente acaba se acomodando naquele padrão matemático e trazer essa contextualização é um desafio e é bom” (Entrevistado 14 [sic]).

“Provavelmente eu terei de mexer na minha estratégia de ensino, porque se mexer na grade curricular, mexe também na estratégia do professor” (Entrevistado 30 [sic]).

“Acredito que todo e qualquer educador deverá de fato reformular as suas aulas, tornando-as potencialmente atreladas ao o que ensinar, dentro do seu currículo e das práticas político pedagógicas locais” (Entrevistado 28 [sic]).

Em seguida, perguntou-se se os entrevistados acreditavam que uma base nacional comum curricular traria mudanças nos cursos de formação de professores. Nas respostas percebeu-se que os professores não veem como algo muito concreto, todos se referiram as mudanças no ensino superior como algo incerto, algo muito esperado ou ainda algo muito distante. Na opinião da Entrevistada 26: “na educação só vejo moda, até agora mudança só no papel” [sic]. Já a Entrevistada 15 diz: “Eu acho que essas mudanças podem até haver, mas eu acho que vai demorar ainda um pouquinho” [sic]. Essa ideia também é reforçada pelo seguinte comentário:

“Eu acho que é uma esperança que as próximas bases venham fortalecer o que a gente tem discutido muito, porque a escola tem recebido ou professor de matemática, mas não sabe se ele é professor, se ele faz matemática ou se ele faz educação matemática, ou se ele faz pesquisa. É claro que é necessário tudo isso em sala de aula, mas a formação das universidades e de algumas faculdades ainda é uma formação muito presa na demonstração de fórmulas, as escolas precisam urgentemente de professores que façam educação matemática” (Entrevistado 10 [sic]).

Por sua vez, a Entrevistada 27 acredita que “deverá sim, o modo de ensinar, a didática deve evoluir, o profissional em educação deve abrir a mente para novos leques, novas formas de ensinar” [sic].

A pergunta seguinte perguntava se na visão dos entrevistados haveria mudanças nos exames nacionais como o documento normativo prevê. Nessa pergunta, percebeu-se mais uma vez, a disparidade de respostas. Para a entrevistada 23, “essas provas são muito bem elaboradas, mas precisam mudar” [sic]. Opinião semelhante é a da

Entrevistada 17 que diz: “É tudo muito engessado, muito fechado, tem coisas que é até desumano, então eu acho que tem que haver mudanças para melhorar” [sic].

Para o Entrevistado 10, o problema dos exames nacionais está no foco destes testes.

“Se houver vai demorar muito porque o Saebe tem um alinhamento, o Saepe tem outro alinhamento, a Prova Brasil tem uma coisa completamente diferente do Pisa, ao meu olhar parece que a gente tem uma colcha de retalhos e cada uma dessas avaliações tem um foco diferente, não há coesão, não há alinhamento, nas habilidades e competências, o que há é cada um buscando um caminho um diferente do outro, eu acho difícil esse alinhamento” (Entrevistado 10 [sic]).

Opinião contraditória apresenta a entrevista 27 que diz: “Sim, será tudo adaptado para as novas aplicações” [sic]. A ideia também é corroborada pelo Entrevistado 13, que diz: “Haverá adaptações graduais, mas nada vai dificultar a implantação da BNCC” [sic].

Na sequência perguntou-se sobre a autonomia do professor, para tanto se indagou sobre um caso hipotético, onde o livro didático ia de encontro a ideologia do professor, nesse caso, sobre a BNCC, como objetivo de ver que direcionamento esse professor tomaria. Somente três professores afirmaram que iriam de encontro ao livro, os demais declararam que o livro pauta as suas aulas. Dentre esses que esboçaram uma opinião oposta destaca-se a Entrevistada 21, quando diz: “De forma alguma, o professor é quem tem autonomia, é quem manda, não tem ninguém que diz o que o professor deve fazer” [sic].

Quanto ao posicionamento da maioria, ressalta-se: “Normalmente, o professor será forçado a se adequar, sobretudo nas escolas particulares” (Entrevistada 25 [sic]). “Com certeza, o livro é um guia, que ajuda o professor em sala de aula, eu mesmo sempre retiro fragmentos de textos para fazer as minhas atividades e para dar os exemplos, como trabalho com Língua Portuguesa, tenho que estimular o uso do livro” (Entrevistado 16 [sic]).

Por fim, perguntou-se se os entrevistados já tinham participado de alguma capacitação ou formação continuada sobre a BNCC. Destaco aqui que somente dez, afirmam já ter tido um contato mais aprofundado, os demais apresentaram grande interesse em aperfeiçoar-se sobre o assunto.

Dentre os que não participaram enfatizamos os seguintes posicionamentos, “não fiz, mas já está ciente do prazo, falta pouco tempo pra aplicação imediata da BNCC” (Entrevistada 20 [sic]).

“Não, ainda não, a gente está em busca dessas capacitações esperando que alguém ofereça, por que há muita capacitação para os professores da escola pública, mas ainda falta pros professores das escolas particulares” (Entrevistada 11 [sic]).

“Não, não fiz, mas acho que uma formação é preciso” (Entrevistada 19 [sic]).

Já entre os que participaram, destacam-se as seguintes opiniões: “Eu já participei, foi válido, mas ainda foi antes da mudança para o Ensino Fundamental, muitas coisas ficaram com interrogação, ficaram sem respostas, deveria se dar em todo o País para uma situação bem diferente” (Entrevistado 6 [sic]).

“Já, faz um ano passado que eu fui pra última discussão sobre a BNCC, como eu te disse, preciso ler novamente, mas achei válido. Eu acho que qualquer discussão acaba sendo válida, o problema é que tem algumas discussões da BNCC que eu acho que não mostram as mudanças que de fato ocorrem, eu acho que algumas são mais do mesmo, como usar a imagem em sala de aula, ou o uso de jogos, não precisa da BNCC pra discutir isso, concorda? Você pode fazer isso independente da BNCC, então assim, como a BNCC vai afetar no dia a dia, eu acho que as pessoas evitam até debater sobre isso. A impressão é que isso foi camuflado. Já que vai haver essa reorganização, como é que se espera que isso seja utilizado em sala de aula? Porque as metodologias, agente tem outros espaços, eu acho que as pessoas evitam debater isso para não polemizar” (Entrevistado 12 [sic]).

“Já sim, vieram educadores, até de outras escolas, a própria diretora veio conversar com a gente, fomos divididos em grupos, isso a gente teve, foi uma semana, fomos para o teatro... O próprio ministro da Educação veio conversar com agente, não foi uma coisa, longa, não foi bem explicado, até agora temos muitas incógnitas, muitas interrogações” (Entrevistada 1 [sic]).

Depois disso, objetivando responder o problema desta pesquisa, os dados coletados foram analisados por meio da análise categorial, que consiste no desmembramento do texto em categorias. De acordo com Silva e Fossá (2015, p. 7-8) “a análise categorial se respalda no fato de que é a melhor alternativa quando se quer estudar valores, opiniões, atitudes e crenças, através de dados qualitativos”.

Dessa forma, a figura 1, apresenta as categorias iniciais resultantes da análise das entrevistas em relação ao referencial teórico. Essa categoria representa as primeiras impressões acerca do tema em estudo.

Figura 1 – Categorias iniciais

1	Base como currículo
2	Pouco conhecimento ou falta de interesse na base por parte dos professores
3	Desconstrução das leis educacionais vigentes até então
4	Necessidade de modificar a didática em sala de aula
5	Necessidade de reformular os cursos de formação de professores
6	Necessidade de reestruturar os exames nacionais
7	Livro didático como guia do que será trabalhado em sala de aula
8	Autonomia do professor
9	Sentimento geral: negativo x positivo
10	Ausência de formação ou capacitação sobre o tema

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir das categorias iniciais formaram-se as categorias intermediárias, que tentam atribuir características e aglutinar as categorias iniciais de forma que ao final da análise auxiliem na construção de um sentimento mais concreto, como resultado do estudo. A figura 2 mostra essa relação.

Figura 2 – Categorias intermediárias

1	Base como currículo	Currículo estabelecido por outros
7	Livro didático como guia do que será trabalhado em sala de aula	
2	Pouco conhecimento ou falta de interesse na base por parte dos professores	Desinteresse em relação às diretrizes
3	Desconstrução das leis educacionais vigentes até então	Um novo olhar sobre as políticas educacionais
4	Necessidade de modificar a didática em sala de aula	Desafios didático-metodológicos
10	Ausência de formação ou capacitação sobre o tema	
8	Autonomia do professor	

5	Necessidade de reformular os cursos de formação de professores	Mudanças em outras estruturas educacionais
6	Necessidade de reestruturar os exames nacionais	
9	Sentimento geral: negativo x positivo	Percepção do documento

Fonte: Elaborado pela autora.

E, por fim, da junção das categorias iniciais com as intermediárias surgiram às categorias finais, construídas com o intuito de corroborar e auxiliar na inferência dos resultados. Ressalta-se a ideia geral de insegurança ou incerteza quanto ao sucesso da adoção de uma base comum, como evidencia a figura 3.

Figura 3 – Categorias finais

1	Base como currículo	Currículo estabelecido por outros	Imposição (fator negativo)
7	Livro didático como guia do que será trabalhado em sala de aula		
2	Pouco conhecimento ou falta de interesse na base por parte dos professores	Desinteresse em relação às diretrizes	
3	Desconstrução das leis educacionais vigentes até então	Um novo olhar sobre as políticas educacionais	Debate (fator positivo)
4	Necessidade de modificar a didática em sala de aula	Desafios didático-metodológicos	Insegurança e incerteza (fatores negativos)
10	Ausência de formação ou capacitação sobre o tema		
8	Autonomia do professor		
5	Necessidade de reformular os cursos de formação de professores	Mudanças em outras estruturas educacionais	

6	Necessidade de reestruturar os exames nacionais		
9	Sentimento geral: negativo x positivo	Percepção do documento	Opinião formada (fator positivo)

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante do exposto, pode-se inferir de forma geral que os professores entrevistados, veem a base como algo negativo, pois têm receio das mudanças que esse documento apresenta.

4.2 ANÁLISE DAS PROPOSTAS CURRICULARES DO ESTADO DE PERNAMBUCO EM RELAÇÃO À BNCC

Como a BNCC aprovada refere-se à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental considerou-se para análise documental as Propostas Curriculares do Estado de Pernambuco voltadas para o Ensino Fundamental.

Observou-se que o Governo de Pernambuco enviou contribuições referentes às seguintes disciplinas: Artes, Ciências, Educação Física, História, Geografia, Língua Espanhola, Língua Inglesa e Matemática. Contudo, para esta análise desconsideram-se as disciplinas de Artes, Educação Física e Língua Espanhola, uma vez que não estavam entre as respostas das entrevistas.

De forma geral, observou-se que o Estado de Pernambuco dividia os conteúdos por Temas e Expectativas de Aprendizagem (conforme pode ser observado no Anexo 1), ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental.

Para fins desse estudo, quando nos referimos ao que há similaridade entre os dois documentos utilizou-se a referência às expectativas. E, quando não houver essa similaridade é pontuado as unidades temáticas ou habilidades, conforme a BNCC.

A primeira disciplina a ser analisada é a de Ciências (Anexo I). Na distribuição de Expectativas indicadas para o 1º ano, somente as que abordam a Unidade temática: Terra e Universo, não constam nas Expectativas indicadas pelo Governo de Pernambuco. No que diz respeito aos conteúdos apontados para o 2º ano, nenhuma

das habilidades indicadas pela BNCC se faz presente nos Parâmetros Curriculares para o ano em questão. Em relação ao 3º ano, somente as expectativas a seguir não estavam indicadas no documento do Estado de Pernambuco, relativo há esse ano escolar: relacionar o movimento de rotação terrestre à duração dos dias; compreender o movimento de rotação terrestre como determinante da existência do dia e da noite; compreender a origem e a construção do Sistema Solar e da Terra; compreender os processos de interação da luz com materiais: refração, reflexão, decomposição, etc.; e, identificar as características e principais seres vivos existentes nos meios aquáticos e terrestres. Já no 4º ano, somente as Expectativas ligadas à Saúde e doenças, constam no documento indicado pelo Governo de Pernambuco. Por sua vez, no 5º ano, as Expectativas indicadas na base e que no documento do Governo de Pernambuco não estavam atribuídos para esse ano são: organizar e registrar informações por meio de desenhos, quadros, listas e pequenos textos sobre os astros constituintes do Universo; reconhecer as diferentes fontes de energia e as sequências das transformações energéticas das transformações energéticas realizadas pela obtenção da energia elétrica, identificando as vantagens e desvantagens de cada transformação; compreender as propriedades físico-químicas da água; elaborar explicações sobre a fluabilidade de objetos, com base no conceito de densidade; identificar diferentes recursos tecnológicos empregados na meteorologia e nos polos agroindustriais; reconhecer as propriedades de compressibilidade e elasticidade do ar; compreender a luz como partícula e onda e suas implicações no mundo moderno; e, reconhecer o °C como unidade de medida de temperatura. No 6º ano, somente três Expectativas indicadas pelo Governo do Estado estão presentes no documento normativo, são elas: compreender a origem e a constituição do Sistema Solar e da Terra; caracterizar a estrutura interna do Planeta Terra; identificar as drogas que alteram o sistema nervoso e as consequências do uso das mesmas na saúde e no convívio social. Por sua vez, no 7º ano, somente cinco das Expectativas sugeridas estão abordadas na base para o ano em questão, são elas: identificar, em representações cartográficas os principais ecossistemas brasileiros; reconhecer as características fundamentais dos ecossistemas brasileiros. Destacando os regionais; compreender a diversidade de ecossistemas existentes no Brasil, relacionando-os a biodiversidade, fatores físicos e geográficos;

diferenciar a adaptação da seleção natural das espécies e, associar a ausência de condições de saneamento básico a fatores econômicos, sociais, políticos, ambientais e de saúde. No 8º ano, mais uma vez, somente uma pequena quantidade de Expectativas foram transportadas para o currículo comum, são elas: compreender os principais constituintes e o funcionamento geral dos sistemas urinário, genital, digestório, cardiovascular, respiratório, locomotor, hormonal, sensorial e nervoso; compreender os processos relacionados a concepção, gravidez e parto, estabelecendo relações com o uso de preservativos, contracepção e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis; reconhecer as causas e as formas da prevenção das principais doenças sexualmente transmissíveis (DST); e, reconhecer as manifestações da sexualidade nas diferentes fases da vida, nos aspectos biológicos, afetivo, cultural e social. Por fim, no 9º ano, somente as Expectativas, seguintes, são sugeridas na base para o ano em questão: identificar o Sol como principal fonte de energia para a Terra; identificar o Sol como principal fonte de energia para a Terra; identificar as principais fontes de energia naturais existentes na Terra e no Universo; compreender a importância da conservação ambiental; compreender as bases da herança genética, possibilitando a relação com a biotecnologia; associar os processos de audição e fonação aos princípios físicos do som (ondas sonoras); identificar diversos materiais que são constituídos por matéria e que podem sofrer transformações; diferenciar transformação química de transformação física; e, associar a ausência de condições de saneamento básico a fatores econômicos, sociais, políticos, ambientais e de saúde.

Diante do exposto, em relação ao currículo de Ciências, pode-se concluir que o currículo comum que a BNCC apresenta é algo totalmente novo para os professores do Estado de Pernambuco, com readequações de conteúdo ao longo de outros anos escolares, abandono de conteúdo que antes eram trabalhados e inserção de novos conteúdos. Ressalta-se também, que das contribuições ofertadas pelo Estado de Pernambuco, não houve uma apropriação dos temas e expectativas de aprendizagem ao longo dos anos pelos relatores do documento normativo. Se pensarmos somente nas expectativas de aprendizagem é possível afirmar que meramente 25% destas, se fazem presentes na BNCC.

A segunda disciplina analisada é História (Anexo II). Na distribuição de Expectativas indicadas para o 1º ano, somente as indicadas a seguir encontram-se no documento normativo: perceber-se como sujeito social construtor da história e do conhecimento, responsável por participar da construção da sociedade; compreender as histórias individuais como partes integrantes de histórias coletivas; reconhecer as ações cotidianas dos múltiplos sujeitos históricos como constituintes da história de determinada sociedade; e, reconhecer as especificidades e semelhanças, e estabelecer relações entre modos de ser, viver e conviver dos grupos sociais e étnicos do campo e das cidades, no presente e, em outros contextos históricos. No 2º ano, assim como no ano anterior, somente uma parte das expectativas apresentadas pelo Governo de Pernambuco apresenta-se na BNCC, são elas: construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos, simultaneamente, como sujeito e como produtor; compreender elementos culturais que constituem as identidades de diferentes grupos em variados tempos e espaços; reconhecer e utilizar medidas de tempo, usadas pelos homens e mulheres, em seu cotidiano e, pelos historiadores em seus escritos (dia, mês, semana, ano, década, século, milênio, era); estabelecer relação entre o passado e o presente, por meio da percepção de continuidades, transformações, diferenças e semelhanças; identificar formas de registro da memória importantes para a escrita da história: fontes escritas, imagéticas, materiais, orais; compreender o trabalho dos arqueólogos e suas contribuições para a descoberta e a reconstrução de fontes históricas e para a preservação do patrimônio histórico; e, conhecer pesquisas arqueológicas e sua contribuição para a preservação do patrimônio histórico e a escrita da história local, regional, nacional e mundial. Por sua vez, no 3º ano, as habilidades sugeridas na BNCC encontram-se quase todas nos Parâmetros Curriculares do Estado, com exceção de: identificar os grupos populacionais que formam a cidade, o município e a região, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade, como fenômenos migratórios (vida rural/vida urbana), desmatamentos, estabelecimento de grandes empresas, etc.; identificar os marcos históricos do lugar em que vive e compreender seus significados; mapear os espaços públicos no lugar em que vive (ruas, praças, escolas, hospitais, prédios da Prefeitura e da Câmara de Vereadores,

etc.) e identificar suas funções; identificar diferenças entre formas de trabalho realizadas na cidade e no campo, considerando também o uso da tecnologia nesses diferentes contextos; e, comparar as relações de trabalho e lazer do presente com as de outros tempos e espaços, analisando mudanças e permanências. Já no 4º ano, assim como no 3º ano, as habilidades indicadas na BNCC encontram-se no documento do Estado, são exceções: reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo; identificar as transformações ocorridas nos processos de deslocamento das pessoas e mercadorias, analisando as formas de adaptação ou marginalização; identificar e descrever a importância dos caminhos terrestres, fluviais e marítimos para a dinâmica da vida comercial; identificar as transformações ocorridas nos meios de comunicação (cultura oral, imprensa, rádio, televisão, cinema, internet e demais tecnologias digitais de informação e comunicação) e discutir seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais; e, identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel desempenhado pela migração de destino. No que diz respeito ao 5º ano, todas as habilidades exigidas na base estão na lista dos Parâmetros do Governo de Pernambuco. No 6º ano, percebe-se que somente as seguintes Expectativas, estão na BNCC: reconhecer as ações, interrelações e embates de homens e mulheres de diferentes grupos sociais, políticos, regionais, étnicorraciais, etários, culturais como responsáveis pelas transformações da natureza, da sociedade e da cultura, em diferentes espaços e tempos; reconhecer os deslocamentos populacionais em diferentes tempos históricos como práticas sociais que desencadearam e desencadeiam transformações, encontros e desencontros entre diferentes culturas; identificar e comparar reguladores do tempo da sociedade em que vivem e os reguladores de comunidades diferentes – de espaços do campo e da cidade e de culturas de outros tempos e espaços, evitando anacronismos e rompendo com a visão de tempo linear; reconhecer os marcos históricos da periodização clássica da História Ocidental (Pré-História, Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea) e da História do Brasil (Período Pré-Colonial, Brasil Colônia, Brasil Império, Brasil República) construída pelos historiadores como marcos referenciais;

localizar, interpretar e analisar informações históricas em fontes escritas, imagéticas, materiais, orais, tabelas, gráficos, linhas do tempo e mapas históricos, entre outros; caracterizar e distinguir formas de produção e organização social do trabalho, em vários tempos históricos e espaços sociais de âmbito local, regional, nacional e mundial, destacando as relações sociais de trabalho, baseadas no parentesco ou solidariedade, na servidão coletiva, no escravismo antigo, na servidão feudal, na escravidão moderna e no trabalho assalariado; e, compreender criticamente diferentes explicações sobre a origem do mundo e da humanidade, com base nas mitologias, no evolucionismo e no criacionismo. No que diz respeito ao 7º ano, somente as Expectativas indicadas a seguir encontram-se na base comum: analisar criticamente as concepções políticas, culturais e sociais que norteiam a seleção de marcos históricos de periodizações, construídas pelos historiadores; compreender a formação e o desenvolvimento do pensamento liberal, sua relação com o processo de consolidação da sociedade capitalista e com a formação dos Estados Nacionais; caracterizar e distinguir formas de produção e organização social do trabalho, em vários tempos históricos e espaços sociais de âmbito local, regional, nacional e mundial, destacando as relações sociais de trabalho, baseadas no parentesco ou solidariedade, na servidão coletiva, no escravismo antigo, na servidão feudal, na escravidão moderna e no trabalho assalariado; e, identificar a procedência geográfica e cultural das pessoas que formam a população do estado, quanto à nacionalidade, etnia, língua, religião e costumes, contextualizando seus deslocamentos e confrontos culturais e etnoraciais, em diversos momentos históricos, com destaque para a resistência dos povos indígenas e os danos causados às suas culturas. No 8º ano, somente as expectativas que se delineiam fazem parte da BNCC: entender as diferenças e semelhanças entre os movimentos de emancipação desencadeados em várias regiões colonizadas da América, da África, da Ásia e da Oceania, destacando os movimentos emancipatórios ocorridos em Pernambuco e outras regiões do Brasil; compreender os confrontos e negociações sociais, políticos, culturais, que ocorreram em níveis regional e nacional e que permearam o processo de constituição e organização política do território, da nação e do Estado brasileiro, em diferentes períodos da nossa história; compreender as dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, ambientais e tecnológicas da Revolução Industrial do século XVIII,

os processos de industrialização ocorridos em várias regiões do mundo e as transformações, nas estruturas produtivas do século XX e início do século XXI; identificar a procedência geográfica e cultural das pessoas que formam a população do estado, quanto à nacionalidade, etnia, língua, religião e costumes, contextualizando seus deslocamentos e confrontos culturais e etnicorraciais, em diversos momentos históricos, com destaque para a resistência dos povos indígenas e os danos causados às suas culturas; e, reconhecer as formas de deslocamento de populações africanas para a colônia portuguesa na América, as origens dos povos africanos e seu modo de vida, as condições de vida e trabalho dos africanos escravizados e as resistências, que apresentaram, especialmente no estado de Pernambuco. Por fim, no 9º ano, a BNCC reproduz as seguintes Expectativas: respeitar e valorizar a diversidade etnicocultural entre indivíduos e grupos; compreender os direitos sociais, humanos, civis e políticos e sua implementação como conquistas históricas de diferentes grupos, em diferentes tempos e espaços sociais; reconhecer e respeitar os Direitos dos Portadores de Deficiência, conforme Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999 que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989; reconhecer, respeitar e valorizar os direitos dos povos indígenas previstos na Constituição Federal de 1998 e na Lei nº 11.465, de 10/03/2008, que determina a obrigatoriedade do estudo da História da cultura indígena; reconhecer, respeitar e valorizar os direitos dos afro-brasileiros previstos na Constituição Federal de 1998, na Lei 10.639/2003 e no Estatuto da Igualdade Racial, que determina obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Africana e Afro-brasileira; observar e analisar as especificidades econômicas, políticas, religiosas e culturais dos diferentes processos de colonização de regiões do mundo, ao longo da história, com destaque para a História do Brasil; analisar o processo de construção e desconstrução dos sistemas totalitários na Europa; identificar e analisar as diferenças e semelhanças entre os processo de organização das ditaduras políticas, na América Latina do século XX, com ênfase no Brasil e os movimentos sociais pela redemocratização dos Estados nacionais latino-americanos; e, compreender o processo de urbanização como parte das transformações nas formas de produção e organização do trabalho, em diferentes tempos históricos e espaços sociais.

Diante disso, em relação ao currículo de História, pode-se concluir que a proposta presente na BNCC traz um currículo que mescla os assuntos que já estava sendo trabalhados no ensino de História no Estado com os novos assuntos inseridos na base comum. Vale ressaltar as readequações de conteúdo ao longo de outros anos escolares, abandono de conteúdo que antes eram trabalhados e inserção de novos conteúdos. Dessa forma, é possível estimar que das contribuições ofertadas pelo Estado de Pernambuco, somente 25% destas, se fazem presentes na BNCC.

A próxima disciplina analisada é Geografia (Anexo III). Na distribuição de Expectativas indicadas para o 1º ano, somente as indicadas a seguir encontram-se no documento normativo: diferenciar os grupos da escola e da comunidade e identificar as relações de afetividade/pertencimento com o lugar de vivência; observar os modos de viver e as mudanças nos espaços da escola; observar o tempo meteorológico: noções de dia e noite, frio e calor, chuva, nuvens. No 2º ano, somente as expectativas a seguir estavam indicadas na BNCC: identificar imagens da cidade, e, identificar os meios de transporte e deslocamento de pessoas e mercadorias. Em relação ao 3º ano, percebe-se que somente as seguintes Expectativas, estão na BNCC: comparar fotos de diferentes lugares de vivência, entender as diferenças entre diversos ambientes sociais e culturais: a rua, a escola, a igreja, o clube, a família, entre outros; diferenciar os grupos da comunidade e identificar as relações de afetividade/pertencimento com o lugar de vivência; identificar produtos agrícolas comercializados na cidade; e, compreender o papel da agricultura familiar na produção agrícola brasileira e as questões de ordem econômica e social do campo. Já no 4º ano, somente as expectativas que se delineiam fazem parte do documento normativo: compreender o conceito de vizinhança (território, limites e fronteiras); reconhecer os pontos cardeais; associar a profissão ao local de trabalho e ao salário; e, localizar a cidade no município e este em contextos mais amplos: regional, estadual e nacional, mundial. No 5º ano, somente as Expectativas indicadas a seguir encontram-se na base comum: ler e interpretar mapas, imagens, tabelas e gráficos com informações sobre a realidade local, estadual e regional; identificar os meios de transporte em deslocamento de pessoas e mercadorias; relacionar as diferentes paisagens urbanas com as desigualdades sociais na cidade; compreender os principais problemas ambientais e a questão da qualidade

de vida dos habitantes da cidade; identificar produtos agrícolas comercializados na cidade. Por sua vez, no 6º ano, as habilidades indicadas na BNCC encontram-se no documento do Estado, são exceções: analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários; explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades; medir distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas; elaborar modelos tridimensionais, blocos-diagramas e perfis topográficos e de vegetação, visando à representação de elementos e estruturas da superfície terrestre; analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo. No 7º ano, assim como no 6º ano, as habilidades indicadas na BNCC encontram-se no documento do Estado, são exceções: avaliar, por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos acerca das paisagens e da formação territorial do Brasil; selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiaças, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades; estabelecer relações entre os processos de industrialização e inovação tecnológica com as transformações socioeconômicas do território brasileiro; caracterizar dinâmicas dos componentes físico-naturais no território nacional, bem como sua distribuição e biodiversidade (Florestas Tropicais, Cerrados, Caatingas, Campos Sulinos e Matas de Araucária); e, comparar unidades de conservação existentes no Município de residência e em outras localidades brasileiras, com base na organização do Sistema nacional de Unidades de Conservação (SNUC). Por sua vez, no 8º ano, somente a expectativa indicada a seguir encontra-se no documento normativo: reconhecer o papel, os objetivos e as feições do associativismo, do cooperativismo e dos movimentos sociais no campo numa perspectiva histórica. Por fim, no 9º ano, encontram-se na BNCC, as expectativas indicadas a seguir: construir plantas, croquis, maquetes, tabelas e gráficos; ler e analisar mapas temáticos; analisar a organização da produção e do trabalho no mundo globalizado; e, compreender a configuração da rede informacional no mundo globalizado.

Perante o exposto, em relação ao currículo de Geografia, pode-se concluir que o currículo comum que a BNCC apresenta pouco interage com o currículo que vinha sendo desenvolvido pelos professores das escolas estaduais de Pernambuco, com readequações de conteúdo ao longo de outros anos escolares, abandono de conteúdo que antes eram trabalhados e inserção de novos conteúdos. Ressalta-se também, que das contribuições ofertadas pelo Estado de Pernambuco, se pensarmos somente nas expectativas de aprendizagem, menos de 25% destas, se fazem presentes na BNCC.

Na sequência analisou-se a disciplina de Língua Inglesa (Anexo IV). Salienta-se que assim como a BNCC, o Estado de Pernambuco, não apresenta Parâmetros Curriculares para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Na distribuição de Expectativas indicadas para o 6º ano, somente as indicadas a seguir encontram-se no documento normativo: orientar-se a partir de comandos e instruções orais em geral; produzir enunciados orais, considerando os elementos da situação discursiva (interlocutores, objetivo comunicativo, especificidades do gênero, canais de transmissão); produzir diálogos em situações comunicativas definidas; produzir descrições sobre pessoas, objetos e lugares para situações comunicativas definidas (para apresentar, para motivar a viagem, para identificar e discriminar entre alguns); compreender textos de ambientes virtuais, reconhecendo os recursos discursivos característicos dos gêneros digitais; localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros; inferir informação implícitas em textos não verbais, verbais e/ou que conjuguem ambas as linguagens; reconhecer posicionamentos distintos (explícitos entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou mesmo tema; reconhecer os possíveis interlocutores e as estratégias textuais de polidez, como forma de minimizar o ato de ordem de comando em textos injuntivos; compreender o texto, a partir da identificação de palavras cognatas; e, produzir textos que circulem nas diferentes esferas da vida social, considerando os interlocutores, o gênero textual, o suporte e os objetivos comunicativos (listas, *slogans*, legendas, avisos, bilhetes, receitas, anotações em agendas, cartas, notícias, reportagens, relatos biográficos e instruções gêneros digitais, cartões postais, dentre outros). No que diz respeito ao 7º ano, o documento normativo apresenta as seguintes expectativas ofertadas pelo Governo do Estado: identificar o uso de pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos como recursos

coesivos; compreender textos de ambientes virtuais, reconhecendo os recursos discursivos característicos dos gêneros digitais; inferir informação implícita em textos não verbais e/ou que as conjuguem ambas as linguagens; identificar o tema de um texto; relacionar o sentido global de um texto ao seu título; relacionar título e subtítulo; distinguir um fato da opinião relativa a esse fato; produzir textos que circulem nas diferentes esferas da vida social, considerando os interlocutores, o gênero textual, o suporte e os objetivos comunicativos (listas, *slogans*, legendas, avisos, bilhetes, receitas, anotações em agendas, cartas, notícias, reportagens, relatos biográficos e instruções gêneros digitais, cartões postais, dentre outros); empregar adequadamente elementos de coesão (conectores, recursos de referenciação), estabelecendo relações entre as partes de um texto e atendendo à organização textual do gênero em foco; e, produzir verbetes. Já no 8º ano, podemos perceber as expectativas a seguir, como integrantes da BNCC: compreender os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos lexicais e morfossintáticos na produção de textos orais (inversão na ordem dos termos, uso de *questions tags*, uso dos auxiliares em afirmativas); compreender textos de ambientes virtuais, reconhecendo os recursos discursivos característicos dos gêneros digitais; inferir informação implícita em textos não verbais e/ou que as conjuguem ambas as linguagens; reconhecer posicionamentos distintos (explícitos entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou mesmo tema; identificar e analisar os diferentes tipos de conectores que estabelecem relações entre orações, períodos, parágrafos, promovendo a progressão do texto (pronomes, conjunção, advérbios, preposições e locuções); produzir relatos de experiência, de viagem; e, revisar e reescrever textos, considerando os propósitos comunicativos. Por fim, no 9º ano, encontram-se na BNCC, as expectativas indicadas a seguir: identificar o uso de conectores como recursos coesivos; registrar informações (tomar nota) e reproduzir por escrito a partir da escuta de textos orais; compreender textos de ambientes virtuais, reconhecendo os recursos discursivos característicos dos gêneros digitais; identificar os recursos, tais como *emoticons*, elementos icônicos e multimodais e sua função nos gêneros digitais; reconhecer a defesa de pontos de vista em textos da ordem do argumentar, tais como cartazes de publicidade; reconhecer tese, hipóteses, argumentos e conclusão, em diferentes textos argumentativos (artigo de opinião, carta do leitor,

reclamação, editorial, propaganda); reconhecer os conectores (relações lógico-discursivas) que operam na construção do texto argumentativo; identificar o uso de *Modal Verbs*, advérbios (*maybe, possibility, etc.*) como marcas de registro; reconhecer diferentes estratégias de construção de argumentos: uso de dados estatísticos, testemunhos, argumento de autoridade, relato de fatos, exemplificação; identificar e analisar os diferentes tipos de conectores que estabelecem relações entre orações, períodos, parágrafos, promovendo a progressão do texto (pronomes, conjunção, advérbios, preposições e locuções); produzir relatos de experiência, de viagem; e, revisar e reescrever textos, considerando os propósitos comunicativos.

À face do exposto, em relação ao currículo de Língua Inglesa, é possível inferir que o currículo comum que a BNCC apresenta é algo muito distante do que vinha sendo praticado pelos professores do Estado de Pernambuco, Salienta-se também, que das contribuições ofertadas pelo Estado de Pernambuco, não houve uma adequação dos temas e expectativas de aprendizagem ao longo dos anos pelos relatores da diretriz normativa. Focando somente nas expectativas de aprendizagem é seguro afirmar que apenas 10% destas, se fazem presentes na BNCC.

Por fim, a última disciplina analisada foi a de Matemática (Anexo V). O Governo do Estado de Pernambuco, já apresentava uma distribuição de conteúdos em unidades temáticas, e de forma geral, as unidades temáticas são as mesmas, o que não é estranho ao professor do Governo do Estado. Para o 1º ano, as habilidades que não eram trabalhadas anteriormente são as seguintes: comparar números naturais de até duas ordens em situações cotidianas, com e sem o suporte da reta numérica; construir fatos básicos da adição e utilizá-los em procedimento de cálculo para resolver problemas; organizar e ordenar objetos familiares ou representações por figuras, por meio de atributos, tais como cor, forma e medida; descrever, após o reconhecimento e a explicitação de um padrão (ou regularidade), os elementos ausentes em sequências recursivas de números naturais, objetos ou figuras; descrever a localização de pessoas e de objetos no espaço em relação à sua própria posição, utilizando termos como à direita, à esquerda, em frente, atrás; descrever a localização de pessoas e objetos no espaço segundo um dado ponto de referência, compreendendo que, para a utilização de termos que se referem à posição, como direita, esquerda, em cima, em baixo, é

necessário explicitar-se o referencial; e, classificar eventos envolvendo o acaso, tais como “acontecerá com certeza”, “talvez aconteça” e “é impossível acontecer”, em situações do cotidiano. No 2º ano, assim, como no 1º, somente algumas habilidades não eram contempladas, são elas: resolver e elaborar problemas envolvendo dobro, triplo e terça parte, com o suporte de imagens e/ou material manipulável, utilizando estratégias pessoais; identificar e registrar, em linguagem verbal ou não verbal, a localização e os deslocamentos de pessoas e de objetos no espaço, considerando mais um ponto de referência, e indicar as mudanças de direção e de sentido; esboçar roteiros a ser seguidos ou plantas de ambientes familiares, assinalando entradas, saídas e alguns pontos de referência; e, classificar resultados de eventos cotidianos aleatórios como “pouco prováveis”, “muito prováveis”, “improváveis” e “impossíveis”. Por sua vez, no 3º ano, somente três habilidades não eram trabalhadas no Governo do Estado: associar o quociente de uma divisão de resto zero de um número natural 2, 3, 4, 5 e 10 às ideias de metade, terça, quarta, quinta e décima partes; descrever e representar, por meio de esboços de trajetos ou utilizando croquis e maquetes, a movimentação de pessoas ou de objetos no espaço, incluindo mudanças de direção e sentido, com base em diferentes pontos de referência e reconhecer figuras congruentes, usando sobreposição e desenhos em malhas quadriculadas ou triangulares, incluindo o uso de tecnologias digitais. No 4º ano, as habilidades que ainda não eram trabalhadas no Estado de Pernambuco, são as seguintes: resolver, com o suporte de imagem e/ou material manipulável, problemas simples de contagem, como a determinação do número de agrupamentos possíveis ao se combinar cada elemento de uma coleção com todos os elementos de outra, utilizando estratégias e formas de registro pessoais; reconhecer as frações unitárias mais usuais ($1/2$, $1/3$, $1/4$, $1/5$, $1/10$, e $1/100$) como unidades de medida menores do que uma unidade, utilizando a reta numérica como recurso; reconhecer, por meio de investigações, que há grupos de números naturais para os quais as divisões por um determinado número resultam em restos iguais, identificando regularidades; descrever deslocamentos e localização de pessoas e de objetos no espaço, por meio de malhas quadriculadas e representações como desenhos, mapas, planta baixa e croquis, empregando termos como direita e esquerda, mudanças de direção e sentido, intersecção, transversais, paralelas e

perpendiculares; e, reconhecer ângulos retos e não retos em figuras poligonais com o uso de dobraduras, esquadros e *softwares* de geometria. Já no 5º ano, somente uma habilidade não era trabalhada anteriormente: resolver e elaborar problemas simples de contagem envolvendo o princípio multiplicativo, como a determinação do número de agrupamentos possíveis ao se combinar cada elemento de uma coleção com todos os elementos de outra coleção, por meio de diagramas de árvore ou por tabelas. No 6º ano, assim como nos anos anteriores, somente algumas habilidades não constavam nos Parâmetros curriculares do Estado de Pernambuco, são elas: construir algoritmo de linguagem natural e representá-lo por fluxograma que indique a resolução de um problema simples (por exemplo, se um número natural qualquer é par); resolver e elaborar problemas que envolvam as ideias de múltiplo e divisor; resolver e elaborar problemas que envolvam o cálculo da fração de uma quantidade e cujo resultado seja um número natural, com e sem uso da calculadora; resolver e elaborar problemas que envolvam adição e subtração com números racionais positivos na representação fracionária; fazer estimativas de quantidades e aproximar números para múltiplos da potência de 10 mais próxima; resolver e elaborar problemas que envolvam a partilha de uma quantidade em duas partes desiguais, envolvendo relações aditivas e multiplicativas, bem como a razão entre as partes e entre uma das partes e o todo; construir algoritmo para resolver situações passo a passo (como na construção de dobraduras ou na indicação de deslocamentos de um objeto no plano segundo pontos de referência e distâncias fornecidas, etc.); e, calcular a probabilidade de um evento aleatório, expressando-a por número racional (forma fracionária, decimal e percentual) e comparar esse número com a probabilidade obtida por meio de experimentos sucessivos. Por sua vez, no 7º ano, também poucas habilidades ainda não eram trabalhadas, são elas: resolver e elaborar problemas com números naturais, envolvendo as noções de divisor e de múltiplo, podendo incluir máximo divisor comum ou mínimo múltiplo comum, por meio de estratégias diversas, sem a aplicação de algoritmos; resolver um mesmo problema utilizando diferentes algoritmos; representar por meio de um fluxograma os passos utilizados para resolver um grupo de problemas; reconhecer a rigidez geométrica dos triângulos e suas aplicações, como na construção de estruturas arquitetônicas (telhados, estruturas metálicas e outras) ou nas artes

plásticas; descrever, por escrito e por meio de um fluxograma, um algoritmo para a construção de um triângulo qualquer, conhecidas as medidas dos três lados; calcular as medidas de ângulos internos de polígonos regulares, sem o uso de fórmulas, e estabelecer relações entre ângulos internos e externos de polígonos, preferencialmente vinculadas à construção de mosaicos e ladrilhamentos; e, descrever, por escrito e por meio de um fluxograma, um algoritmo para a construção de um polígono regular (como quadrado e triângulo equilátero), conhecida a medida de seu lado. Já no 8º ano, só duas habilidades não eram trabalhadas, são elas: resolver e elaborar problemas de contagem cuja resolução envolva a aplicação do princípio multiplicativo; e, descrever, por escrito e por meio de um fluxograma, um algoritmo para a construção de um hexágono regular de qualquer área, a partir da medida do ângulo central e da utilização de esquadros e compasso.

À face do exposto, em relação ao currículo de Matemática, é possível inferir que o currículo comum que a BNCC apresenta é algo muito semelhante do que vinha sendo praticado pelos professores do Estado de Pernambuco, Salienta-se também, que com poucas alterações, em relação ao deslocamento de conteúdo para outros anos. Focando somente nas expectativas de aprendizagem é seguro afirmar que 85% destas, se fazem presentes na BNCC.

De forma geral, não podemos afirmar se as Expectativas que encontram na BNCC foram contribuições, somente, do Estado de Pernambuco, ou se há uma sugestão desses conteúdos por outros estados, também.

5 CONCLUSÃO

Este trabalho buscou mostrar a percepção dos professores da cidade do Recife, enquanto burocratas de nível de rua, sobre a Base Nacional Comum Curricular, sem desconsiderar o papel que compete a esses atores, enquanto implementadores de uma política pública. Para tanto, utilizou-se abordagens qualitativas e revisão de literatura, delineadas por meio de entrevistas semiestruturadas para análise dos resultados. Destaca-se que a técnica utilizada foi a Análise de Conteúdo proposta por Bardin.

Antes da apresentação das considerações finais, é importante fazer um adendo para as dificuldades enfrentadas, no processo de construção dessa pesquisa. A permissão por parte dos gestores educacionais para a realização das entrevistas, dentro das escolas, mostrou-se um lento e burocrático processo, com exceção, das escolas particulares. De igual forma, também nas escolas públicas, percebeu-se um interesse pouco significativo, por parte dos professores, em responder as entrevistas.

Essa relutância e burocracia não existiram nas escolas particulares. Nessas, se percebeu foi uma atitude inversa, todos muito solícitos e dispostos a contribuir para que este estudo se desenvolvesse da melhor maneira possível. Tal postura, inclusive, foi de encontro à percepção que a autora desse trabalho tinha sobre as possíveis dificuldades.

De forma geral, foi possível perceber que os entrevistados, em sua grande maioria, desconhecem o conteúdo do documento normativo, mesmo sendo esses, os responsáveis pela implementação dessas diretrizes. Dessa forma, faz-se necessário, refletir as fases anteriores do ciclo de uma política pública e sobre o papel dos burocratas de nível de rua, nas políticas públicas educacionais.

As análises de conteúdo das falas desenvolvidas, com base no referencial teórico adotado, sugerem um posicionamento negativo em relação ao documento normativo, de acordo com os seguintes posicionamentos: é um currículo preestabelecido por outrem, relutância em relação às diretrizes, e receio das mudanças didático-pedagógicas necessárias para adequar-se ao documento. Se pensarmos que a BNCC do Ensino Fundamental teve a sua versão definitiva aprovada desde dezembro do ano passado, e tem sua implementação prevista, por lei, para o início do ano letivo

de 2019, com prazo máximo até o ano de 2020, ou seja, e forma quase imediata, tal desinteresse é preocupante, pois coloca em cheque as políticas educacionais propostas pelo Ministério da Educação.

Comenta-se que mesmo próximo ao momento de implantação, somente dez dos entrevistados afirmaram ter recebido algum tipo de formação ou capacitação a respeito do tema, indo de encontro ao estabelecido no documento que pontua a responsabilidade da União de realizar tal aperfeiçoamento.

De forma mais ampla, pontua-se a disparidade dos currículos então vigentes, sobretudo, no âmbito da rede pública, com o que é estabelecido no documento oficial. Bem como, do não aproveitamento das propostas curriculares ofertadas pelos Estados federados no momento dos seminários estaduais e das audiências públicas. Tal postura sugere a fragilidade do ciclo da política, nas fases iniciais, justamente, no momento e com os atores que viriam a consolidar a implementação de tal política, o que pode contribuir para o seu fracasso ou pelo menos, para a necessidade de (re)formular a política.

Esse futuro incerto se torna, ainda mais, evidente, se nos apropriarmos dos pressupostos de Lipsky, onde se defende a relação das crenças, valores e ações desenvolvidas pelos burocratas de nível de rua em relação às políticas públicas. Compreende-se também que a implementação é um processo dinâmico, influenciado por diferentes interesses e pelas ações e interações desenvolvidas pelos atores, com vistas a interferir nos resultados que se espera ser alcançados.

Contudo, essa postura negativa, não foi generalizada dentre os entrevistados. Pode-se afirmar que das escolas onde se realizou este estudo, alguns professores são entusiastas da proposta. Para eles, a maior vantagem dessa política é a ruptura de limites regionais e de segmentos educacionais, possibilitando uma equidade do ensino que virá a ser ofertado. Eles mesmos atores, apontam, a melhoria de qualidade de vida, que um currículo comum representa para os professores, ao diminuir o trabalho com a elaboração de diversas aulas, já que todos os segmentos passarão a desenvolver o mesmo currículo.

Diante do exposto, é possível supor que se os professores não estiverem mais envolvidos na construção desse currículo, políticas com essa finalidade, podem sofrer

represálias, sobretudo, em relação às concepções particulares do que é importante ou não, no processo de ensino escolar. Tal feito constitui-se, o maior entrave para qualquer governo, gestores e para seus projetos.

Como fruto das reflexões feitas após este trabalho, a autora, pontua as seguintes colocações: ainda existe um longo caminho a ser trilhado pelas políticas educacionais, para eliminar as diferenças entre os segmentos de ensino e regiões, sobretudo, em virtude das desigualdades sociais; maior participação dos professores no ato da elaboração de políticas educacionais, com vistas a garantir o apoio necessário para a implementação e para a aceitação de políticas, junto à sociedade; valorização dos professores, enquanto profissionais, ofertando salários justos e oportunidades para aquisição de novos saberes; buscar monitorar regularmente o processo de implementação, já fazendo os ajustes que mostrarem-se necessários, ouvindo sempre as satisfações, anseios ou insucessos que são pontuados pelos professores; e, estimular a participação social, inclusive, por meio da academia e de seus estudos, para que haja efetividade nas políticas.

Por fim, a autora deste estudo, percebeu a necessidade de realizar uma análise similar levando em conta os pareceres ofertados por professores, pesquisadores e autores de livros didáticos e repassados ao CNE, como contribuições para a formulação do texto final. De igual maneira, objetivando perceber se a política foi de fato implementada e se seus resultados são satisfatórios, a referida autora pretende continuar com a pesquisa, como tem conhecimento que uma análise desse porte é demorada, pretende realizar tal estudo como parte do seu doutorado.

REFERÊNCIAS

AMARAL, N. (coord.) *Políticas Públicas: conceitos e práticas*. v. 7. Belo Horizonte: SEBRAE, 2008. 48 p. Série Políticas Públicas.

BATISTA, M.; DOMINGOS, A. Mais que boas intenções: técnicas quantitativas e qualitativas na avaliação de impacto de políticas públicas. In: *RBCS*, vol. 32, n. 94, junho/2017.

BRASIL. Casa Civil. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Congresso Nacional, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 set. 2017.

BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 14 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Brasília: MEC / SEB, 2013.

BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Brasília: Congresso Nacional, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 14 set. 2017.

BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Brasília: Congresso Nacional, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 10 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2015a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Ministerial nº 592, de 17 de junho de 2015*. Brasília: MEC, 2015b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. v. 2. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. v. 3. Brasília: MEC, 2017a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Audiências Públicas sobre a Base Nacional Comum Curricular – Caderno técnico. Brasília: CNE, 2017b.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 02 set. 2017.

BRITTO JÚNIOR, A. F.; FERES JÚNIOR, N. A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. In: *Evidência*, Araxá, v. 7, n. 7, p. 237-250, 2011.

CAIMI, F. E. A História na Base Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? In: *Revista do Listhe*, Porto Alegre, v. 3, n. 4, p. 86-92, jan./jun. 2016.

CHIARO, L. *Estado e políticas educacionais: uma análise sobre o conceito de cidadania em textos escolares após a promulgação da constituição Federal de 1988*. Curitiba: UTP, 2007.

FERREIRA, S. Reforma na educação superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). In: *Linhas Críticas*, Brasília, n. 36, p. 455-472, maio/ago. de 2012.

FERREIRA, C. S.; SANTOS, E. N. Políticas Públicas Educacionais: apontamento sobre o direito social da qualidade na educação. In: *Revista Labor*, n. 11, v. 1, ago. 2014. p. 146-159.

HEIDEMANN, F. G.; SALM, J. F. *Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HOWLETT, M.; RAMESH, M.; PERL, A. *Política pública: uma abordagem integradora*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

OLIVEIRA, A. F. Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva histórica. In: OLIVEIRA, A. F.; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. (org.). *Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas*. Goiás: PUC Goiás, 2010. p. 93-99.

PERTUZATTI, I.; DICKMANN, I. Uma visão panorâmica da LDB à BNCC: as políticas públicas de alfabetização, letramento e suas relações com a cultura corporal na Educação Física. In: *Motrivivência*, v. 28, n. 48, p. 113-129, set. 2016.

RONCARATTI, L. S. *Políticas Públicas*. Brasília: MPOG, 2008.

RUA, M. G. *Políticas Públicas*. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2009. 134 p.

SANTOS, M. A abordagem das políticas públicas educacionais para além da relação Estado e sociedade. In: *Seminário de Pesquisas em Educação da Região Sul*, n. 9., 2012, Caxias do Sul. *Anais IX ANDEP Sul*. Caxias do Sul: UCS, 2012.

SANTOS, V. A.; MARTINS, L. A importância do livro didático. In: *Candombá - Revista Virtual*, v. 7, n. 1, p. 20-33, jan./-dez. 2011.

SECRETARIA de Educação. *Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco: Parâmetros Curriculares de Ciências Naturais – Ensino Fundamental*. Unidime – PE, 2013.

SECRETARIA de Educação. *Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco: Parâmetros Curriculares de História – Ensino Fundamental e Médio*. Unidime – PE, 2013.

SECRETARIA de Educação. *Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco: Parâmetros Curriculares de Geografia – Ensino Fundamental e Médio*. Unidime – PE, 2013.

SECRETARIA de Educação. *Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco: Parâmetros Curriculares de Língua Inglesa – Ensino Fundamental e Médio*. Unidime – PE, 2013.

SECRETARIA de Educação. *Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco: Parâmetros Curriculares de Matemática – Ensino Fundamental e Médio*. Unidime – PE, 2012.

SEVERINO, A. J.; BAUER, C. Editorial – Políticas curriculares. Das discussões sobre a construção da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC). In: *EccoS*, São Paulo, n. 41, p. 11-13, set./dez. 2016.

SILVA, M. R. Currículo, ensino médio e BNCC: um cenário de disputas. In: *Retratos da História*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. In: *Qualit@s Revista Eletrônica*, v. 17, n. 1, 2015.

SOUZA, J. L. U. Sentidos de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os Docentes da Educação Básica. In: *V Colóquio Brasileiro Educação na Sociedade Contemporânea*. Campina Grande: UFCG, out. 2016.

STAUFFER, A.B. *Políticas públicas e educação superior: uma breve discussão*. Duque de Caxias: Secretaria Municipal de Educação, [s. d.], 11 p.

TERRA, R. B. M. R. B.; TRINDADE, F.; MASSIERER, M. A (in)efetividade das políticas públicas educacionais no atual estado democrático de direito. In: *XI Seminário Internacional de Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea*. 2014.

WINTER, S. C. Perspectivas de implementação: *status* e reconsideração. In: PETERS, G.; PIERRE, J. (org.). *Administração pública: coletânea*. São Paulo: UNESP / ENAP, 2010.

2.2 EIXO TEMÁTICO 2 - VIDA E AMBIENTE

TEMAS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	ANOS								
		1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO CIENTÍFICO	EA1. Aprender a observar, levantar e testar hipóteses, classificando, organizando informações e argumentando, dentro dos princípios da ciência.									
	EA2. Justificar e construir modelos explicativos para os fenômenos e processos da ciência.									
	EA3. Desenvolver o raciocínio lógico e proporcional, por meio do uso de charges, gráficos, tabelas, entre outros.									
	EA4. Interpretar e escrever textos sobre o conhecimento das ciências, fazendo uso da linguagem científica.									
ESPAÇOS	EA5. Diferenciar paisagens naturais das artificiais.									
	EA6. Diferenciar áreas urbanas e rurais, por meio de características socioeconômicas e ambientais.									
	EA7. Descrever condições de vida do homem do campo e da cidade, propondo situações para melhoria na qualidade de vida.									
	EA8. Identificar as características físicas de uma região (clima, solo, presença de rios e lagos, relevo e outras).									
	EA9. Diferenciar as características fundamentais nos animais e vegetais de uma região.									
	EA10. Identificar, em representações cartográficas, os principais ecossistemas brasileiros.									
BIODIVERSIDADE	EA11. Reconhecer as características fundamentais dos ecossistemas brasileiros, destacando os regionais.									
	EA12. Reconhecer a localização e as características fundamentais dos principais biomas mundiais.									
	EA13. Compreender a diversidade de ecossistemas existentes no Brasil, relacionando-os a biodiversidade, fatores físicos e geográficos.									
	EA14. Reconhecer as características distintas dos vírus em relação aos outros reinos biológicos.									
	EA15. Diferenciar os animais vertebrados dos invertebrados.									
	EA16. Identificar as partes de uma planta.									
	EA17. Associar as características adaptativas dos seres vivos nos ecossistemas brasileiros, destacando os regionais.									
	EA18. Compreender a organização e as características básicas de cada um dos cinco reinos biológicos.									
	EA19. Identificar os principais representantes dos reinos biológicos.									

ANEXO C – Parâmetros Curriculares de Geografia do Estado de Pernambuco

EIXO TEMÁTICO	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	ANOS				
		1	2	3	4	5
LINGUAGEM CARTOGRÁFICA	EA1. Compreender a posição no espaço a partir das relações corporais.					
	EA2. Observar o caminho casa-escola; identificar os diferentes elementos espaciais observados e suas condições de acessibilidade.					
	EA3. Compreender e utilizar as relações topológicas elementares (dentro, fora, na frente, atrás, ao lado, perto, longe).					
	EA4. Compreender as relações espaciais (vizinhança, separação/fronteira, ordem, envolvimento, continuidade).					
	EA5. Descrever, desenhar e comparar diferentes trajetos percorridos.					
	EA6. Identificar a posição dos estudantes e de seus colegas em relação a diferentes pontos de referência na sala de aula.					
	EA7. Observar as mudanças de ponto de vista através dos referenciais projetivos de direita e de esquerda.					
	EA8. Compreender o conceito de vizinhança (território, limites e fronteiras).					
	EA9. Compreender o conceito de demarcação territorial.					
	EA10. Traçar mapas do espaço de vivência e elaborar legendas.					
	EA11. Trabalhar a localização da escola no bairro e deste na cidade e abordar as diferentes relações escalares (escola, bairro, cidade, estado).					
	EA12. Elaborar plantas de parcelas do bairro (de uma praça, por exemplo) e introduzir a noção de escala (proporção métrica).					
	EA13. Reconhecer os pontos cardeais.					
	EA14. Reconhecer os pontos colaterais a partir dos cardeais.					
	EA15. Compreender representações (fotos e desenhos) por meio de diferentes planos de visão: horizontal, oblíquo e vertical.					
	EA16. Ler, interpretar símbolos e criar legendas em representações cartográficas.					
	EA17. Compreender o conceito de escala e sua importância para a elaboração e leitura das representações cartográficas.					
	EA18. Comparar mapas construídos em diferentes escalas cartográficas.					
	EA19. Compreender o significado da "rosa dos ventos" (pontos cardeais e colaterais) e sua utilidade como um sistema de referência e orientação espacial.					
	EA20. Empregar os conhecimentos cartográficos em atividades concretas de localização e orientação no espaço.					
	EA21. Ler e interpretar mapas, imagens, tabelas e gráficos com informações sobre a realidade local, estadual e regional.					
	EA22. Identificar as principais tecnologias aplicadas à cartografia na atualidade.					

EIXO TEMÁTICO	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	ANOS				
		1	2	3	4	5
LUGAR E GRUPOS SOCIAIS e CULTURAIS	EA1. Identificar as pessoas por: gênero, idade e cor.					
	EA2. Agrupar as pessoas por gênero e por idade.					
	EA3. Reconhecer o respeito à diversidade.					
	EA4. Identificar diferentes grupos a que pertence o estudante: da turma, da escola, da família.					
	EA5. Comparar fotos de diferentes lugares de vivências.					
	EA6. Observar as mudanças nos lugares.					
	EA7. Introduzir a noção de trabalho e de diferentes profissões.					
	EA8. Associar profissão ao local de trabalho e ao salário.					
	EA9. Reconhecer diferenças e complementaridades entre trabalho e lazer.					
	EA10. Reconhecer regras pertinentes à escola e à moradia, distinguindo as referentes a cada grupo.					
	EA11. Entender as diferenças entre os diversos ambientes sociais e culturais: a rua, a escola, a igreja, o clube, a família e outros.					
	EA12. Desenvolver noções de naturalidade e nacionalidade e perceber a simultaneidade entre elas, em diferentes escalas geográficas.					
	EA13. Reconhecer os diversos elementos de identidade cultural em diferentes escalas geográficas.					
	EA14. Identificar as brincadeiras infantis em diferentes grupos sociais e culturais (as universais e as próprias de determinados grupos).					
	EA15. Diferenciar os grupos da escola e da comunidade e identificar as relações de afetividade/pertencimento com o lugar de vivência.					
	EA16. Reconhecer regras pertinentes ao espaço e ao patrimônio públicos.					

EIXO TEMÁTICO	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	ANOS				
		1	2	3	4	5
MODOS DE VIVER, TRABALHAR E PRODUZIR NA CIDADE.	EA1. Observar as diferenças entre paisagens.					
	EA2. Observar os modos de viver e as mudanças nos espaços da escola.					
	EA3. Descrever paisagens de seu espaço de vivência.					
	EA4. Descrever paisagens em diferentes escalas geográficas.					
	EA5. Identificar imagens da cidade.					
	EA6. Reconhecer o que é um bairro e seus elementos, a partir do bairro da escola e em comparação com outros bairros.					
	EA7. Identificar diferentes modos de viver na cidade.					
	EA8. Identificar o trabalho realizado no espaço urbano.					
	EA9. Identificar objetos fabricados na cidade.					
	EA10. Identificar os meios de transporte e deslocamento de pessoas e mercadorias.					
	EA11. Comparar imagens de diferentes cidades e de diferentes partes das cidades.					
	EA12. Relacionar as diferentes paisagens urbanas com as desigualdades sociais na cidade.					
	EA13. Reconhecer diferentes formas de uso e apropriação do espaço urbano.					
	EA14. Identificar em diferentes espaços urbanos a exclusão social: população sem teto, sem terra, sem instrução, trabalho infantil.					
	EA15. Localizar a cidade no município e este em contextos mais amplos: regional, estadual e nacional, mundial.					
	EA16. Associar a questão da moradia à ocupação dos espaços urbanos.					
	EA17. Reconhecer a organização do espaço urbano dos diferentes municípios de Pernambuco.					
	EA18. Compreender os principais problemas ambientais e a questão da qualidade de vida dos habitantes da cidade.					
	EA19. Compreender os elementos fixos e os fluxos que identificam e interligam o urbano e o rural.					
	EA20. Identificar produtos agrícolas comercializados na cidade.					

EIXO TEMÁTICO	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	ANOS				
		1	2	3	4	5
MODOS DE VIVER, TRABALHAR E PRODUZIR NO CAMPO.	EA1. Identificar imagens do campo.					
	EA2. Observar as diferenças entre lugares no campo.					
	EA3. Comparar imagens de diferentes áreas rurais.					
	EA4. Identificar diferentes modos de viver no campo.					
	EA5. Compreender os diferentes tipos de trabalho no espaço rural.					
	EA6. Identificar objetos produzidos no campo.					
	EA7. Reconhecer diferentes formas de uso e apropriação do espaço rural.					
	EA8. Identificar os meios de transportes e deslocamentos de pessoas e mercadorias.					
	EA9. Compreender a questão da moradia e a ocupação dos espaços rurais.					
	EA10. Descrever elementos de paisagens urbanas e de paisagens rurais.					
	EA11. Observar diferenças entre paisagens rurais e avaliar seus diferentes usos.					
	EA12. Identificar produtos urbanos consumidos no campo.					
	EA 13. Definir, diferenciar e articular os espaços rural e urbano no município.					
	EA14. Reconhecer a organização do espaço rural dos diferentes municípios de Pernambuco.					
	EA15. Compreender o papel da agricultura familiar na produção agrícola brasileira e as questões de ordem econômica e social do campo.					

EIXO TEMÁTICO	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	ANOS				
		1	2	3	4	5
NATUREZA E AÇÃO HUMANA	EA1. Observar o tempo meteorológico: noções de dia e noite, frio e calor, sol, chuva, nuvens.					
	EA2. Compreender a importância da natureza para o ser humano.					
	EA3. Diferenciar objetos decorrentes da ação humana de elementos próprios da natureza em diferentes lugares e em diferentes paisagens.					
	EA4. Compreender o que é rio, mar, lagoa, chuva, enchente em situações concretas (se possível) e em imagens.					
	EA5. Identificar elementos da natureza e estabelecer relações com a sua apropriação pela sociedade (ex.: água na natureza/água encanada).					
	EA6. Identificar as interferências positivas e negativas da ação antrópica na natureza.					
	EA7. Reconhecer paisagens e destacar elementos da natureza e as modificações feitas pela sociedade.					
	EA8. Identificar usos inadequados da natureza e propor formas sustentáveis de seu uso.					
	EA9. Relacionar as transformações das paisagens naturais e a intervenção humana no processo de produção do espaço geográfico.					
	EA10. Compreender a interação entre os fenômenos naturais (solo, relevo, clima, vegetação, dinâmica da água).					
	EA11. Compreender a interação entre os fenômenos naturais (solo, relevo, clima, vegetação, dinâmica da água) no estado de Pernambuco.					
	EA12. Identificar ações de preservação dos recursos naturais no espaço de vivência.					
	EA13. Identificar ações de preservação dos recursos naturais no estado de Pernambuco.					

ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

EIXOS TEMÁTICOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	ANOS			
		6ª	7ª	8ª	9ª
LINGUAGEM GRÁFICA E CARTOGRÁFICA	EA1. Compreender a importância da linguagem cartográfica para a análise geográfica da realidade.				
	EA2. Compreender a simbologia presente nos mapas e como é utilizada para representar os fenômenos geográficos.				
	EA3. Ler, interpretar e criar legendas em representações cartográficas.				
	EA4. Compreender o conceito de escala e sua importância para a elaboração e leitura das representações cartográficas.				
	EA5. Comparar mapas construídos em diferentes escalas cartográficas.				
	EA6. Compreender o significado da rosa dos ventos e de outros sistemas de referência e orientação espacial.				
	EA7. Construir plantas, croquis, maquetes, tabelas e gráficos.				
	EA8. Utilizar os conhecimentos cartográficos em atividades concretas de localização e orientação no espaço.				
	EA9. Compreender como ocorreu a produção de mapas em diferentes períodos históricos.				
	EA10. Identificar as principais tecnologias aplicadas à cartografia na atualidade.				
	EA11. Compreender o sistema de coordenadas geográficas.				
	EA12. Ler e analisar mapas temáticos.				
	EA13. Compreender as projeções cartográficas e sua importância para a construção de mapas.				
	EA14. Ler e interpretar mapas, imagens, tabelas e gráficos com informações sobre na realidade local, regional, nacional e mundial.				

EIXOS TEMÁTICOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	ANOS			
		6ª	7ª	8ª	9ª
MODOS DE VIVER, TRABALHAR E PRODUZIR NAS CIDADES BRASILEIRAS E PERNAMBUCANAS	EA1. Analisar modos de viver, trabalhar e produzir em diferentes cidades.				
	EA2. Analisar o processo de formação, os elementos, as características, as funções e as diversidades das paisagens urbanas.				
	EA3. Relacionar as diferentes paisagens urbanas e as desigualdades sociais na cidade.				
	EA4. Reconhecer várias formas de uso e apropriação do espaço urbano.				
	EA5. Ler e interpretar imagens, gráficos e mapas temáticos sobre o espaço urbano brasileiro.				
	EA6. Compreender como ocorreu o processo de urbanização no Brasil e os desafios históricos enfrentados pela população que vive nas cidades.				
	EA7. Analisar a questão do saneamento básico, dos equipamentos e dos serviços urbanos para a vida nas cidades.				
	EA8. Analisar a questão da moradia e a ocupação dos espaços urbanos.				
	EA9. Analisar o significado da segregação socioeconômica nas cidades.				
	EA10. Analisar a questão do transporte, da mobilidade e da acessibilidade nas cidades.				
	EA11. Compreender os principais problemas ambientais, a questão da sustentabilidade e da qualidade de vida nas cidades.				
	EA12. Analisar a questão da violência, seus diferentes aspectos e impactos na vida dos habitantes das cidades.				
	EA13. Analisar criticamente as relações entre o urbano e o rural na sociedade capitalista.				
	EA14. Reconhecer o papel das inovações tecnológicas, da comunicação e das redes informacionais no modo de vida urbano.				
	EA15. Relacionar as questões urbanas vivenciadas em outros países com as vivenciadas no Brasil.				

EIXOS TEMÁTICOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	ANOS			
		6º	7º	8º	9º
MODOS DE VIVER, TRABALHAR E PRODUZIR NO CAMPO BRASILEIRO E PERNAMBUCANO	EA1. Analisar o modo de viver, trabalhar e produzir no campo.				
	EA2. Analisar o processo de formação, os elementos, as características, as funções e as diversidades das paisagens agrárias.				
	EA3. Reconhecer várias formas de uso e apropriação do espaço rural.				
	EA4. Ler e interpretar imagens, gráficos, tabelas e mapas temáticos sobre o espaço rural.				
	EA5. Analisar criticamente as relações entre o rural e o urbano na sociedade capitalista.				
	EA6. Analisar o processo de modernização da agricultura e a organização do espaço agrário brasileiro.				
	EA7. Analisar o papel do agronegócio na produção agrícola brasileira e nas questões de ordem econômica e social do campo.				
	EA8. Analisar o papel da agricultura familiar na produção agrícola brasileira e nas questões de ordem econômica e social do campo.				
	EA9. Reconhecer a economia verde (agroecologia, produção orgânica etc.) como atividade essencial para a sustentabilidade ambiental.				
	EA10. Compreender a estrutura fundiária, a questão da terra, as relações de trabalho e o significado da reforma agrária no Brasil.				
	EA11. Analisar o significado da segregação socioeconômica e da exclusão social no campo.				
	EA12. Reconhecer o papel, os objetivos e as feições do associativismo, do cooperativismo e dos movimentos sociais no campo numa perspectiva histórica.				
	EA13. Compreender os principais impactos ambientais provocados pela atividade agrícola e pecuária.				
	EA14. Reconhecer o papel das inovações tecnológicas, da comunicação, das redes informacionais no modo de vida rural.				
	EA15. Relacionar o modelo de desenvolvimento agrícola do Brasil com outros países do mundo.				

EIXOS TEMÁTICOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	ANOS			
		6 ^º	7 ^º	8 ^º	9 ^º
NATUREZA E AÇÃO HUMANA	EA1. Compreender as transformações das paisagens naturais pela ação humana no processo de produção do espaço geográfico.				
	EA2. Compreender o processo de formação do universo.				
	EA3. Compreender a dinâmica da Terra no sistema solar.				
	EA4. Compreender os movimentos da Terra e suas implicações para a vida no planeta.				
	EA5. Analisar a influência da dinâmica da natureza no modo de vida dos grupos sociais.				
	EA6. Analisar a dinâmica climatológica e meteorológica e sua influência na vida dos grupos sociais.				
	EA7. Identificar a gênese do relevo, os diferentes processos/ tipos de formas geomorfológicas e a ocupação humana.				
	EA8. Compreender a diversidade e a distribuição da cobertura vegetal e sua importância para a dinâmica da natureza e para a vida humana.				
	EA9. Compreender o processo de formação, a estrutura e os elementos constituintes dos solos e sua relação com as atividades humanas.				
	EA10. Analisar a importância da dinâmica da água para a vida no planeta Terra.				
	EA11. Compreender os principais domínios naturais do espaço geográfico mundial, brasileiro e pernambucano.				
	EA12. Compreender a importância do patrimônio natural e a necessidade de adoção de políticas e práticas de preservação.				

EIXOS TEMÁTICOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	ANOS			
		6º	7º	8º	9º
QUESTÃO AMBIENTAL	EA1. Analisar o modo de organização econômica e produtiva do sistema capitalista, a exploração dos elementos da natureza e as consequências ambientais geradas por esse modo de produção.				
	EA2. Compreender o papel do consumo para a vida em sociedade na atual fase da economia globalizada.				
	EA3. Compreender a importância da adoção de novos padrões de consumo para o desenvolvimento sustentável.				
	EA4. Reconhecer a importância da natureza para a vida humana no planeta.				
	EA5. Compreender as implicações socioambientais resultantes do uso das tecnologias em diferentes contextos geográficos.				
	EA6. Estabelecer relações entre o uso de tecnologias nas diferentes atividades econômicas e as transformações socioespaciais e ambientais expressas no espaço geográfico.				
	EA7. Conhecer os principais problemas ambientais decorrentes das transformações na dinâmica da natureza.				
	EA8. Compreender as causas e as principais consequências geradas pela destruição da camada de ozônio, pelo efeito estufa e o aquecimento global.				
	EA9. Analisar a questão do desmatamento e os problemas ambientais gerados por essa prática.				
	EA10. Analisar a questão dos desafios ambientais relacionados ao uso e manejo da água, no mundo contemporâneo.				
	EA11. Identificar os principais problemas relativos à ameaça à biodiversidade no mundo atual.				
	EA12. Identificar e analisar a composição da matriz energética mundial e brasileira.				
	EA13. Reconhecer a importância da questão energética, para o enfrentamento dos desafios ambientais e a construção do desenvolvimento sustentável.				
	EA14. Conhecer os movimentos ambientalistas e sua importância histórica no enfrentamento da crise ambiental.				
	EA15. Compreender o papel do Brasil no enfrentamento das questões ambientais.				
	EA16. Reconhecer a importância das ações dos cidadãos e da sociedade civil organizada para o enfrentamento dos desafios ambientais no mundo contemporâneo.				

EIXOS TEMÁTICOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	ANOS			
		6º	7º	8º	9º
DINÂMICA DA POPULAÇÃO BRASILEIRA E MUNDIAL	EA1. Ler e analisar diferentes fontes de dados e indicadores demográficos em imagens, tabelas, gráficos e mapas.				
	EA2. Analisar o processo histórico de formação da população brasileira e a questão da diversidade cultural.				
	EA3. Compreender a estrutura e as principais características da população brasileira.				
	EA4. Compreender o processo de crescimento e distribuição espacial da população no território brasileiro.				
	EA5. Reconhecer as motivações dos deslocamentos populacionais brasileiros e os impactos na organização espacial.				
	EA6. Analisar indicadores de crescimento da população mundial, projeções para o futuro e suas implicações socioespaciais.				
	EA7. Compreender o processo de crescimento, urbanização e distribuição espacial da população mundial.				
	EA8. Compreender a estrutura e as principais características da população mundial.				
	EA9. Reconhecer as motivações dos deslocamentos populacionais mundiais e os impactos na organização espacial.				
	EA10. Relacionar mobilidade populacional e a questão da reprodução das desigualdades socioespaciais.				
	EA11. Conhecer as políticas demográficas adotadas em diferentes países.				

EIXOS TEMÁTICOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	ANOS			
		6º	7º	8º	9º
GLOBALIZAÇÃO, REGIONALIZAÇÃO E TERRITÓRIOS EM REDE	EA1. Compreender o processo histórico de constituição da globalização.				
	EA2. Problematicar a influência mútua entre o espaço local e global.				
	EA3. Saber utilizar diferentes tipos de mapas, gráficos, tabelas e imagens para interpretar a configuração econômica, cultural e social do mundo globalizado.				
	EA4. Reconhecer diferentes formas de regionalização do espaço brasileiro e seus respectivos critérios.				
	EA5. Reconhecer diferentes formas de regionalização do espaço geográfico mundial e seus respectivos critérios.				
	EA6. Compreender o papel da ciência e da tecnologia para a produção do espaço e construção do processo de globalização.				
	EA7. Analisar a organização da produção e do trabalho no mundo globalizado.				
	EA8. Reconhecer o significado da rede de transporte e comunicação para a integração do espaço mundial e a circulação de pessoas, produtos, ideias e informações.				
	EA9. Compreender a configuração da rede informacional no mundo globalizado.				
	EA10. Identificar o papel das organizações internacionais na construção da nova ordem mundial.				
	EA11. Analisar o papel e as características dos principais blocos econômicos supranacionais na atual fase do capitalismo global.				
	EA12. Avaliar, criticamente, como se configuram as relações de poder entre as nações e as atuais relações políticas internacionais.				
	EA13. Conhecer a relação contraditória entre o processo de globalização e fragmentação do espaço mundial.				
	EA14. Compreender as diversidades culturais no mundo globalizado.				
	EA15. Compreender as desigualdades sociais no mundo globalizado.				
	EA16. Problematicar a interrelação entre o espaço brasileiro e o contexto mundial.				

ANEXO D – Parâmetros Curriculares de Língua Inglesa do Estado de Pernambuco

2.2.1 Expectativas integrantes do Eixo Oralidade

ORALIDADE															
ESCUITA	F6	F7	F8	F9	M1	M2	M3	ANÁLISE LINGUÍSTICA	F6	F7	F8	F9	M1	M2	M3
EA1 - Compreender enunciados orais em situações comunicativas, considerando os interlocutores, o objetivo comunicativo, as especificidades dos gêneros ⁸ textuais, o registro.								EA1 - Identificar código, registro, marcas discursivas, turno, gênero, entonação.							
EA2 - Observar as normas de funcionamento que regem a participação dos interlocutores de uma produção textual oral, respeitando os intervalos da fala e da leitura do texto escrito.								EA2 - Identificar código, registro, marcas discursivas, turno, gênero, marcas coesivas, entonação.							
EA3 - Reconhecer os efeitos de sentido em decorrência do uso de diferentes recursos coesivos na produção de textos orais.								EA3 - Identificar o uso de pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos como recursos coesivos.							
EA4 - Reconhecer a coerência numa produção oral, considerando a situação discursiva.								EA4 - Identificar o uso de conectores como recursos coesivos.							
EA5 - Identificar características dos gêneros orais e seus registros.								EA5 - Identificar organizadores temporais como recursos coesivos.							
EA6 - Identificar as diferenças de sentido acarretadas por diferenças fonéticas entre sons específicos.								EA6 - Identificar os principais fonemas em pares que causam diferenças de sentido (three/ free, think/sink, leave/ live etc.).							

⁸ O termo gênero é usado em conformidade com o que está colocado nos Parâmetros de Língua Portuguesa.

ORALIDADE														
ESCUTA							ANÁLISE LINGÜÍSTICA							
	F6	F7	F8	F9	M1	M2		M3	F6	F7	F8	F9	M1	M2
EA7 - Reconhecer o uso de contrações como marca de registro em diferentes gêneros.							EA7 - Distinguir o efeito de sentido no uso de contrações (he's, you're, they're, we're, I'm).							
EA8 - Compreender o efeito do uso dos marcadores conversacionais característicos do Inglês, bem como de expressões faciais e corporais.							EA8 - Identificar marcadores conversacionais característicos do Inglês.							
EA9 - Identificar o uso significativo de pausas e prolongamentos de sons.														
EA10 - Identificar os sons do sistema fonético do Inglês e suas variações.														
EA11 - Orientar-se a partir de comandos e instruções orais em geral.							EA9 - Identificar as marcas de entonação e registro por relação ao papel social do falante e ao gênero.							

ORALIDADE														
PRODUÇÃO DE ENUNCIADOS E DE TEXTOS ORAIS							ANÁLISE LINGÜÍSTICA							
	F6	F7	F8	F9	M1	M2		M3	F6	F7	F8	F9	M1	M2
EA12 - Produzir enunciados orais, considerando os elementos da situação discursiva (interlocutores, objetivo comunicativo, especificidades do gênero, canais de transmissão).							EA10 - Preparar previamente o texto oral, identificando papel, objetivo comunicativo, gênero, código e registro adequados.							

ORALIDADE															
PRODUÇÃO DE ENUNCIADOS E DE TEXTOS ORAIS	F6	F7	F8	F9	M1	M2	M3	ANÁLISE LINGUÍSTICA	F6	F7	F8	F9	M1	M2	M3
EA13 - Produzir diálogos em situações comunicativas definidas.								EA11 - Identificar objetivo comunicativo e construções (interrogativas, negativas e afirmativas).							
EA14 - Produzir instruções para situações comunicativas definidas (jogos, receitas, procedimentos no trânsito, orientações para chegar a algum lugar, regras de convivência).								EA12 - Identificar gênero e objetivo comunicativo, as construções adequadas para cada situação e as marcas coesivas e discursivas.							
EA15 - Produzir descrições sobre pessoas, objetos e lugares para situações comunicativas definidas (para apresentar, para motivar a viagem, para identificar e discriminar entre alguns).								EA13 - Identificar gênero e objetivo comunicativo, as construções adequadas para cada situação, os tempos verbais e as marcas coesivas e discursivas.							
EA16 - Produzir relatos sobre situações comunicativas definidas (viagens, experiências, rotinas).								EA14 - Identificar gênero e objetivo comunicativo e as construções adequadas para cada situação: tempos verbais, marcas coesivas e discursivas.							
EA17 - Produzir argumentação para situações comunicativas definidas (debates, propagandas, respostas a questões, justificativas, defesa de ponto de vista).								EA15 - Identificar gênero e objetivo comunicativo e as construções adequadas para cada situação: os tempos verbais e as marcas coesivas e discursivas.							

ORALIDADE															
RELAÇÕES ORAL/ ESCRITO	F6	F7	F8	F9	M1	M2	M3	ANÁLISE LINGUÍSTICA	F6	F7	F8	F9	M1	M2	M3
EA23 - Ler em voz alta, utilizando ritmo e entonação adequados às situações discursivas (simulações de teatro).								EA18 - Planejar previamente a enunciação, considerando os elementos discursivos.							
EA24 - Ler em voz alta, utilizando ritmo e entonação adequados às situações discursivas (ler um trecho num aviso, numa correspondência para manifestação, apresentação de seminário).								EA19 - Preparar previamente o texto oral, identificando papel, objetivo comunicativo, gênero, código e registro adequados.							
EA25 - Repetir os enunciados ouvidos, com ênfase na entonação e distinções fonológicas.															
EA26 - Relacionar marcas específicas da oralidade às marcas da escrita.								EA20 - Identificar gênero e objetivo comunicativo, as construções adequadas para cada situação e as marcas coesivas e discursivas.							
EA27 - Declamar poemas e dramatizar textos teatrais.								EA21 - Identificar gênero e objetivo comunicativo, as construções adequadas para cada situação, os tempos verbais e as marcas coesivas e discursivas.							
EA28 - Produzir textos escritos a partir de textos orais, considerando a situação discursiva.								EA22 - Identificar gênero e objetivo comunicativo, as construções adequadas para cada situação, tempos verbais, e as marcas coesivas e discursivas.							

Leitura	F6	F7	F8	F9	M1	M2	M3	Análise Linguística	F6	F7	F8	F9	M1	M2	M3
EA21 - Reconhecer a defesa de pontos de vista em textos da ordem do argumentar, tais como cartazes de publicidade.								EA8 - Reconhecer os conectores (relações lógico-discursivas) que operam na construção do texto argumentativo							
EA22 - Reconhecer tese, hipótese, argumentos e conclusão, em diferentes textos argumentativos (artigo de opinião, carta do leitor, reclamação, editorial, propaganda)								EA9 - Reconhecer os conectores (relações lógico-discursivas) que operam na construção do texto argumentativo. EA10 - Estabelecer relação entre a tese e os argumentos que a sustentam.							
EA23 - Reconhecer estratégias de polidez presentes em um texto (tempos verbais, modalizadores).								EA11 - Identificar o uso de Modal Verbs , advérbios (maybe, possibly etc.) como marcas de registro.							
EA24 - Reconhecer estratégias de impessoalização em um texto argumentativo.								EA12 - Reconhecer estratégias de impessoalização em um texto argumentativo: uso da passiva, omissão do agente da passiva, da terceira pessoa do singular (it) e do plural (they) etc.							
EA25 - Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.															
EA26 - Reconhecer posicionamentos distintos (explícitos ou implícitos) entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou mesmo tema.															
EA27 - Perceber efeitos de sentido do uso de mecanismos de coesão textual empregados em um texto ou sequência argumentativa.								EA13 - Reconhecer os conectores (relações lógico-discursivas) que operam na construção do texto argumentativo.							

Leitura	F6	F7	F8	F9	M1	M2	M3	Análise Linguística	F6	F7	F8	F9	M1	M2	M3
EA34 - Reconhecer a ordem das informações em textos expositivos: do geral para o particular, do particular para o geral.								EA19 - Analisar a função de conectores, verbos e sinais de pontuação em textos ou sequências expositivas.							
EA35 - Reconhecer diferentes estratégias de construção do texto expositivo (verbete, texto de divulgação científica, textos didáticos).								EA20 - Reconhecer a exemplificação, a comparação, a descrição, a definição, a pergunta originária como constitutivos do texto expositivo.							
EA36 - Compreender o texto, a partir da identificação de palavras cognatas.								EA21 - Identificar palavras cognatas e falsas cognatas.							
EA37 - Reconhecer as estratégias de posicionamento do interlocutor a partir do uso de verbos atitudinais.								EA22 - Reconhecer o uso de modalizadores, verbos e locuções atitudinais (think, guess, believe, In my point of view).							
EA38 - Reconhecer diferentes estratégias de construção de textos da ordem do narrar.								EA23 - Identificar e analisar especificidades do texto narrativo, tais como: tempos verbais, organizadores temporais, modalizadores, recursos coesivos. EA24 - Identificar e analisar os diferentes tipos de conectores que estabelecem relações entre orações, períodos, parágrafos, promovendo a progressão do texto (pronomes, conjunção, advérbios, preposições e locuções).							
EA39 - Reconhecer os elementos de composição de uma narrativa: personagens, tempo, espaço, enredo, foco narrativo.								EA25 - Reconhecer recursos linguísticos de construção /ordenação do tempo na narrativa (advérbios, conjunções etc.).							

2.4.2 Expectativas de aprendizagem para o Eixo da Escrita

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM							ANÁLISE LINGUÍSTICA							
	F6	F7	F8	F9	M1	M2		M3	F6	F7	F8	F9	M1	M2
EA1 - Produzir textos que circulam nas diferentes esferas da vida social, considerando os interlocutores, o gênero textual, o suporte e os objetivos comunicativos (listas, slogans, legendas, avisos, bilhetes, receitas, anotações em agendas, cartas, notícias, reportagens, relatos biográficos e instruções gêneros digitais, cartões postais, dentre outros).							EA1 - Empregar elementos estruturais de texto: recursos lexicais, morfossintáticos, recursos que marcam variedades linguísticas dentre outros elementos, tendo em vista os diferentes gêneros e suportes textuais.							
EA2 - Produzir gêneros textuais diversos, a partir da proposição de temas.														
EA3 - Produzir respostas em entrevistas escritas.							EA2 - Empregar adequadamente recursos lexicais e morfossintáticos.							
EA4 - Produzir CVs.							EA3 - Empregar adequadamente recursos lexicais e morfossintáticos.							
EA5 - Produzir correspondência formal e informal: cartas, e-mails.							EA4 - Empregar adequadamente recursos lexicais e morfossintáticos, nos registros formal e informal.							

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	F6	F7	F8	F9	M1	M2	M3	ANÁLISE LINGÜÍSTICA	F6	F7	F8	F9	M1	M2	M3
EA13 - Revisar e reescrever textos, considerando os propósitos comunicativos.															
EA14 - Produzir verbetes.								EA11 - Empregar adequadamente recursos morfossintáticos e coesivos, bem como realizar escolhas lexicais apropriadas.							
EA15 - Produzir resumos, resenhas, sinopses.								EA12 - Empregar adequadamente recursos morfossintáticos e coesivos, bem como realizar escolhas lexicais apropriadas.							
EA16 - Produzir cartazes, comunicados, avisos sobre temáticas específicas.								EA13 - Empregar adequadamente recursos morfossintáticos e coesivos, bem como realizar escolhas lexicais apropriadas.							
EA17 - Produzir poemas.								EA14 - Empregar adequadamente recursos estilísticos, bem como realizar escolhas lexicais apropriadas.							
EA18 - Produzir contos.								EA15 - Empregar adequadamente recursos estilísticos, bem como realizar escolhas lexicais apropriadas.							

