



Artigo

DOI: <http://dx.doi.org/10.22483/2177-5796.2025v27id5393>

AS MUDANÇAS CURRICULARES EM MATO GROSSO DO SUL: A INDUÇÃO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS

Curricular changes in Mato Grosso do Sul: the neoliberal politics induction

Cambios Curriculares en Mato Grosso do Sul: la inducción de políticas neoliberales

Ana Flávia Miranda Martins¹, Carla Busato Zandavalli²

Resumo: A pesquisa objetivou analisar a perspectiva da coordenação pedagógica diante da implementação do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul no Ensino Fundamental (CRMSEF), na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e identificar as principais mudanças geradas. O estudo foi desenvolvido na linha de pesquisa: Formação de Professores e Políticas Públicas e apresenta alguns resultados da pesquisa "O currículo de referência do estado de Mato Grosso do Sul no olhar dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) da rede estadual de ensino em Três Lagoas, MS: elaboração e desenvolvimento". Trata-se de um estudo de caso, de abordagem qualitativa, norteado pelos pressupostos do materialismo histórico-dialético. Após a fase bibliográfica e documental da pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a participação de coordenadoras pedagógicas das escolas da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul que ofertavam Ensino Fundamental no município de Três Lagoas, MS. Os resultados foram analisados, observando-se a técnica da Análise de Conteúdo. A fundamentação teórica aporta em autores da pedagogia histórico-crítica. Como resultado, verificou-se que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como produto da educação neoliberal tem orientado a elaboração de outros documentos a partir de suas bases, como o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, observou-se ainda que a BNCC gerou expectativas ao grupo abordado na pesquisa, mesmo desconhecendo os meandros da política curricular, todavia há incertezas em relação à implementação do CRMSEF.

Palavras-chave: base nacional comum curricular; currículo de referência de Mato Grosso do Sul; coordenação pedagógica.

¹ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) | Campo Grande | MS | Brasil. E-mail: anaflaviaba@gmail.com | Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1222-551X>

² Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) | Campo Grande | MS | Brasil. E-mail: carlabzandavalli@gmail.com | Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4093-0208>

Abstract: The research aimed to analyze the perspective of pedagogical coordination in the face of the implementation of the Reference Curriculum of Mato Grosso do Sul in Elementary Education (CRMSEF), in the State Education Network of Mato Grosso do Sul, and to identify the main changes generated. The study was developed in the line of research Teacher Training and Public Policies, and presents some results obtained in the research "The reference curriculum of the state of Mato Grosso do Sul in the view of the pedagogical coordinators of the state education network in Três Lagoas, MS: elaboration and development". The case study, with a qualitative approach, was guided by the assumptions of dialectical historical materialism. After the bibliographic and documentary phase of the research, semi-structured interviews were conducted with the participation of pedagogical coordinators of the schools of the State Network of Mato Grosso do Sul that offered Elementary Education in the municipality of Três Lagoas, MS. The results were analyzed, observing the technique of Content Analysis. The theoretical foundation contributes to authors of historical-critical pedagogy. As a result, it was found that the National Common Curricular Base (BNCC) as a product of neoliberal education has guided the elaboration of other documents from its bases, such as the Reference Curriculum of Mato Grosso do Sul, it was also observed that the BNCC generated expectations to the group addressed in the research, even though they are unaware of the intricacies of the curriculum policy, however there are uncertainties in relation to the implementation of the CRMSEF.

Keywords: common national curriculum base; reference curriculum of Mato Grosso do Sul; pedagogical coordination.

Resumen: La investigación tuvo como objetivo analizar la perspectiva de la coordinación pedagógica frente a la implementación del Currículo de Referencia de Mato Grosso do Sul en la Educación Básica (CRMSEF), en la Red Estatal de Educación de Mato Grosso do Sul, e identificar los principales cambios generados. El estudio fue desarrollado en la línea de investigación Formación Docente y Políticas Públicas, y presenta algunos resultados obtenidos en la investigación "El currículo de referencia del estado de Mato Grosso do Sul en la visión de los coordinadores pedagógicos de la red educativa estatal en Três Lagoas, MS: elaboración y desarrollo". El estudio de caso, con un enfoque cualitativo, se guió por los supuestos del materialismo histórico dialéctico. Después de la fase bibliográfica y documental de la investigación, se realizaron entrevistas semiestructuradas con la participación de coordinadores pedagógicos de las escuelas de la Red Estatal de Mato Grosso do Sul que ofrecían Educación Básica en el municipio de Três Lagoas, MS. Los resultados fueron analizados, observando la técnica de Análisis de Contenido. La fundamentación teórica aporta a los autores de pedagogía histórico-crítica. Como resultado, se constató que el Base Nacional Común Curricular (BNCC) como producto de la educación neoliberal ha orientado la elaboración de otros documentos desde sus bases, como el Currículo de Referencia de Mato Grosso do Sul, también se observó que el BNCC generó expectativas al grupo abordado en la investigación, a pesar de desconocer los entresijos de la política curricular, sin embargo, existen incertidumbres en relación a la implementación del CRMSEF.

Palabras clave: base nacional común curricular; currículo de referencia de Mato Grosso do Sul; coordinación pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo foi desenvolvido no âmbito da linha de pesquisa “Formação de professores e políticas públicas” sendo um subprojeto da pesquisa “O currículo de referência do estado de Mato Grosso do Sul no olhar dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) da rede estadual de ensino em Três Lagoas, MS: elaboração e desenvolvimento”, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e com apoio da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). O estudo analisa a perspectiva de coordenadoras pedagógicas sobre a implementação do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul Ensino Fundamental: (CRMSEF) nas escolas estaduais de Mato Grosso do Sul, destacando as principais mudanças em seu trabalho, em decorrência das diretrizes nacionais que influenciam a organização curricular e pedagógica.

A mudança curricular foi imposta pela política pública curricular nacional que induziu mudanças significativas na organização curricular e no trabalho pedagógico, tendo em vista, que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) centraliza todas as políticas importantes da educação básica (Aguiar; Dourado, 2018; Dourado; Siqueira, 2019; Zandavalli *et al.*, 2020) e pauta-se no desenvolvimento de habilidades e competências, conceitos ainda em processo de apropriação pelos educadores.

Em face a importância dessa política, este artigo traz ao debate a perspectiva de coordenadoras pedagógicas. Tendo como relevância justificada pela necessidade de pensar o currículo escolar juntamente com aqueles que, por natureza de atuação, têm a responsabilidade de auxiliar na implementação da BNCC e dos currículos dela decorrentes, visando à práxis educacional.

O trabalho foi desenvolvido sob a abordagem qualitativa, caracterizada por Bogdan e Biklen (2013) como uma investigação rica em pormenores descriptivos, que permitem compreender os comportamentos sob a perspectiva dos sujeitos da investigação. Essa abordagem favorece uma análise indutiva, na qual todos dados e fatos são importantes e significativos para a investigação.

Para compreender a relação entre o universal e os aspectos singulares delimitados na pesquisa, optou-se pelo materialismo histórico-dialético, por ser o método que permite desvelar as forças que condicionam os fenômenos, suas mediações e contradições (Masson, 2012).

A coleta de dados ocorreu em cinco escolas estaduais do município de Três Lagoas, MS que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental, tendo como participantes coordenadoras pedagógicas³ que atenderam aos critérios de inclusão da pesquisa e participaram das entrevistas semiestruturadas. Mediante os critérios estabelecidos, que abrangiam: ter participado do processo de elaboração e implementação do CRMSEF; não estar afastado por atestado médico e/ou outra causa,

³ As participantes aderiram voluntariamente e assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), após a autorização da Secretaria de Educação do Estado de MS para a realização desta pesquisa.

somente quatro delas estavam aptas para as entrevistas. Os dados foram analisados e tratados, por meio da Análise de Conteúdo formulada por Bardin (2016).

O texto está organizado em três seções, na primeira apresenta-se a contextualização do estudo e a descrição da metodologia abordada. Na segunda consta uma breve descrição sobre a BNCC e o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, juntamente com a apresentação das entrevistas realizadas com as coordenadas, seguidas das discussões. A terceira e última seção destina-se às considerações finais.

2 BNCC E CURRÍCULO EM MS: O OLHAR DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Nesta seção são expostas informações sobre os marcos legais da BNCC, seu processo de proposição e elaboração, bem como sua influência na elaboração dos currículos por parte dos sistemas de ensino no Brasil e, mais especificamente, no Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul (CRMS). Por fim, são descritas e analisadas as percepções das coordenadoras pedagógicas.

2.1 A Base Nacional Comum Curricular

A busca por uma Base Comum Curricular não é recente, pois, desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, já se observa para o ensino médio e superior, a ideia de disciplinas obrigatórias e de um currículo mínimo, estabelecendo como uma das atribuições do Conselho Federal de Educação:

Art. 35. Em cada ciclo haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas. (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971).

§ 1º Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino.

§ 2º O Conselho Federal e os conselhos estaduais, ao relacionarem as disciplinas obrigatórias, na forma do parágrafo anterior, definirão a amplitude e o desenvolvimento dos seus programas em cada ciclo.

§ 3º O currículo das duas primeiras séries do 1º ciclo será comum a todos os cursos de ensino médio no que se refere às matérias obrigatórias (Brasil, 1961, p. 11429).

Já, na segunda LDB, a Lei 5.692/1971, define que:

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus **terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional**, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos (Brasil, 1971, p. 6592, grifos nossos).



A BNCC, portanto, não é uma iniciativa isolada, mas parte da ideia de um currículo mínimo. No caso da BNCC, as suas bases normativas abrangem desde a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação, em vigor. No texto da Constituição Federal de 1988, enfatiza-se a obrigatoriedade de uma formação básica comum: "Art. 210. Serão fixados **conteúdos mínimos para o ensino fundamental**, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais" (Brasil, 1988, p. 124, grifos nossos).

Em sequência à Constituição, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em vigor, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Em seu Artigo 9º, Inciso IV, consta uma indicação bem objetiva sobre a necessidade de assegurar a formação básica comum, como elucidado a seguir:

[...] 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, p. 04, grifos nossos).

No artigo 26, consta que:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter **base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (Brasil, 1996, p. 11, grifos nossos).

Contudo, a implementação da BNCC ganhou força com o Plano Nacional de Educação (PNE) em vigor, com vigência de 2014 a 2024, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014. O PNE teve como objetivo criar condições para o estabelecimento de metas educacionais em regime de colaboração entre a União, os Estados e os Municípios. Vejamos:

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, 2015, p. 61, grifos nossos).

Com a tarefa de cumprir as metas estabelecidas no PNE (2014-2024), o governo da presidente Dilma Rousseff, já em segundo mandato, movimentou-se na direção de elaborar as diretrizes de uma Base Nacional Comum (BNC). Destaca-se que as duas primeiras versões da BNCC divergem totalmente da terceira versão final aprovada pelo

Conselho Nacional de Educação e homologada pelo Ministério da Educação (MEC)⁴, durante o governo de Michel Temer, presidente que assumiu o executivo após o impeachment de Dilma Rousseff, em agosto de 2016. Para Aguiar (2019), Branco (2017), Carvalho e Lourenço (2018), Costa (2018), Fonseca (2018) e Girotto (2018), essa terceira versão foi construída de forma linear, vertical e centralizada.

Mesmo com as organizações científicas do campo educacional⁵ e as entidades sindicais dos trabalhadores da educação básica discordando da terceira versão (Aguiar, 2018) a BNCC foi homologada pela Portaria MEC n.º 1.570, em 20 de dezembro de 2017, estabelecendo-se como o documento normativo centralizador das demais políticas curriculares, instruídas após a sua homologação. Como podemos ver na redação do documento:

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (Brasil, 2018, p. 8).

Conforme descrito no documento homologado da BNCC, todas as políticas curriculares a serem instruídas após a sua homologação devem estar alinhadas com a política nacional curricular, o que implica na sua articulação com as políticas para a formação inicial e continuada de professores, as políticas de avaliação, as políticas de produção de material didático e tecnológico, e as políticas de infraestrutura (Brasil, 2018). Sobre o assunto, Aguiar e Dourado (2018, p. 7, grifos nossos) afirmam que:

De fato, na BNCC, aprovada pelo CNE a partir de documento do MEC, consolidou-se a proposta do estabelecimento de uma Base Nacional que tomou o lugar de uma concepção de Base Comum Nacional, conceito construído pelo movimento dos educadores ao longo das lutas por uma educação cidadã. Essa BNCC tem sido o carro-chefe das políticas educacionais desenhadas pelo Ministério da Educação, especialmente após o impeachment da Presidenta eleita Dilma Rousseff. **Impacta de forma direta as políticas direcionadas aos currículos escolares, à formação dos profissionais de educação, bem como os processos avaliativos nas escolas e sistemas de ensino.**

⁴ Trata-se da Resolução CNE/CP nº 02, de 22 dezembro de 2017. Portaria nº 1.570 de 20 de dezembro de 2017.

⁵ Entidades que assinaram a Carta ao Presidente da Comissão da BNCC, solicitando explicações sobre o processo da terceira versão da BNCC: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); Associação Brasileira de Currículo (ABdC); Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação e Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR).

A BNCC promoveu mudanças na organização escolar, sendo que um desses impactos afeta diretamente na formação dos profissionais da educação básica, por meio da BNC-Formação, aprovada por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Essa resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (Brasil, 2019).

Todavia, é importante destacar que a aprovação dessa resolução, assim como de outras que se seguiram, não ocorreu sem nenhuma resistência. Entidades científicas como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED) e Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) entre outras posicionaram-se contrárias à aprovação da referida resolução.

No entanto, na mesma direção da Resolução CNE/CP nº02/2019, foi aprovado o Parecer CNE/CP nº4 de 2021, em 11 de maio de 2021, que ainda aguarda homologação, para definir Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (Brasil, 2021). Ambos os documentos demonstram a hegemonia imposta pela BNCC, que, desde a sua homologação tem cerceado e definido a prática profissional e educativa na educação básica, conforme os seus ideários.

A premissa inserida na BNCC é o desenvolvimento das competências e habilidades e o claro esvaziamento do saber científico, o que contradiz os interesses do povo, conforme defende Saviani (2014, p. 30): "[...] ele precisa da escola para ter acesso às formas elaboradas, inclusive para expressar de modo elaborado a sua cultura, os seus interesses, a sua visão de mundo. [...]" Saviani afirma ainda, que ao negar o saber científico para a classe trabalhadora, a escola está descaracterizando o seu papel e, consequentemente, desservindo aos interesses da maioria dos trabalhadores.

A implementação da BNCC, na visão de Duarte (2018), Aguiar (2019) e Giareta (2021), tem a intenção de manter a ordem hegemônica do capital. Embora a BNCC vigore como uma política curricular nacional recente, as suas intencionalidades correspondem ao movimento hegemônico internacional (Alves, 2014; Giareta, 2021), que orienta as regras do sistema educacional, cuja finalidade se materializa na reprodução do capital financeiro. Gramsci (2007, p. 41-42) nos auxilia na compreensão desse movimento, ao pontuar o papel do Estado:

O Estado é certamente concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo, mas este desenvolvimento e esta expansão são concebidos e apresentados como a força motriz de uma expansão universal, de um desenvolvimento de todas as energias "nacionais", isto é, o grupo dominante é coordenado concretamente com os interesses gerais dos grupos subordinados e a vida estatal é concebida como uma contínua formação e superação de equilíbrios instáveis (no âmbito da lei) entre os interesses do grupo fundamental e os interesses dos grupos subordinados, equilíbrios em que os interesses do grupo dominante prevalecem, mas até um determinado ponto, ou seja, não até o estreito interesse econômico-corporativo.

Para Gramsci (2007), o Estado age de maneira a equilibrar os interesses do grupo dominante, ou seja, a sociedade civil e a sociedade política, ou Estado, atuam respectivamente, para manterem a ordem de acordo com os interesses econômicos de um seletivo grupo. Esse fenômeno pode ser claramente observado a partir da ampla intervenção das associações e fundações que compõem o Movimento Todos pela Educação⁶ (2017), na definição da BNCC e em muitas políticas educacionais no Brasil.

2.2 O Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul

O CRMSEF foi elaborado em consonância com o movimento da política nacional e internacional. Assim, o CEE/MS aprovou o Parecer Orientativo nº 351, de 06 de dezembro de 2018, regulamentando como CRMS, a quarta versão do documento estadual. O documento ficou em fase de adaptação e de apropriação, passando a vigorar efetivamente como documento norteador do processo pedagógico da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul no ano de 2020 (Mato Grosso do Sul, 2019).

A pesquisa demonstrou que o processo de elaboração do CRMSEF começou antes mesmo da homologação da BNCC, quando a Resolução "P" SED nº 2.766, de 28 de agosto de 2017, instituiu a Comissão Estadual para a implementação do documento (Mato Grosso do Sul, 2017). Observou-se que o CRMSEF não buscou somente cumprir às orientações, mas que o documento estadual é quase que uma cópia fidedigna da BNCC com exceção de algumas marcas da regionalidade. Na Tabela 1 é possível comprovar esse alinhamento, pois demonstra a quantidade de habilidades presentes no documento e as que foram acrescidas ou alteradas pelo documento estadual.

Tabela 1 - Alinhamento entre o CRMSEF e a BNCC

Indicador alfanumérico	s	c	a	d	n	Total
Quantidades	1368	03	25	01	279	1679

Legenda: Quantidade de habilidades sem modificação (s); de contextualização (c); de aprofundamento (a); de desdobramento (d); nova (n), presentes no CRMSEF.

Fonte: Martins (2022, p. 88).

Observa-se que 1.368 habilidades não sofreram nenhuma alteração na redação do CRMSEF, enquanto apenas 279 novas habilidades foram criadas, portanto, é visível sua incorporação quase integral à BNCC. As marcas regionais que diferenciam os dois documentos, estão presentes na forma de apresentar o código das habilidades, pois

⁶ Grupo da sociedade civil que abrange as seguintes corporações e instituições: Crescer sempre; Daniel Goldberg; Família Kishimoto; Fundação Bradesco; Itaú Social; Fundação Lemann; Flupp, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal; ProFuturo; Fundação Vale; Gol; Instituto MRV; Instituto Natura; Instituto Peninsula; Instituto Unibanco; Itaú Educação e Trabalho; Movimento BemMaior; Milú Villela; Prisma Capital; Scheffer e apoiadores como: Editora Moderna; Suzano; Burger King e outros.

no CRMSEF o código é acrescido da sigla MS referenciando o Estado de Mato Grosso do Sul, conforme o demonstrado no exemplo do Quadro 1.

Quadro 1 - Semelhanças entre a BNCC e CRMSEF

BNCC	CRMSEF
EF06CI01 Classificar como homogênea ou heterogênea a mistura de dois ou mais materiais (água e sal, água e óleo, água e areia etc.).	MS.EF06CI01.s.01 Classificar como homogênea ou heterogênea a mistura de dois ou mais materiais (água e sal, água e óleo, água e areia, etc.).

Fonte: Adaptado de Brasil (2017); Mato Grosso do Sul (2019).

Outro aspecto que diferencia o CRMSEF da BNCC está na elaboração de quatorze temas contemporâneos. Embora esses temas sejam orientações da BNCC e também de legislações específicas, mas de acordo com o documento, os sistemas têm liberdade para adequar os temas a realidade regional e/ou local, possibilitando maior contextualização e pertinência no processo educativo, visto que:

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar os currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de **temas contemporâneos** que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (Brasil, 2017, p. 19, grifos nossos).

No Quadro 2, observamos como os temas contemporâneos estão dispostos no CRMSEF, além das referências aos atos normativos que os fundamentam.

Quadro 2 - Temas contemporâneos e as legislações que balizam cada tema

Temas Contemporâneos	Legislações
1. O Estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena;	Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008.
2. Direitos das Crianças e dos Adolescentes;	Lei n. 11.525, de 25 de setembro de 2007.
4. Educação Ambiental;	Lei 9.795, de 27 de abril de 1999.
5. Educação para o Trânsito;	Lei n. 9.503, de 23 de setembro de 1997.
6. Educação Alimentar e Nutricional;	Lei n. 13.666, de 16 de maio de 2018.
7. Educação Fiscal;	Não apresenta legislação específica.
8. Educação Financeira;	Decreto n. 7.397, de 22 de dezembro de 2010.
9. Saúde, Sexualidade e Gênero, Vida Familiar e Social;	Não apresenta legislação específica.
10. Respeito, Valorização e Direitos dos Idosos;	Lei n. 10.741, de 1º de outubro de 2003.
11. Conscientização, prevenção e combate à Intimidação Sistemática Bullying;	Lei n. 13.185, de 6 de novembro de 2015.
12. Cultura Sul-mato-grossense e diversidade Cultural;	Parecer CEE/MS n. 235/2006.
13. Superação de Discriminações e Preconceitos como Racismo, Sexismo, homofobia e outros;	Não apresenta legislação específica.
14. Cultura Digital.	CEE/MS n. 10.814, de 10 de março de 2016.

Fonte: Adaptado de Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (2019, p. 35-50).

Todavia, a mera presença dos temas contemporâneos no CRMSEF não esclarece como serão incorporados às habilidades e à prática pedagógica. Um outro indicativo da diferenciação entre o CRMSEF e a BNCC é a inclusão de um campo denominado "Ações Didáticas", esse campo traz orientações aos professores sobre como podem trabalhar cada habilidade descrita no currículo. Essa prescrição, que aparentemente "facilita" a atuação do professor, é mais uma maneira de cercear a organização didática desses profissionais, direcionando para uma prática sem autonomia pedagógica, ou seja, passam a ser mero aplicadores das prescrições determinadas no currículo. Uma marca típica do neotecnismo.

Arroyo (2013, p. 61-62) analisa essa tentativa de controlar o professor, por meio do currículo, esclarecendo que:

Ser docente-educador não é ser fiel a rituais preestabelecidos, mas se guiar pela sensibilidade para o real, a vida real, sua e dos educandos e criar, inventar, transgredir em função de opções políticas, éticas. [...]. Resistir a toda forma que anula a capacidade de autoria profissional é um direito a ser mantido e disputado [...].

A pesquisa revelou que o CRMSEF foi elaborado em conformidade com o documento nacional, pautado em uma padronização curricular. Essa padronização atende aos preceitos de uma visão economicista da educação, algo fortemente rechaçado pela Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2011; Duarte, 2018). Não se deve perder de vista, como aponta Apple (2013, p. 71), que o currículo é resultado de lutas travadas no meio social, pois:

[...] Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

A educação brasileira assenta-se sobre princípios múltiplos acerca da função do currículo. De acordo com Chizzotti e Ponce (2012), destacam-se duas grandes tendências: a tradição humanista, que visa formar cidadãos para a vida em sociedade, e outra perspectiva oposta, que privilegia as competências e habilidades, priorizando formar cidadãos para a competição globalizada.

Neste estudo, comprehende-se que o objetivo da educação escolar consiste na transformação das pessoas enquanto indivíduos e em suas condições objetivas, garantindo sua existência material e social (Martins, 2010).

Diante do cenário bastante conflituoso iniciado nos anos 2000, com a ascensão da extrema direita no poder e nas ruas, torna-se essencial que os profissionais da educação fortaleçam a sua categoria. Isso implica resistir às pressões desse modelo imposto e caminhar na direção de uma escola voltada à realidade concreta e às necessidades dos sujeitos que dela fazem parte.

2.3 Currículo após BNCC na perspectiva das coordenadoras pedagógicas

A pesquisa contou com a participação de quatro coordenadoras pedagógicas, que atuam nas escolas da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul no município de Três Lagoas, MS. As participantes declararam ser do sexo feminino, com experiência profissional no campo de atuação. Todas desempenham a atividade de coordenadoras pedagógicas há mais de cinco anos e declararam ter participado do processo de implementação da BNCC e da elaboração do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul o que as qualificam para a participação na presente pesquisa.

Para a interpretação dos dados consubstanciados nas entrevistas, utilizou-se a Análise de Conteúdo, seguindo as orientações de Bardin (2016). Três das quatro participantes da pesquisa, ao serem questionadas sobre a importância da BNCC, relataram gostar da BNCC, e consideram a proposta do documento positiva. Apenas a participante P4 apresentou uma objeção quanto à implementação do documento, apontando a existência de diversas falhas, como pode ser observado a seguir no Quadro 3.

Quadro 3 - Categoria de percepção sobre a BNCC

Participantes	Unidade de Registro/ Unidade de Contexto	Índices
P1	Positiva	Eu vejo de forma positiva, eu gosto da BNCC
P2	Interessante	Eu gosto da BNCC acho que é um documento interessante, muito bem organizado.
P3	Muito boa	Honestamente acho que a idealização da base é muito boa
P4	Muitas falhas	É complicado, há muitas falhas.

Fonte: Martins (2022, p. 96).

As falas das participantes P1, P2, P3 e P4 evidenciam os aspectos categorizados no Quadro 3, refletindo diferentes percepções sobre a BNCC. Essas perspectivas podem ser observadas nos trechos a seguir:

[...] a chegada da BNCC eu vejo de forma **positiva**, eu gosto da BNCC, no início eu não entendia, mas com o passar do tempo percebo que a BNCC ela desengessou, desfragmentou aquele referencial, ela trouxe a perspectiva da (sic) não ficar presa naquele bimestre com um X de conteúdo, ela trouxe a perspectiva que se um aluno transitar de um Estado para outro, **o aluno tem uma mesma base** (P1, grifos nossos).

[...] Eu gosto da BNCC acho que é um documento **interessante**, ele vem trazendo uma coisa muito interessante que é importante na vida não só a nossa, mas na vida dos nossos alunos que estão em formação, é a **questão do socioemocional** (P2, grifos nossos).

Honestamente acho que a idealização da base é **muito boa**, acho que a gente pensar um currículo que tem uma amplitude nacional, onde **todos os alunos estão ao mesmo tempo recebendo o mesmo conhecimento, os professores estão trabalhando em conjunto as mesmas coisas**, claro cada um com sua metodologia, é algo muito grandioso e importante (P3, grifos nossos).

É complicado, há **muitas falhas** ainda, sobre as competências e habilidades são muitas, desenvolver todas essas habilidades o professor não terá tempo nem para a família. **"Há necessidade de ter uma equidade sim, mas como será que isso vai dar certo?** Eles dizem que o professor tem autonomia para transitar entre as habilidades, porém se o estudante trocar de sala e/ou escola, pode chegar em uma escola e as habilidades daquele momento serem outras, então o princípio que eles disseram que era facilitar, não terá valido de nada, continua a mesma coisa (P4, grifos nossos).

Observa-se que as participantes incorporaram o discurso promovido pelos propositores da BNCC, amplamente divulgado pelo governo federal por meio das mídias, inclusive salientando aspectos que não estão tão destacados na BNCC, mas que vêm sendo disseminados por organizações como o Instituto Ayrton Senna e outras instituições que comercializam pacotes educacionais aos estados e municípios: entre eles, as chamadas competências socioemocionais.

Ao absorver o discurso das competências socioemocionais, percebe-se que as profissionais desconhecem as discussões de grande parte da comunidade científica que se posiciona contrária a essa idealização (Duarte, 2001, 2018; Ramos, 2006). Contudo, as respondentes demonstram um otimismo no que tange aos estudantes brasileiros receberem o mesmo conhecimento em todo território nacional e não questionam a padronização curricular, pois ainda que implicitamente essa padronização imposta pela BNCC transmite a mensagem, de que haverá uma "igualdade" das condições de oferta educacional e a melhoria da qualidade do ensino. Esse conceito constitui-se como um dos pilares da base, ou seja, a BNCC é a garantia da qualidade.

Contudo, é fundamental questionar essas perspectivas, devido às inúmeras diferenças socioeconômicas, culturais e ambientais do país. Acreditar que a padronização curricular seja a solução para os desafios da educação nacional desconsidera tais diferenças estruturais. Sobre isso, Girotto (2018, p. 17) afirma que:

[...] Não é possível compreender a desigualdade da educação brasileira sem o entendimento dos processos de constituição desta sociedade, diretamente vinculada ao desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo em todo mundo. Se de fato quisermos construir uma educação equitativa, baseada na igualdade de condições de acesso, permanência, ensino e aprendizagem, é fundamental problematizar a profunda desigualdade que marca a história e a geografia em nosso país, fazendo da educação e de tantos outros direitos, privilégios e fatores de diferenciação social [...].

Compreende-se, neste estudo, em concordância com Girotto (2018), que a BNCC não pode ser apontada como garantia de uma educação igualitária, pois o seu caráter genérico não considera a diversidade e a profundidade dos percalços que abrangem a educação nacional, tampouco as condições desiguais dos estudantes.

Cabe aqui destacar que a padronização escolar atende aos interesses diretos de Organizações Multilaterais, como o Banco Mundial, a Unesco e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que desde a década de 1990, vêm reafirmando o seu poder na proposição de políticas educacionais. Girotto (2018) chama a atenção sobre a política de padronização curricular, uma vez que essa serve, sobretudo, para manter o controle das escolas e do trabalho docente.

Apesar da defesa da BNCC feita pelas participantes desta pesquisa, é possível identificar contradições em suas falas. No Quadro 4, nota-se que as quatro entrevistadas demonstraram ter alguma incerteza quanto à validade prática da BNCC.

Quadro 4 - Categoria de percepção sobre a validade da BNCC

Participantes	Unidade de Registro/ Unidade de Contexto	Índices
	Validade da BNCC	
P1	Incerteza	Mas política pública você sabe como é [...].
P2	Incerteza	Mas eu não sei, tem coisa que acho que fica um pouco abstrato para o professor levar para sala de aula, e para orientar.
P3	Preocupação	Eu vejo assim, a base veio com uma proposta muito boa, mas que infelizmente essa proposta está servindo de justificativa de um currículo que na escola pública funciona de uma forma e na rede privada de outra[...]
P4	Dúvida	Há necessidade de ter uma equidade sim, mas como será que isso vai dar certo.

Fonte: Martins (2022, p. 99).

Embora as participantes mantenham a esperança de ter na BNCC uma melhoria no sistema de ensino, o que pode ser compreendido diante da fetichização criada pelos pró-BNCC, os questionamentos quanto à sua aplicabilidade e validade inquietam as participantes. A participante P3, por exemplo, questionou a aplicação da BNCC em todos os sistemas de ensino e manifestou a preocupação com o aumento das disparidades entre os estudantes advindos das redes particulares de ensino em relação àqueles oriundos da rede pública, pois ela entende que escolas particulares não irão incorporar a BNCC, na sua integralidade, como a educação pública. As transcrições a seguir ilustram outras incertezas das participantes em relação à BNCC:

Vejo que não haverá retrocesso, mas vejo que faltam cursos de capacitação [...] (P1).

Vejo que estamos muito acostumado (sic) ao que era antes, aos PCNS, essa questão de competência e habilidade parece que fica um pouco abstrato, eu tenho essa dificuldade e percebo que os professores também têm, de ligar a competência e habilidade ao conteúdo de sala de aula. Eu não sei e ainda estamos muito presos ao conteúdo, por exemplo esse conteúdo tem que ser trabalhado no primeiro ano, esse no terceiro ano, e a BNCC diz que não você pode trabalhar o conteúdo em qualquer ano, depende da habilidade que você pretende desenvolver. Gosto da BNCC, mas essa parte abstrata tenho dificuldade, acho que deveria ser mais concreto (P2).

É complicado já vem (sic) que há muitas falhas ainda, sobre as competências e habilidades são muitas [...] (P4).

Uma das participantes (P4) adota um posicionamento mais crítico e considera que a BNCC já surgiu com muitas falhas. Convém lembrar as divergências nas primeiras versões apresentadas na fase de elaboração desse documento, como mencionado anteriormente neste texto, em comparação a terceira versão, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada pelo MEC.

Outro ponto relevante, evidenciado nas falas das participantes, é a formação docente. Embora a BNCC enfatize o desenvolvimento de habilidades e competências, pelas falas das entrevistadas, fica claro que grande parte dos docentes ainda não incorporaram a organização proposta pelo documento.

É evidente que a propaganda realizada pelos movimentos pró-BNCC, como Todos pela Educação (TPE) e Movimento Pela Base Nacional Comum (MBNC), assim como pelo próprio governo, teve resultados sobre a percepção das educadoras. Nesta transcrição: “**A pirâmide de Bloom** perpassa toda a base, os **princípios de Perrenoud** são muito importantes também, tem toda uma fundamentação teórica inteligente” (P3, grifos nossos), nota-se que a participante P3 indica, tanto a pirâmide de Benjamim Bloom, como os princípios de Philippe Perrenoud - que fundamentam a concepção de competências na BNCC - e qualifica essa fundamentação teórica tecnicista e neotecnicista como inteligente.

Essa percepção sugere que a base da forma como está, para a participante, representa um avanço ao sistema educacional. No entanto, esse posicionamento demonstra um desconhecimento das implicações dessas teorias, que preconizam a ideia do “aprender a aprender” sob o prisma de uma educação mínima em conteúdos científicos, limitando o acesso a conhecimentos mais aprofundados e favorecendo uma abordagem instrumental da aprendizagem.

É relevante destacar a fala da P2, transcrita a seguir, uma vez que ela aborda a questão das competências socioemocionais, dentro de uma concepção positiva, sem considerar todo o debate em torno da abordagem socioemocional no currículo. Essa perspectiva reforça a narrativa da responsabilização individual dos estudantes pelo próprio desempenho e a desvalorização das condições estruturais que influenciam a aprendizagem: “ [...] ele vem trazendo uma coisa muito interessante que é importante

na vida não só a nossa, mas na vida dos nossos alunos que estão em formação, é a questão do socioemocional [...]" (P2).

Ressalta-se que não se trata de menosprezar a importância do valor afetivo no processo educativo, mas sim de questionar as intenções que têm privilegiado essa abordagem na construção curricular. Nesse sentido, Ramos (2006, p. 227) traz um apontamento interessante sobre o debate das Competências Socioemocionais na educação, afirmando que elas:

- a) reduzem os comportamentos humano às suas aparências observáveis; b) reduzem a natureza do conhecimento ao próprio comportamento; c) consideram a atividade humana como uma justaposição de comportamentos elementares cuja aquisição obedeceria a um processo cumulativo; d) não coloca a efetiva questão sobre os processos de aprendizagem, que subjaz aos comportamentos e desempenhos: os conteúdos da capacidade [...].

Tomando por base os apontamentos acima, entendemos que a posição de destaque dada às Competências Socioemocionais na política curricular da BNCC, não é por acaso, tem a finalidade de atender a demanda do sistema capitalista, de treinar pessoas para enfrentar a dinâmica injusta desse sistema, que não dispõe de empregos para todos e precisa de mão de obra adaptável às suas dinâmicas. Em outras palavras, o currículo escolar é sempre objeto de interesse e disputas (Arroyo, 2013). E no período desta pesquisa encontrava-se sob a égide de um governo de extrema direita, que potencializou os pressupostos neoliberais em suas políticas.

No Quadro 5 apresentamos a perspectiva das entrevistadas em relação ao currículo elaborado pela Secretaria de Estado de Mato Grosso do Sul, para atender às exigências da BNCC.

Quadro 5 - Categoria CRMSEF na perspectiva da coordenação pedagógica

Participantes	Unidade de Registro/ Unidade de Contexto	Índices
	Função do Currículo	
P1	Proporcionar as habilidades e as competências essenciais	Para mim a função do currículo é proporcionar as habilidades e competências essenciais no processo de aprendizagem.
P2	Norteador	Função de nortear o trabalho das escolas.
P3	Operacionalizar a BNCC	[...] Para mim o currículo é uma tentativa de trazer para o nosso Estado como a BNCC pode ser operacionalizada mediante a nossa realidade.
P4	Promover equidade	[...] a função é tentar promover a equidade entre os estudantes.

Fonte: Martins (2022, p. 106).



As análises das entrevistas demonstraram que as respondentes divergem ao apontar a função do currículo, somente a P2 refere-se à função do currículo como objeto norteador para as escolas. Essa falta de consenso é preocupante, pois revela a ausência de uma compreensão clara sobre o papel do currículo na prática pedagógica.

Logo abaixo, segue a transcrição das falas que denotam as contradições em relação à função do currículo: apresenta-se a transcrição das falas que evidenciam as contradições em relação à função do currículo:

Para mim a função do currículo é proporcionar as habilidades e competências essenciais no processo de aprendizagem, é trazer os objetos de conhecimento que o estudante precisa para o **desenvolvimento integral**, pois contempla questões que o professor pode explorar, como questões científicas, e **questões socioemocionais**, hoje temos disciplinas integradoras que exploram essa questão, **como projeto de vida**. Eu acredito que a função é proporcionar essa **nova roupagem no processo de ensino aprendizagem**, explorando não só o científico, mas o **emocional** (P1).

Função de nortear o trabalho das escolas, **para que todas as escolas trabalhem as mesmas coisas**. Mas daí vem a questão, será todas as escolas está (sic) seguindo a mesma ordem? O professor pode escolher o que quer trabalhar primeiro ou não? Foi um documento criado para isso, para todos trabalharem da mesma forma, mas eu não sei dizer se isto está sendo contemplado (P2).

Acho que como a BNCC é um documento de âmbito nacional, que vem estabelecer os direitos de aprendizagem para todas as crianças do país, o currículo de cada Estado vem colocar essas aprendizagens contextualizadas para cada realidade geograficamente constituídas. Para mim o currículo é uma tentativa de trazer para o nosso Estado como a BNCC pode ser operacionalizada mediante a nossa realidade (P3).

É só cumprir a norma, veio a BNCC, tem que ter o currículo, eles fizeram. A função é tentar **promover a equidade entre os estudantes, não quer dizer que vai ser alcançado** (P4).

É possível identificar que as respondentes, em alguns momentos, demonstram acreditar nas propostas elencadas pela BNCC, com exceção da respondente P4 que questiona a viabilidade da equidade educacional prometida pelo documento.

Prosseguindo, no Quadro 6, fica demonstrado que as participantes são uníssonas em dizer que encontram similaridade entre o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul com a BNCC, fator que não poderia ser diferente, em razão do processo de elaboração do CRMSEF já descrito neste trabalho.



Quadro 6 - Semelhanças entre o CRMS e BNCC na perspectiva da coordenação pedagógica

Participantes	Unidade de Registro/ Unidade de Contexto	Índices
	Percebe semelhanças entre a BNCC e o CRMS?	
P1	Sim	Sim, o CRMS dialoga sim, pois o currículo foi elaborado a partir da BNCC, mas vejo que o nosso currículo incorporou a parte diversificada, priorizando as especificidades de cada local.
P2	Sim	Sim vejo relação. O currículo foi feito com base na BNCC. Apesar de haver essas dificuldades que citei anteriormente, o documento está muito bem organizado.
P3	Sim	Sim. Eu noto eu acho que eles se relacionam sim, são documentos bastante amarrados.
P4	Cópia	É uma cópia, a única coisa que diferencia é a parte regional.

Fonte: Martins (2022, p. 107).

A questão apresentada no Quadro 6, demonstrou a similaridade na elaboração do CRMSEF com a proposta elencada na BNCC, demonstrando que a escrita da proposta curricular de Mato Grosso do Sul, não ocorreu dentro de um processo autônomo. Como demonstrado no Quadro 7, a margem para alterações no documento era limitada, o que restringiu a participação dos sujeitos escolares restringiu-se a sugestões de como cada habilidade pode ser trabalhada pelos docentes em um item identificado no CRMSEF como “Ações Didáticas”.

Quadro 7 - Percepção de autonomia no processo de elaboração do CRMSEF

Participantes	Unidade de Registro/ Unidade de Contexto	Índices
	Percebe autonomia no processo de elaboração do CRMSEF?	
P1	Não	[...] Teve parte que já veio meio que pronta, então não vejo tanta autonomia.
P2	Não	Eu acho que não. Então quando eles puderam fazer alguma alteração, era o documento pronto algumas partes podiam editar e outras os professores não podiam mexer. As habilidades, competências essas não podiam alterar, os professores só colocavam as ações didáticas.
P3	Sim	Eu acho que autonomia da construção sim, embora o material que a SED nos forneceu para direcionar esse trabalho fosse um material bem explícito o qual nós seguimos à risca.
P4	Não	Essa é a ideia que quiseram passar, eles fizeram as reuniões, receberam nossas sugestões, mas sem retorno.

Fonte: Martins (2022, p. 108).

As entrevistadas relataram que participaram de várias reuniões em momentos oportunizados para discussões da elaboração do CRMSEF. Todavia, não há evidências de como as contribuições foram acatadas, pois não ficou demonstrado para as entrevistadas como as colocações e sugestões realizadas nessas reuniões foram consideradas no documento final do CRMSEF.

Nesse sentido, Chizzotti e Ponce (2012, p. 34, grifos nossos) alertam que um currículo previamente prescrito, sem a efetiva participação dos envolvidos no processo escolar, já nasce desqualificado, pois:

Não há como pensar o currículo sem os seus sujeitos. É na **prática pedagógica que o currículo ganha vida**. Ele é um instrumento social que supõe a participação de cada um quando visa: a autonomia do indivíduo em comunidade; a preparação para viver e (re) criar a vida com dignidade; e a construção permanente de uma escola que valorize o conhecimento, que seja um espaço de convívio democrático e solidário e que prepare para a inserção na vida social pelo trabalho.

Na direção do que dizem Chizzotti e Ponce (2012), é na prática pedagógica que o currículo ganha vida, o Quadro 8 evidencia a percepção das entrevistadas no que tange ao papel da coordenação no processo de implementação do currículo no contexto escolar.

Quadro 8 - A importância da coordenação na implementação do CRMSEF

Participantes	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
	A importância da coordenação na implementação do CRMSEF	
P1	Desafiadora	Observo assim, a prática da coordenação pedagógica na implementação do CRMS está sendo um desafio para gente. Temos muitas dúvidas ainda, tenho que estudar bastante.
P2	Sem definição aparente	Professores, eu, estávamos acostumados com o referencial curricular, pois vinha tudo separado. Já no Currículo a dificuldade é maior, pois não há uma divisão clara. [...] Parece muito abstrato, os professores ficam perdidos quanto a ordem dos conteúdos.
P3	Formativa	Considero que a nossa importância é estar estudando com o professor, na hora do planejamento refletindo com professor [...].
P4	Mediadora	Crucial, por mais que não tenha esse reconhecimento, se não for a coordenação pedagógica os segmentos não conversam entre si.

Fonte: Martins (2022, p. 110).

As participantes relataram as dificuldades que encontraram e estão encontrando em fazer a transposição da BNCC para a prática pedagógica, mostrando que a dinâmica imposta pela nova proposta ainda é um desafio para os docentes e para as coordenadoras.

É compreensível essa dificuldade encontrada pelas educadoras, uma vez que o currículo tem sido utilizado para reprodução do capital dentro da ideologia do “aprender a aprender”, difundindo a didática do trabalho por Competências e Habilidades, provocando o esvaziamento do conteúdo da proposta pedagógica. Nesse sentido, Duarte (2001, p. 150, grifos nossos), alerta-nos dos perigos dessa ideologia nos currículos escolares:

Do ponto de vista educacional, o lema “aprender a aprender” visa a operar algo semelhante na medida em que, em vez de a educação escolar forma indivíduos que sabem algo, ela passa a ter como objetivo formar indivíduos predispostos a aprender qualquer coisa, desde que aquilo a ser aprendido mostre-se útil ao processo de adaptação do indivíduo à vida social, isto é, ao mercado. Assim como ao trabalhador é negada a propriedade dos meios de produção, só restando-lhe vender sua força de trabalho; assim como toda a produção é dirigida pelo valor de troca e não pelo valor de uso das mercadorias; assim também os conhecimentos transmitidos pela escola passam a ter valor apenas na medida em que sua aprendizagem gere a capacidade permanente de aprendizagem, isto é, o conteúdo aprendido é valorizado não pelo conhecimento nele contido, mas pela forma pela qual é



aprendido, desde que tal forma gere o “aprender a aprender”. **O indivíduo torna-se assim facilmente adaptável às exigências do mercado de trabalho e às flutuações da ideologia dominante**, flutuações essas necessárias à constante recomposição da hegemonia das classes dominantes e do permanente esforço do escamoteamento das contradições do capitalismo.

Diante do exposto por Duarte (2001), salienta-se que a escola não pode operar a serviço do mercado, pois sua função dentro da linha de pensamento da Pedagogia Histórico-Crítica é difundir o conhecimento objetivo historicamente produzido. E esse conhecimento não deve ser reduzido a meras competências voltadas às demandas econômicas, mas sim proporcionar uma formação ampla e crítica, que permita aos sujeitos compreenderem e transformarem a realidade social em que estão inseridos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou desvelar a perspectiva de profissionais que atuam na coordenação pedagógica no que tange à implementação da BNCC, considerando que a BNCC impõe mudanças sobre o trabalho pedagógico. Para tanto foram entrevistadas as coordenadoras pedagógicas da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, no município de Três Lagoas.

Os resultados denotam que as coordenadoras foram abarrotadas de informações e idealizações sobre a BNCC, por parte dos agentes do Estado e da sociedade civil organizada que a idealizaram como uma política educacional salvadora, desconsiderando todos os percalços que permeiam a vida concreta em um dos países mais desiguais do mundo.

Portanto, verificou-se que as participantes da pesquisa entendem a BNCC como benéfica para o processo educacional; contudo, essa percepção parece resultar mais da fetichização em torno da Base e dos processos de formação continuada que ocorreram durante o período de implementação do CRMSEF ofertados aos profissionais da educação básica pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, do que pela possibilidade da discussão crítica do documento. Uma vez que foram ignorados os debates científicos, e o posicionamento de diversas associações e fundações científicas e sindicatos que representam os profissionais da educação.

Apesar da visão predominantemente positiva em relação a BNCC, as entrevistadas demonstraram questionamentos e incertezas aparecem, especialmente quando se trata de aplicar a proposta no cotidiano escolar, tendo em vista, a proposta ser centrada em Competências e Habilidades. Dessa forma, as coordenadoras pedagógicas encontraram dificuldades para transpor para a prática os princípios descritos no CRMSEF.

Diante do exposto, é evidente que a proposta curricular implementada pela Rede Estadual de Ensino de Mato do Sul em 2019 está alinhada às políticas curriculares



nacionais e internacionais, atendendo ao contexto hegemônico que o capital vem impondo através dos seus mecanismos de controle, neste caso, o currículo escolar e as demais políticas dele decorrente.

No entanto, compreendida a concepção, proposição e implementação do currículo como ações contraditórias, salienta-se a importância da publicização de análises críticas também no chão da escola e da resistência dos profissionais da educação à parametrização curricular focada em competências, ocupando todos os espaços possíveis para esse debate.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. da S. Reformas conservadoras e a “Nova Educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, n. 2, p. 1-24, fev. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fdCK8QDyRGNwBFWKsMYtvFv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 de março 2022.

AGUIAR; M. A. da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR; M. A. da S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024:** avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. E-book. p. 8-22. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2024.

AGUIAR; M. A. da S.; DOURADO, L. F. Apresentação. In: AGUIAR; M. A. da S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024:** avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. E-book. p. 7-8. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2024.

ALVES, N. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma base nacional comum. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1464-1479, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21664>. Acesso em: 10 out. 2024.

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?. In: MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Curriculum, Cultura e Sociedade**. 12. ed. revista. São Paulo: Cortez Editora, 2013. p. 59-91.

ARROYO, M. **Curriculum, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 2013.

BRANCO, E. P. **A implantação da BNCC no contexto das políticas neoliberais.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2/2019, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a BNC-Formação. Brasília, DF: 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 30 mar 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 mar. 2022.

BRASIL. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. fixa diretrizes e bases para o ensino de 1. e 2 graus, e da outras providencias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular.** Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno (CNS/CP) nº 4 de 11 de maio de 2021.** Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC-Diretor Escolar). Brasília: MEC, 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191151-pcp004-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 mar 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 30 mar 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução N° 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: MEC, [2017]. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 30 mar 2022.

CARVALHO, J. M.; LOURENÇO, S. G. O silenciamento de professores da educação básica pela estratégia de fazê-los falar. **Pro-Posições**, Campinas, v. 29, n. 2, p. 235 - 258, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/My7JS3GKCKmKLFnnHx4vLdQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2022.

CHIZZOTTI, A.; PONCE, B. J. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. **Currículo sem fronteiras**, Rio Grande do Sul, v. 12, n. 3, p. 25-36, 2012. Disponível em: <https://www.educaretransformar.net.br/wp-content/uploads/2017/04/O-curriculo-e-o-ensino-no-Brasil.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2022.

COSTA, V. do S. S. da. **Base Nacional Comum Curricular como política de regulação do currículo, da dimensão global ao local: o que pensam os professores?**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 35, n. 2, p. 291-306, 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbpa/v35n2/2447-4193-rbpa-35-02-291.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2022.

DUARTE, N. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 11, n. 2, p. 139-145, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568/32702>. Acesso em: 15 jun. 2022.

DUARTE, N. **Vygotsky e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vygotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea).

FONSECA, D. J. R. **Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Regional Jataí - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2018.

GIARETA, P. F. Fundamentos político-pedagógicos da BNCC: considerações sobre o Estado educador e a produção de hegemonia. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 6, p. 1-17, 2021. DOI

10.5212/retepe.v.6.18187.010. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/18187>. Acesso em: 25 mar. 2023.

GIROTTI, E. D. Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública. **Horizontes**, Itatiba, SP, v. 36, n. 1, p. 16-30, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/603/257>. Acesso em: 25 mar. 2023.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MASSON, G. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: ANPED SUL Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais** [...]. Caxias do Sul: ANPED, 2012. p. 1-13. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedssl/%209anpedssl/paper/viewFile/966/126>. Acesso em: 20 mar. 2022.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Resolução "P" SED n. 2.766, de 28 de agosto de 2017. **Diário Oficial**, Campo Grande, n. 9.483, p. 1-43, 29 ago. 2017. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9483_29_08_2017. Acesso em 30 mar 2022.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Curriculum de referência de Mato Grosso do Sul**: educação infantil e ensino fundamental. Campo Grande, MS: SED, 2019. (Série Curriculum de Referência 1).

MARTINS, A. F. M. **O Curriculum de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul no olhar dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) da Rede Estadual de Ensino, em Três Lagoas, MS**: elaboração e desenvolvimento. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, MS, 2022.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-31.

MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Todos pela educação**: quem somos. Brasília: Casa da Educação, 2017. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/transparencia/>. Acesso em: 30 mar. 2022.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica. **Revista Binacional Brasil Argentina: Diálogo entre as Ciências**, Vitória da Conquista, v. 3, p. 11-36, 2014. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1405/1214>. Acesso em: 25 set. 2023.

ZANDAVALLI, C. B. *et al.* Educação ambiental e a formação de professores da educação básica: rupturas e retrocessos nos anos 2000. **Ciência Geográfica**, Bauru, v. 24, n. 4, p. 1969 -1996, 2020. Disponível em: <https://shre.ink/1oEv>. Acesso em: 12 jan. 2023.

Contribuição das autoras

Ana Flávia Miranda Martins – Coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto.

Carla Busato Zandavalli – Coordenadora do projeto, participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final.

Declaração de conflito de interesse

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o artigo "As mudanças curriculares em Mato Grosso do Sul: a indução das políticas neoliberais".

Disponibilidade de Dados

Os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão disponíveis no artigo.

Revisão Gramatical por:

Mayara Barbosa Silva

E-mail: silvamayarabarbosa@gmail.com