



# Formação Docente: Princípios e Fundamentos 2

**Solange Aparecida de Souza Monteiro  
(Organizadora)**

**Solange Aparecida de Souza Monteiro**

(Organizadora)

# **Formação Docente: Princípios e Fundamentos 2**

Atena Editora  
2019

2019 by Atena Editora  
Copyright © Atena Editora  
Copyright do Texto © 2019 Os Autores  
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora  
Editora Executiva: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira  
Diagramação: Geraldo Alves  
Edição de Arte: Lorena Prestes  
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Conselho Técnico Científico**

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof.<sup>a</sup> Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista  
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Prof.<sup>a</sup> Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal  
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b>	
F723	Formação docente [recurso eletrônico] : princípios e fundamentos 2 / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Formação Docente: Princípios e Fundamentos; v. 2)  Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-369-9 DOI 10.22533/at.ed.699193005  1. Educação. 2. Professores – Formação. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. II. Série.  CDD 370.71
<b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>	

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná - Brasil

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

contato@atenaeditora.com.br

Atena  
Editora

Ano 2019

## APRESENTAÇÃO

A problemática da formação docente é um fenômeno que, inegavelmente, encaminha-se para a necessidade de mudança nos programas formativos voltados para modelos meramente transmissores e burocráticos, uma vez que na atualidade a competência do profissional docente perpassa muito além das fronteiras disciplinares e dos procedimentos de transmissão do conhecimento. O formalismo que tem contornado a pedagogia de muitas de nossas universidades coloca o ensino em uma disposição ambígua, já que, por um caminho, ele é supervalorizado, a mera transmissão de conhecimentos tem sido o seu maior motivo de existência; de outro, ele é menosprezado, porquanto pesquisa, para muitos, é atividade inegavelmente mais nobre que ensino. Esse debate atravessa diariamente as portas da universidade e invade o cotidiano das escolas, tendo como porta-voz um professor planejado para ministrar aulas, aplicar provas, atribuir notas, aprovar ou reprovar os alunos. E por sua vez os alunos são vítimas de um sistema de ensino ultrapassado e reprodutor de ideologias dominantes, prosseguem toda a sua vida escolar na posição de receptáculos de conteúdo, ouvintes acomodados e repetidores de exercícios vazios de sentido e significado. Esse é um fato por nós conhecido, o qual requer ordenamentos políticos, econômicos e pedagógicos para assegurar o desenvolvimento de uma nova cultura docente. Cultura esta que demanda a presença da pesquisa como princípio científico e educativo.

Um dos aspectos fundamentais referentes aos profissionais da educação encontra-se inscrito no Título VI, artigos 63 e 67, da Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) e, diz respeito à obrigatoriedade da valorização, bem como do seu aperfeiçoamento profissional. Desde então, a formação continuada dos professores tem sido objeto de interesse da pesquisa científica e do crescente investimento de governos em todas as esferas da administração pública. Investimento esse que no dizer de Gatti e Barretto (2009, p. 199), traduz-se num “ensaio de alternativas de formação continuada de professores”. Diante desse contexto legal, novos paradigmas têm orientado os programas de formação continuada, fortalecendo as linhas do aprimoramento profissional e da melhoria da qualidade da educação nas redes públicas. Em outras palavras, são vários os formatos e as modalidades desses programas, com vistas a manter o professor atualizado frente às demandas educacionais da contemporaneidade, em busca de uma escola melhor como garantia da inserção do aluno como cidadão de uma sociedade exigente em informação e conhecimento. Nesse sentido, a formação continuada, enquanto política pública, sugere o desenvolvimento de uma identidade profissional a ser construída pelo próprio professor por meio da pesquisa e da reflexão sobre sua prática pedagógica. Essa continuidade do processo de formação docente, a ser assumida pelos sistemas públicos de ensino, implica responsabilidade individual do professor, do Estado assegurando recursos para viabilizá-la e da sociedade, em termos de melhorias na qualidade da educação pública escolar.

A formação de professores é uma das temáticas que mais tem estado presente nas discussões sobre a educação brasileira no âmbito das escolas públicas do Brasil. Além da importância que vem sendo atribuída, em termos nacionais, o motivo desse destaque se prende a dívida do país em relação a uma educação escolar de qualidade para toda a população. Nesse contexto, insere-se ainda a precária formação dos professores e a perda de sua identidade profissional, o que dificulta a construção de uma escola democrática, de qualidade que vise a cidadania. Há uma preocupação por parte de gestores e educadores em relação à qualidade de ensino e a formação de professores.

Para Tardif (2002, p.112), a formação docente voltou-se para a prática a partir dos estudos desenvolvidos nos Estados Unidos, na década de oitenta, onde a sala de aula tornou-se importante objeto de investigação. A partir de então a prática docente passou a ser valorizada e investigada. No Brasil, esses estudos iniciaram-se na década de noventa. Tardif (2002, p.1140), considera que, inicialmente, a reforma educacional preocupava-se com a organização curricular. Enquanto, atualmente, preconiza-se os saberes docentes, a formação docente. Entendendo-se que esta é a melhor maneira de formar professores, a partir da análise da prática do outro. Sendo capaz de desenvolver no futuro professor capacidade crítico- reflexiva para interagir com o conhecimento, gerar novos saberes, e com isso, reconstruir a identidade do professor. A formação docente preocupa-se, cada vez mais, com a formação de uma nova identidade docente baseada em princípios éticos, investigativos, críticos e reflexivos.

Nesse sentido, considerar a escola como locus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação professores. Contudo, não se alcança esse objetivo de uma maneira espontânea. Não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, mecânica, não favorece esse processo. Para que ele se dê é importante que essa prática seja capaz de identificar os problemas, de resolvê-los. As pesquisas são cada vez mais confluentes, que esta seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma escola.

A valorização do saber docente, atual, vem provocando uma importante reflexão e pesquisa no âmbito pedagógico nos últimos anos. Tardif, Lessard e Lahaye (1991), afirmam que o saber docente é um saber “plural, estratégico e desvalorizado”. Plural porque constituído dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares, dos saberes profissionais e dos saberes da experiência. Estratégico porque, como grupo social e por suas funções, os professores ocupam uma posição especialmente significativa no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins. Desvalorizado porque, mesmo ocupando uma posição estratégica no interior dos saberes sociais, o corpo

docente não é valorizado frente aos saberes que possui e transmite. Muitas explicações que podem ser dadas para essa realidade. Os vários setores da atividade humana passam por significativas mudanças que se concretizam em novas configurações da ordem econômica e política relacionada ao conhecimento, às vinculações pessoais, às comunicações, entre outras, que trazem consequências muito diretas para a educação escolar. Tais mudanças afetam de maneira particular a formação de professores, área que se situa não só no âmbito do conhecimento, mas também da ética, em que estão em jogo entendimentos, convicções e atitudes que compõem o processo de preparação docente.

A identidade do professor é um processo que reúne a significação social da profissão, a revisão das tradições, a reafirmação das práticas consagradas com as novas práticas, o conflito entre a teoria e a prática, a construção de novas teorias. Este é um processo contínuo que envolve um ciclo entre construção e reconstrução permanente que tem como princípio o caráter questionador, crítico e reflexivo que o professor deve assumir. Esta constante reformulação da identidade profissional do professor, apesar de constante, tem um tempo certo para acontecer; passa por um período de acomodação, desacomodação e reacomodação, para que possa ser assimilado, e só então, vivido e experimentado. É fundamental observar que a identidade do professor é uma só, constituída pela sua identidade pessoal e sua identidade profissional.

Os educadores são unânimes em reconhecer o impacto das atuais transformações econômicas, políticas, sociais e culturais na educação e no ensino, levando a uma reavaliação do papel da escola e dos professores. Entretanto, por mais que a escola seja afetada nas suas funções, na sua estrutura organizacional, nos seus conteúdos e métodos, ela se mantém como instituição necessária à democratização da sociedade. Por isso, o tema da formação da identidade de professores assume no Brasil de hoje importância crucial. Não há reforma educacional, não há proposta pedagógica sem professores, já que são os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar. Num momento político-social e educacional como o que enfrentamos no Brasil hoje, de clara hegemonia do projeto atual, essas questões não podem deixar de estar presentes na agenda da formação continuada de professores. Questões de fundo como “que tipo de sociedade?” Não podem estar ausentes do debate e cotidiano dos professores, junto com a análise crítica das reformas educativas que vêm sendo proposta. A formação da identidade profissional dos professores deve ser alicerçada em sua capacidade de se ressignificar, de pesquisar, de questionar e estar constantemente refletindo sobre a práxis, sobre seus saberes e fazeres, reconhecendo seu papel na melhoria social, dentro do que lhe compete. Neste processo a identidade profissional dos professores interfere no trabalho docente pois, um ciclo ininterrupto de ressignificação, de busca constante, de conflitos e descobertas. O que não se confunde com a falta de identidade profissional, ou a perda desta identidade. Conclui-se que a formação da identidade destes

profissionais é diferenciada das dos professores das áreas específicas por alguns fatores ora positivos, ora negativos e que dão certa especificidade a identidade destes profissionais. Fatores como a feminilização desta profissão, os baixos salários, a formação em nível médio na modalidade magistério de grande parte do corpo docente (o que esta mudando com o investimento na formação superior destes profissionais, mas ainda de modo restritivo, pois não se formam Pedagogos, e sim professores de séries iniciais com formação superior, o que além de limitar sua atuação, restringe seu currículo às habilidades pertinentes a docência), o reconhecimento da importância desta modalidade de ensino versus o investimento precário para este setor educacional e as constantes intervenções políticas, além da idade e das necessidades sociais e econômicas da clientela a que é destinado o serviço educacional neste setor, são apenas alguns destes fatores. A cobrança social é muito grande e muitas vezes o professor das séries iniciais se vê descaracterizado sua identidade para atender às necessidades de seus alunos, para que, somente então, possa realizar seu trabalho (não que isso não aconteça com professores de outras áreas, mas a pressão exercida é diferenciada em função da pouca idade da clientela). Sua identidade embora esteja em constante processo de resignificação deve ter bases sólidas, para não se perder e sucumbir as pressões, interferências e modismos tão frequentes em seu trabalho. Conclui-se afirmando que, junto com as enormes contribuições que essas novas tendências têm trazido para repensar a questão da formação da identidade de professores, é necessário também estarmos conscientes de seus limites e silêncios. Temos de estar conscientes da necessidade de articular dialeticamente as diferentes dimensões da profissão docente: os aspectos psicopedagógicos, técnicos, científicos, político-sociais, ideológicos, éticos e histórico-culturais.

Abre o livro o artigo A PROVA ESCRITA COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DOS PRIMEIROS ANOS DA BAIXADA SANTISTA, os autores Cícero Guilherme da Silva,, Everton Gomes Silva, Maria Alves de Souza Filha, Nilcéia Saldanha Carneiro, Patrícia Scatolin Teixeira Diniz, buscam identificar qual o sentido da prova escrita para estudantes dos primeiros anos do ensino médio; analisar se tais avaliações têm relevância significativa para o aprendizado do estudante; verificar se os estudantes veem esse tipo de avaliação como aprendizagem formativa e emancipadora, ou se apenas cumprem com as políticas e práticas estabelecidas pelas instituições e pontuar quais as principais dificuldades apresentadas pelos estudantes em sua formação no início do ensino médio na relação sobre a forma de avaliar do professor. Na perspectiva de compartilhar o artigo NA “COMPARTILHANDO SABERES: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE UM PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL”, os autores, Alexandre Montagna Rossini, Amanda Ribeiro Vieira, Juliana Cristina Perlotti Piunti, Plínio Alexandre dos Santos Caetano, buscam descrever o projeto “Compartilhando Saberes” desenvolvido pela Equipe de Formação Continuada de Professores do Campus

Sertãozinho do IFSP. No sentido de indagar o artigo ¿PARA QUÉ SIRVEN LAS HUMANIDADES MÉDICAS? CONSIDERACIONES SOBRE LA MEDICIÓN DE SU IMPACTO, a autora Isabel Morales Benito tem o propósito tratar de una rama del saber que se ha ido implantando en los últimos años y que se crece, caya vez con mayor impulso, tanto en el ámbito de la investigación como en su aplicación para la educación médica. Na perspectiva de inovar p artigo APRENDIZAGEM EM AMBIENTE DE INOVAÇÃO NO IFSP: RELATO SOBRE A PARTICIPAÇÃO NA OLIMPÍADA BRASILEIRA DE GEOGRAFIA (OBG), os autores Rafaela Fabiana Ribeiro Delcol, Lucas Labigalini Fuini, Elias Mendes Oliveira, buscam relatar a experiência de participação do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), campus São João da Boa Vista, na 3ª. Olimpíada Brasileira de Geografia (OBG), realizada desde 2015, detalhando os aspectos concernentes às estratégias de ensino-aprendizagem mobilizadas para participação dos alunos na edição de 2017. No artigo METODOLOGIA ATIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE CONCEITOS MATEMÁTICOS, os autores Sabrina Sacoman Campos ALVES e Elton Lopes da SILVA Buscam relatar uma experiência de um curso de formação continuada, vivenciado no primeiro semestre de 2017, com professores da Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental de um colégio da rede privada de ensino da cidade de Marília/SP. No artigo A autonomia docente no contexto de uso dos sistemas privados de ensino, as autoras Tatiana Noronha de Souza Maristela Angotti, buscam apresentar parte de uma pesquisa em andamento, cujo objetivo é analisar o conhecimento de professoras de pré-escola sobre a proposta pedagógica para a educação infantil, no contexto de uso de um Sistema Privado de Ensino – SPE. No artigo A APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS GEOMÉTRICOS POR MEIO DO RECURSO DO DESENHO GEOMÉTRICO: SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA, os autores Robinson Neres de Oliveira e José buscaram por meio da pesquisa de Mestrado cujo título é "Contribuição do Desenho Geométrico na apropriação de conceitos geométricos". No artigo A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: RELACIONANDO A FORMAÇÃO E A PRÁTICA PROFISSIONAL, o autor Heitor Luiz Borali buscam pesquisar sobre o processo de avaliação e suas dimensões, analisando seus contextos como um instrumento para a investigação de problemas de aprendizagem como objeto que pode conduzir discriminação, a negação e a exclusão. No artigo A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A UTONOMIA DO PROFESSOR, as autoras Lucimara Del Pozzo Basso e Marcia Reami Pechula buscam suscitar alguns apontamentos e provocações a respeito da BNCC e da implicação deste documento na autonomia do professor. No artigo A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA E A MOBILIZAÇÃO DE SABERES DOCENTES POR PROFESSORES ATUANTES NUM PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, os autores Francine de Paulo Martins Lima, Helena Maria Ferreira, Giovanna Rodrigues Cabral, Daiana Rodrigues dos

Santos Prado Buscou investigar a constituição da docência e os saberes mobilizados por um grupo de professores, no âmbito de um programa de alfabetização de jovens e adultos. No artigo A DEFICIENCIA DE ENSINAR: FORMAÇÃO DOCENTE, INCLUSÃO E CONFLITOS NA ATUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA, os autores Rubens Venditti Júnior, Márcio Pereira da Silva, Milton Vieira do Prado Júnior, Amanda Scucuglia Cezar, Cristian Eduardo Luarte Rocha, Luis Felipe Castelli Correia de Campos Buscam pesquisar como os professores de EF em geral conseguem atender às necessidades dos Deficientes Intelectuais (DI), tendo em vista que a função do professor é ensinar de maneira eficaz e inclusiva, ao passo que ainda encontramos a carência de oportunidades e poucos oferecimentos de atividades ao público PCD, principalmente na especificidade da DI. No artigo a docência como profissão na sociedade midiática: implementação de projeto PIBID em escola pública PAULISTA, os autores Rosemara Perpetua Lopes, João Paulo Cury Bergamim, Eloi Feitosa buscam apresentar resultados de um projeto que teve como objetivo propiciar a aprendizagem da docência a alunos de um curso de Licenciatura em Física, desenvolvido em escolas estaduais de uma cidade do interior paulista, com foco nas especificidades do campo de atuação do professor e nas exigências atuais que pairam sobre esse profissional. No artigo A FORMAÇÃO ACADEMIA DE GINÁSTICA ARTÍSTICA NA LICENCIATURA DE UMA UNIVERSIDADE DO VALE DO PARAÍBA, os autores Camila Fornaciari FELICI, Virginia Mara Próspero da CUNHA, Livia Roberta da Silva VELLOSO, os autores buscam analisar a prática pedagógica de um professor do curso de licenciatura em Educação Física de uma universidade do Vale do Paraíba, na disciplina de Ginástica Artística. No artigo A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UM MUNICÍPIO DO SUDESTE GOIANO, as autoras Janaina Cassiano Silva, Priscilla de Andrade Silva Ximenes, Altina Abadia da Silva, Eliza Maria Barbosa buscam por meio de um projeto de extensão, com financiamento do PROEXT, que teve como objetivo promover um processo de avaliação, reflexão e socialização dos conhecimentos da Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica, ampliando as possibilidades de atuação da equipe pedagógica da educação infantil de um município do sudeste goiano. No artigo A FORMAÇÃO CONTINUADA E O CURRÍCULO NA ÁREA DE ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, a autora Isabela Bilecki da CUNHA analisa os índices insatisfatórios de alfabetização dos alunos dos primeiros anos do ensino fundamental da rede municipal de São Paulo nos anos 2000 que levaram a adoção de propostas de formação docente com foco no processo de alfabetização e aquisição de habilidades na leitura e na escrita nas gestões de Marta Suplicy (2001-2004), com o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), e de José Serra (2005-2006) e Gilberto Kassab (2006-2012) com o Programa “Ler e Escrever”. No artigo A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES POLIVALENTES NOS CURSOS DE PEDAGOGIA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS, a autora Renata Nassralla Kassis buscou

examinar o conteúdo das falas de treze professoras polivalentes obtidas em encontros de Grupo Focal cujos dados foram interpretados à luz de Pimenta, Freire, Fusari e Silva Cruz, dentre outros. No artigo A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA A PARTIR DO TRABALHO COM O AMBIENTE ALFABETIZADOR, as autoras Francine de Paulo Martins Lima, Cláudia Barbosa Santana Mirandola, Helena Maria Ferreira buscam discutir as possibilidades de articulação teoria e prática na formação do professor alfabetizador a partir do trabalho com o tema ‘ambiente alfabetizador’. No artigo A FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: OPORTUNIDADE PARA A INOVAÇÃO E MELHORIA DOCENTE EM PATRIMÔNIO URBANO E PLANEJAMENTO, os autores Daniel Navas-Carrillo, Ana Rosado, Juan-Andrés Rodríguez-Lora, María Teresa Pérez-Cano, buscam descrever o ciclo de melhorias implementado na disciplina de “Patrimônio Urbano e Planejamento” da licenciatura em Arquitetura da Universidade de Sevilha. No artigo A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E O ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA FACULDADE PRIVADA DO INTERIOR DO ESPIRITO SANTO, as autoras Sandra Maria Guisso e Geide Rosa Coelho, buscam investigar como o ensino de ciências está inserido no curso de pedagogia de uma faculdade privada do interior do Espírito Santo. No artigo A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE LICENCIATURA, os autores Simone Guimarães Custódio, Irene Matsuno, Sebastião Raimundo Campos, Márcia M. D. Reis Pacheco, Suelene Regina Donola Mendonça, Marilza Terezinha Soares de Souza, buscaram através de entrevistas saber um pouco da trajetória profissional de professores que através dos relatos biográficos, contribuíram para configurar a sua vida pessoal e profissional. No artigo A INFRAESTRUTURA ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO DO GRANDE ABC, os autores Daniela Silva e Costa SANTANA, Elisabete Filomena dos SANTOS, Nanci Carvalho Oliveira de ANDRADE, Clarice Schöwe JACINTO, Paulo Sergio GARCIA Buscaram investigar e analisar a infraestrutura escolar de Educação Infantil da Região do Grande ABC. No artigo A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O CASO DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO, os autores Ivair Fernandes de AMORIM e Eder Aparecido de CARVALHO o presente estudo busca evidenciar os principais conceitos presentes no regramento legal e institucional analisado assim como evidenciar lacunas e eventuais fragilidades. No artigo A LITERATURA COMO RECURSO FACILITADOR NO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA DA CRIANÇA SURDA a autora Maria de Lourdes da Silva busca compreender como a literatura pode auxiliar a criança surda no processo de aquisição da leitura e escrita, dentro de uma proposta de ensino bilíngue. No artigo A ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO PELO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NOVATO: DESAFIOS, QUALIDADES E IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE, os autores Maisa ALTARUGIO e Samuel de SOUZANETO busca identificar

e analisar as qualidades ou recursos pessoais (LE BOTERF, 2002) e profissionais (TARDIF, 2010) que são mobilizados e desenvolvidos por um docente universitário novato que assume, sem preparação ou formação prévia, a responsabilidade do papel de orientador de estágios supervisionados. O artigo A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE, os autores Francisca de Moura MACHADO, Eustáquio José MACHADO, Diego Viana Melo LIMA busca analisar as políticas de formação docente para a inclusão, com foco nas vozes dos professores do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais. No artigo A PROPOSTA DE PIERRE MONBEIG, AROLDO DE AZEVEDO E MARIA CONCEIÇÃO VICENTE DE CARVALHO PARA O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA DA ESCOLA SECUNDÁRIA (1935), os autores João Luiz Cuani Junior e Márcia Cristina de Oliveira Mello . trata-se de pesquisa documental e bibliográfica desenvolvida por meio de localização e análise de fontes documentais, dentre elas o texto "O ensino secundário da Geografia", publicado no ano de 1935, na revista Geografia. No artigo A UTILIZAÇÃO DA ABORDAGEM POR PROJETOS NO ENSINO FUNDAMENTAL os autores Gabriela Correia da Silva Zulind Luzmarina Freitas, Carolina Zenero de Souza, Lilian Yuli Isoda buscou-se realizar o levantamento bibliográfico de estudos referentes a Projetos realizados em Escolas, em particular Projetos realizados por Professores de Matemática. No artigo A UTILIZAÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO FERRAMENTA DE AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ECOLOGIA, os autores Roberta Seixas, Denise Maria Margonari, Carolina Xavier Esteves, Paulo Rennes Marçal Ribeiro buscaram pesquisar novos modelos avaliativos, que pudessem proporcionar uma maior abrangência de questões a serem investigadas, que não fossem somente as de caráter formativo e científico, mas que oferecessem um olhar mais amplo acerca de pontos que poderiam ser desvelados por meio de construção de histórias em quadrinhos.

Solange Aparecida de Souza Monteiro

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
A PROVA ESCRITA COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DOS PRIMEIROS ANOS DA BAIXADA SANTISTA	
Cícero Guilherme da Silva Everton Gomes Silva Maria Alves de Souza Filha Nilcéia Saldanha Carneiro Patrícia Scatolin Teixeira Diniz	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6991930051</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>11</b>
COMPARTILHANDO SABERES: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE UM PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	
Alexandre Montagna Rossini Amanda Ribeiro Vieira Juliana Cristina Perlotti Piunti Plinio Alexandre dos Santos Caetano	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6991930052</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>22</b>
¿PARA QUÉ SIRVEN LAS HUMANIDADES MÉDICAS? CONSIDERACIONES SOBRE LA MEDICIÓN DE SU IMPACTO	
Isabel Morales Benito	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6991930053</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>36</b>
APRENDIZAGEM EM AMBIENTE DE INOVAÇÃO NO IFSP: RELATO SOBRE A PARTICIPAÇÃO NA OLIMPÍADA BRASILEIRA DE GEOGRAFIA (OBG)	
Rafaela Fabiana Ribeiro Delcol Lucas Labigalini Fuini Elias Mendes Oliveira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6991930054</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>49</b>
METODOLOGIA ATIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE CONCEITOS MATEMÁTICOS	
Sabrina Sacoman Campos Alves Elton Lopes da Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6991930055</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>56</b>
A AUTONOMIA DOCENTE NO CONTEXTO DE USO DOS SISTEMAS PRIVADOS DE ENSINO	
Tatiana Noronha de Souza Maristela Angotti	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6991930056</b>	

<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>67</b>
A APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS GEOMÉTRICOS POR MEIO DO RECURSO DO DESENHO GEOMÉTRICO: SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA	
Robinson Neres de Oliveira José Roberto Boettger Giardinetto	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6991930057</b>	
<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>79</b>
A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: RELACIONANDO A FORMAÇÃO E A PRÁTICA PROFISSIONAL	
Heitor Luiz Borali	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6991930058</b>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>95</b>
A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A AUTONOMIA DO PROFESSOR	
Lucimara Del Pozzo Basso Marcia Reami Pechula	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6991930059</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>106</b>
A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA E A MOBILIZAÇÃO DE SABERES DOCENTES POR PROFESSORES ATUANTES NUM PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
Francine de Paulo Martins Lima Helena Maria Ferreira Giovanna Rodrigues Cabral Daiana Rodrigues dos Santos Prado	
<b>DOI 10.22533/at.ed.69919300510</b>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>118</b>
A DEFICIÊNCIA DE ENSINAR: FORMAÇÃO DOCENTE, INCLUSÃO E CONFLITOS NA ATUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA	
Rubens Venditti Júnior Márcio Pereira da Silva Milton Vieira do Prado Júnior Amanda Scucuglia Cezar Cristian Eduardo Luarte Rocha Luis Felipe Castelli Correia de Campos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.69919300511</b>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>136</b>
A DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO NA SOCIEDADE MUDIÁTICA: IMPLEMENTAÇÃO DE PROJETO PIBID EM ESCOLA PÚBLICA PAULISTA	
Rosemara Perpetua Lopes João Paulo Cury Bergamim Eloi Feitosa	
<b>DOI 10.22533/at.ed.69919300512</b>	

<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>149</b>
A FORMAÇÃO ACADEMIA DE GINÁSTICA ARTÍSTICA NA LICENCIATURA DE UMA UNIVERSIDADE DO VALE DO PARAÍBA	
Camila Fornaciari Felicio Virginia Mara Próspero Da Cunha Livia Roberta Da Silva Velloso	
<b>DOI 10.22533/at.ed.69919300513</b>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>161</b>
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UM MUNICÍPIO DO SUDESTE GOIANO	
Janaina Cassiano Silva Priscilla de Andrade Silva Ximenes Altina Abadia da Silva Eliza Maria Barbosa	
<b>DOI 10.22533/at.ed.69919300514</b>	
<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>174</b>
A FORMAÇÃO CONTINUADA E O CURRÍCULO NA ÁREA DE ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Isabela Bilecki Da Cunha	
<b>DOI 10.22533/at.ed.69919300515</b>	
<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>185</b>
A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES POLIVALENTES NOS CURSOS DE PEDAGOGIA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS	
Renata Nassralla Kassis	
<b>DOI 10.22533/at.ed.69919300516</b>	
<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>200</b>
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA A PARTIR DO TRABALHO COM O AMBIENTE ALFABETIZADOR	
Francine de Paulo Martins Lima Cláudia Barbosa Santana Mirandola Helena Maria Ferreira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.69919300517</b>	
<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>215</b>
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: OPORTUNIDADE PARA A INOVAÇÃO E MELHORIA DOCENTE EM PATRIMÔNIO URBANO E PLANEJAMENTO	
Daniel Navas-Carrillo Ana Rosado Juan-Andrés Rodríguez-Lora María Teresa Pérez-Cano	
<b>DOI 10.22533/at.ed.69919300518</b>	

<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>231</b>
A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E O ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA FACULDADE PRIVADA DO INTERIOR DO ESPIRITO SANTO	
Sandra Maria Guisso Geide Rosa Coelho	
<b>DOI 10.22533/at.ed.69919300519</b>	
<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>242</b>
A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE LICENCIATURA	
Simone Guimarães Custódio Irene Matsuno Sebastião Raimundo Campos Márcia M. D. Reis Pacheco Suelene Regina Donola Mendonça Marilza Terezinha Soares de Souza	
<b>DOI 10.22533/at.ed.69919300520</b>	
<b>CAPÍTULO 21</b> .....	<b>254</b>
A INFRAESTRUTURA ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO DO GRANDE ABC	
Daniela Silva e Costa Santana Elisabete Filomena Dos Santos Nanci Carvalho Oliveira De Andrade Clarice Schöwe Jacinto Paulo Sergio Garcia	
<b>DOI 10.22533/at.ed.69919300521</b>	
<b>CAPÍTULO 22</b> .....	<b>265</b>
A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O CASO DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO	
Ivair Fernandes de Amorim Eder Aparecido de Carvalho	
<b>DOI 10.22533/at.ed.69919300522</b>	
<b>CAPÍTULO 23</b> .....	<b>278</b>
A LITERATURA COMO RECURSO FACILITADOR NO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA DA CRIANÇA SURDA	
Maria de Lourdes da Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.69919300523</b>	
<b>CAPÍTULO 24</b> .....	<b>290</b>
A ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO PELO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NOVATO: DESAFIOS, QUALIDADES E IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE	
Maise Altarugio Samuel De Souza Neto	
<b>DOI 10.22533/at.ed.69919300524</b>	

<b>CAPÍTULO 25</b> .....	<b>301</b>
A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE	
Francisca De Moura Machado Eustáquio José Machado Diego Viana Melo Lima	
<b>DOI 10.22533/at.ed.69919300525</b>	
<b>CAPÍTULO 26</b> .....	<b>312</b>
A PROPOSTA DE PIERRE MONBEIG, AROLDO DE AZEVEDO E MARIA CONCEIÇÃO VICENTE DE CARVALHO PARA O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA DA ESCOLA SECUNDÁRIA (1935)	
João Luiz Cuani Junior Márcia Cristina de Oliveira Mello	
<b>DOI 10.22533/at.ed.69919300526</b>	
<b>CAPÍTULO 27</b> .....	<b>321</b>
A UTILIZAÇÃO DA ABORDAGEM POR PROJETOS NO ENSINO FUNDAMENTAL	
Gabriela Correia da Silva Zulind Luzmarina Freitas Carolina Zenero de Souza Lilian Yuli Isoda	
<b>DOI 10.22533/at.ed.69919300527</b>	
<b>CAPÍTULO 28</b> .....	<b>333</b>
A UTILIZAÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO FERRAMENTA DE AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ECOLOGIA	
Roberta Seixas Denise Maria Margonari Carolina Xavier Esteves Paulo Rennes Marçal Ribeiro	
<b>DOI 10.22533/at.ed.69919300528</b>	
<b>SOBRE A ORGANIZADORA</b> .....	<b>346</b>

## A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A AUTONOMIA DO PROFESSOR

### Lucimara Del Pozzo Basso

Universidade Estadual Paulista - UNESP,  
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em  
Educação  
Rio Claro – São Paulo

### Marcia Reami Pechula

Universidade Estadual Paulista - UNESP, Docente  
do Programa de Pós-Graduação em Educação  
Rio Claro – São Paulo

**Nota das autoras:** Este texto foi atualizado a partir da sua publicação, original, nos Anais do IV Congresso Nacional de Formação de Professores e XIV Congresso Estadual Paulista de Formação de Educadores, v.1, realizado em Águas de Lindóia (SP), no período de 24 a 26 de setembro de 2018.

**RESUMO:** Tendo em vista a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as ações do Ministério da Educação (MEC) para pôr em prática as prescrições do documento, a partir das políticas de formação de professores, de materiais didáticos e de avaliação em larga escala, neste texto, a proposta é suscitar alguns apontamentos e provocações a respeito da BNCC e da implicação deste documento na autonomia do professor. Por meio de estudo teórico da legislação educacional vigente e de Giroto (2018), Freitas (2014), Costa (2009) e outros, constatou-se que, inspirada no

mundo dos negócios e na aplicação de provas padronizadas, a BNCC apresenta uma política “normativa” que descaracteriza e desvaloriza a identidade criativa e intelectual do trabalho do professor, uma vez que determina os conteúdos a serem ensinados, desconsiderando a concepção de currículo como construção histórica, política e social. Além de anular a participação do professor no seu processo de elaboração, o documento reforça a ideia de responsabilização deste profissional pela implementação e êxito da BNCC e acentua a visão tecnicista de formação de professores. Do professor, são retirados sua autonomia e espaço de criação, pois ele é visto como um profissional para aplicação de modelos prontos. O documento reforça a divisão do trabalho docente e o esvaziamento do seu conteúdo ao separar o saber-pensar e o saber-fazer.

**PALAVRAS-CHAVE:** Base Nacional Comum Curricular. BNCC. Formação de professores. Autonomia do professor.

**ABSTRACT:** Considering the enactment of the Overall National Curriculum Framework (BNCC) and actions taken by the Ministry of Education (MEC) to put those guidelines into practice, the aim of this text is to raise some issues and problematizations about both BNCC and its implications for teacher autonomy, regarding teacher education policies, didactical materials

and large-scale evaluations. By means of a theoretical study of the current education laws, and Giroto (2018), Freitas (2014), Costa (2009) and other authors, it has been found out that BNCC, inspired by the business world and the use of standardized tests, presents a “normative” policy that overshadows and devalues the creative and intellectual identity of teacher work, since it determines the contents that must be taught without considering the conception of curriculum as a historical, political and social construction. Besides annulling teacher participation along its process of formulation, the document strengthens the idea of holding these professionals responsible for the implementation and success of BNCC, and emphasizes the technician view of teacher education. Autonomy and creation space have been taken away from teachers, who are expected to apply ready formulas. The document underlines the division of the teacher work and the emptying of its content by separating thinking skills from performance skills.

**KEYWORDS:** Overall National Curriculum Framework. BNCC. Teacher education. Teacher autonomy.

## 1 | INTRODUÇÃO

Ao longo da história da educação no Brasil, constata-se uma recorrente discussão a respeito da elaboração de currículo nacional para a educação básica. Esse debate, sobre estabelecer um conjunto comum de conteúdos a serem ensinados, está entrelaçado ao entendimento da educação como direito e dever, sendo também função social do Estado. Segundo Cury (2000, p. 238), “é no interior dessas duas dinâmicas [...] que o tema dos currículos será sempre repostado enquanto instrumento de coesão nacional”.

No contexto da promulgação da Constituição Federal de 1988, com a determinação de “currículo mínimo nacional”, e da Lei 9.394/1996, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), justificam-se as questões sobre a elaboração de um currículo mínimo. É neste cenário, ainda, que acontecem a construção e a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na década de 1990, no âmbito do governo de Fernando Henrique Cardoso.

Os PCN surgem com a finalidade de estabelecer um conjunto de orientações para todos os componentes curriculares dos ensinos fundamental e médio, além dos temas transversais, configurados como uma referência curricular daquilo que se deve garantir a todos, respeitando-se as características e peculiaridades culturais e regionais do território nacional (BRASIL, 2000). Para Barreto (2000), a elaboração dos Parâmetros Curriculares, além de atender à exigência constitucional, é uma resposta às demandas “de qualidade de ensino ao estabelecimento de padrões de desempenho do conjunto da população brasileira que melhor correspondam às exigências de inserção do país na nova ordem mundial” (BARRETO, 2000, p. 36).

Duas décadas depois, pautado no mesmo princípio federativo dos PCN, segundo

o qual o Estado deve ser responsável pela formulação dos conteúdos mínimos a serem ensinados, e acrescentando a Lei 13.005 de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), o Ministério da Educação (MEC) elabora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segundo Macedo (2015, p. 893), o PNE

tem 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica e quatro delas fariam referência à Base Nacional Comum Curricular (BNC), de modo que a Lei criaria o arcabouço legal que exige a elaboração de bases nacionais comuns curriculares para os ensinos fundamental e médio. Apesar dessa justificativa, cumpre destacar que as referidas bases não são metas do Plano Nacional de Educação, mas estratégias para o atingimento de metas de universalização e garantia de conclusão das etapas de escolarização. Se outras estratégias se mostrarem mais adequadas ao atingimento das metas, entendo que ganham prevalência e devem ser usadas. As metas e não as estratégias exprimem o desejo do legislador.

Conforme a autora, a construção de uma Base Nacional Comum é um dos planos possíveis para atingir as metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024). Entretanto, o MEC fez da estratégia sua meta.

Assim, a BNCC é posta como documento normativo e obrigatório, estabelecendo “os conteúdos a serem ensinados” e “as capacidades de fazer” nas diferentes etapas de escolaridade da educação básica. Entende-se que, para o MEC, o currículo é a definição, por parte das escolas, de “como fazer” com que os alunos desenvolvam as competências e habilidades expressas no documento. Conforme o texto,

as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica (BRASIL, 2017, p.20).

Percebe-se que, na visão do MEC, a partir da determinação dos conteúdos a serem ensinados, caberá às escolas construir seus currículos de forma a garantir a aprendizagem desses conteúdos. Essa ideia vai de encontro às concepções de currículo como construção política, histórica e social (GOODSON, 1997).

## 2 | O CONTEXTO DE ELABORAÇÃO DA BNCC

A construção da BNCC situa-se no contexto das políticas neoliberais de educação, pautadas no gerenciamento da educação e na avaliação de desempenho dos alunos por meio de avaliações em larga escala.

Pode-se identificar o governo de FHC como o momento em que tem início a reforma do Estado na direção de uma gestão neoliberal da escola (COSTA, 2013), orientada por uma racionalidade que reforça os valores do mercado, a característica individual, a competitividade, a meritocracia e o protagonismo. Essas características tornam-se condição *sine qua non* para o “sujeito social do projeto neoliberal” (DARDOT;

LAVAL, 2016). Segundo Costa (2013), com a vertente neoliberal, a escola perdeu a autonomia na sua gestão, “uma vez que os meios estratégicos para a consecução de sua atividade-fim, como a capacitação de professores e seleção e organização de conteúdos nos materiais didáticos, passaram ao controle externo” (COSTA, 2013, p. 104).

Nesse contexto, o primeiro movimento de tentativa de construção de currículo deu-se na década de 1990, no governo de Fernando Henrique, com a elaboração dos Parâmetros Curriculares, que durante duas décadas balizaram as práticas pedagógicas e as políticas de formação de professores e de materiais didáticos.

O segundo movimento teve início na última década, ainda no governo da presidenta Dilma Roussef, com a criação de novas orientações curriculares nacionais que substituiriam os PCN, dos quais se alegava apresentarem apenas orientações gerais, e não específicas para cada componente curricular, além de se mostrarem obsoletos frente às atuais demandas educacionais e econômicas do país.

Assim, desde 2012, o MEC tem envidado esforços para elaborar um documento contendo o conjunto de aprendizagens essenciais que o estudante brasileiro deve assimilar e desenvolver até o final de cada etapa de escolaridade, de modo a assegurar seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. A elaboração desse documento visou a atender ao Art. 49 da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação, que fixava Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos e estabelecia que o MEC, em articulação com estados e municípios, mediante consulta pública nacional, deveria apresentar proposta de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares a ser alcançada pelos alunos em diferentes etapas do ensino fundamental.

Dessa forma, atendendo às prerrogativas da Resolução, em 2012, foi lançado o documento intitulado “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização do ensino fundamental”. Esse documento – que, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, foi elaborado por profissionais das universidades do país, gestores de redes públicas de ensino e consultores das diversas áreas de conhecimento, a partir de estudo sobre os resultados das avaliações externas, como Provinha Brasil, Prova Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – foi tomado como base para o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Na sequência dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, o MEC inicia o movimento para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Como já apresentado anteriormente, a elaboração da Base Nacional Comum é justificada pelo MEC e seus defensores como sendo uma exigência legal colocada para o sistema educacional brasileiro a partir da Constituição Federal de 1988, da Lei n. 9.394/1996 que fixa as Diretrizes e Bases da Educação (LDB), das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da Educação Básica e do Plano Nacional de Educação (2014-2024).

No âmbito da necessidade de construção da BNCC, a Constituição Federal de 1988, no Artigo 210, determina a existência de conteúdos mínimos para a educação básica, estabelecendo que sejam “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).

ALDB reafirma os marcos constitucionais, ao mencionar, no Artigo 9, a necessidade de estabelecer competências e diretrizes para assegurar a formação básica comum. Já, no Artigo 26, cita a existência da base comum nacional, complementada por uma parte diversificada das características regionais e locais da sociedade, da cultura e da economia dos educandos.

A partir desses aparatos legais, consolidou-se o movimento de elaboração da Base Nacional Comum. Esse movimento teve várias fases até a versão promulgada – um documento que apresenta um conjunto de competências e habilidades a serem ensinadas aos alunos da educação básica.

Inicialmente, ainda no governo de Dilma Roussef, o processo de elaboração do documento visava à participação democrática, com representação de diversos segmentos da sociedade (universidades, secretarias de educação, entidades/órgãos do MEC, grupos empresariais etc.). Porém, após o *impeachment* da presidenta e a mudança de vários ministérios, sob o governo de Michel Temer, o movimento de elaboração da Base sofreu uma ruptura: alterou-se a participação dos sujeitos envolvidos e passou a haver uma forte presença de grupos empresariais na construção do documento. Ademais, a versão aprovada da BNCC é um afastamento das ações iniciadas em 2012, com o documento dos direitos de aprendizagem e de desenvolvimento do ciclo de alfabetização e das discussões realizadas no âmbito do PNAIC (ROLKOUSKI, 2018).

Conforme a análise de Avelar e Ball (2017), a BNCC homologada atende a interesses privados alheios ao ambiente dos profissionais do magistério, estando assentada em uma concepção gerencialista de educação.

A partir da homologação da BNCC, esta passa a constituir parte importante do sistema nacional de educação e, conforme preconiza o MEC, configura-se como parâmetro fundamental para a realização do planejamento curricular em todas as etapas e modalidades do ensino a ser consolidado no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas.

Com sua aprovação, o Ministério da Educação almeja que a Base Nacional auxilie na articulação das políticas educacionais, no fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e que seja instrumento para a construção da qualidade da educação. O MEC espera, também, que, com a BNCC, as redes de ensino construam seus currículos com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas no documento, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica (BRASIL, 2017).

O contexto de elaboração da Base Nacional Comum está imbricado, além do arcabouço legal, com o quadro político, econômico e mercadológico de projeto unificador e com a valorização das experiências internacionais de orientações curriculares. As experiências internacionais – como o *Common Core* americano, o currículo nacional da Finlândia e, mais recentemente, o exemplo da Austrália – têm contribuído para reafirmar a necessidade do estabelecimento da Base Nacional Comum no contexto brasileiro (MACEDO, 2016). Além disso, o significado de “comum”, na BNCC, está atrelado a uma proposta de tornar uniformes e iguais os conteúdos a serem aprendidos e não perpassa o debate político de currículo para tornar o comum algo “*comum(nitário)*” (SÜSSEKIND, 2014).

No que se refere à construção de condições homogeneizadoras e de mercado, a ANPED analisa que

[...] o MEC foi silenciando sobre os debates, avanço e políticas no sentido de democratização e valorização da diversidade, cedendo voz ao projeto unificador e mercadológico na direção que apontam as tendências internacionais de uniformização/centralização curricular + testagem larga escala + responsabilização de professores e gestores traduzido na BNCC e suas complementares e hierarquizantes avaliações padronizadas externas [...] essa tríade orientada para os valores do mercado tem gerado, conseqüentemente, a desvalorização e privatização dos sistemas públicos de ensino e seus atores em diversas dimensões (ANPED, 2017, p.2).

A lógica presente no documento reforça a ideia de que a avaliação de desempenho dos estudantes por meio de avaliações externas e de grande escala é o “modelo” de uma boa educação. Conforme analisa Freitas (2014, p. 1088),

procura-se difundir que a questão da educação se resolve a partir de uma gestão eficaz das mesmas formas vigentes de organização pedagógica, associada a novas tecnologias educativas, responsabilização, meritocracia e privatização, motivando a consolidação de um neotecnicismo educacional em um grande movimento para adaptar as escolas às novas exigências da reestruturação produtiva e da promoção do aumento da produtividade empresarial (grifos do autor).

O autor aponta ainda a lógica perversa instaurada nas escolas por meio da prática da concorrência entre elas a partir dos resultados obtidos nas avaliações de desempenho. Freitas (2014) analisa os processos concorrenciais de responsabilização, destacando a negatividade que estes provocam na relação de confiança ao evidenciar o desempenho de gestores, pais, professores e alunos:

se os alunos aprendem os professores são responsáveis; se não aprendem os professores também são responsáveis; se os alunos não aprendem os professores tendem a culpabilizar o próprio aluno ou os pais ou a falta de condições de trabalho; os gestores livram-se de pressão superior rolando a culpa para baixo, em direção a professores, alunos e pais (FREITAS, 2014, p.1099).

Desse modo, percebe-se que a política de avaliação (avaliações em larga escala

e padronizadas) acentua a imagem da ação regulatória do Estado, enquanto permite o controle externo das escolas, uma vez que as avaliações indicam o que deve ser ensinado nas escolas, interferindo na organização escolar, na seleção de conteúdos e, em especial, na autonomia do professor.

### 3 | A AUTONOMIA DOCENTE E A BNCC

O processo de construção e promulgação da Base Nacional Comum Curricular tem provocado impacto na valorização e reconhecimento do magistério. Vive-se um momento de precarização do trabalho docente (GIROTTO, 2018) ou proletarização do professor (COSTA, 2009) e de perda de autonomia docente. A BNCC anulou a participação democrática do professor em seu processo de elaboração. No entanto, ele é concebido como sujeito responsável por sua implementação e pelo seu êxito. Após a homologação da Base Nacional, os professores foram chamados às secretarias de educação, por meio de ações promovidas pelo MEC – por exemplo, “O dia D” –, para conhecer o documento, de maneira a poder aplicá-lo, ou seja, as escolas, e em especial o docente, recebem a responsabilidade pela implementação dessa política curricular, mas com uma participação reduzida à aplicação dos conteúdos presentes no documento em sala de aula.

A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que estabelece o conjunto de competências, habilidades e conteúdos a serem ensinados aos alunos da educação básica. Por estar atrelada às políticas de avaliação e à política de materiais didáticos (padronizando os processos de ensino na sala de aula), o papel do professor, no documento, é resumido ao de transmissor de conhecimento. Do professor, são retirados sua autonomia e seu espaço de criação, sendo ele visto como um profissional para aplicação de receitas e modelos prontos (visão tecnicista). Isso revela um retrocesso da valorização da profissão docente, pois se contrapõe à ideia de que “ensinar não é transferir conhecimento” (FREIRE, 2011, p. 47).

A partir da aprovação do documento, a BNCC também impacta na formação inicial e continuada de professores ao focar a formação baseada na prática e na aprendizagem de como ensinar os conteúdos e garantir que estes sejam aprendidos pelos educandos. O MEC pretende alinhar a formação de professores às prerrogativas da Base Nacional:

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC (BRASIL, 2017, p.21, grifos nossos).

Observa-se que, sobre o professor, pesa a responsabilização pelo sucesso da

aprendizagem dos alunos e pela implementação exitosa do documento, daí alinhar-se a formação de professores à BNCC.

A primeira medida já implantada pelo MEC para a formação inicial dos professores alinhada à BNCC é o Programa de Residência Pedagógica, criado em março de 2018. O Programa prevê a imersão do aluno de curso de licenciatura na escola a partir da segunda metade do curso. Para Giroto (2018), o Programa faz parte do processo de precarização do trabalho docente, ao não reconhecer o trabalho intelectual do professor, “que pressupõe o domínio de uma série de conhecimentos e a tomada de decisões pautadas nos contextos, fins e no diálogo com os múltiplos sujeitos do processo educativo” (GIROTO, 2018, p. 23). Segundo o autor, o processo de ampliação de controle da ação docente e a perda de autonomia do processo de ensino-aprendizagem tendem a ser reforçados com a BNCC.

Esta diminuição da autonomia se dá, por um lado, pelo aumento dos mecanismos de controle da gestão pedagógica, sendo o principal deles a articulação entre o desempenho dos estudantes em testes padronizados e o pagamento de bonificações aos professores. Tal mecanismo vem sendo, desde a década de 1990, defendido por organismos internacionais, com maior ênfase pelo Banco Mundial, para ampliar a eficiência do trabalho docente.

Do outro, a diminuição da autonomia docente pressupõe um intenso processo de precarização da formação inicial e continuada, principalmente com a dissociação entre ensino e pesquisa. Tal precarização se assenta na concepção do professor como um mero transmissor de conhecimentos, como executor dos currículos. Trata-se de uma lógica que repõe a dinâmica da separação entre planejamento e execução, um dos fundamentos da divisão do trabalho, proposto por Taylor ainda no século XIX e que está na base da administração capitalista da escola (GIROTO, 2018, p. 23).

A formação pragmática, voltada para executar currículos, subordina o professor aos conteúdos dos livros didáticos; o professor torna-se o “alvo principal da indústria dos materiais didáticos, que oferece pacotes completos, com apostilas, livros, listas de exercícios, roteiros de aulas, modelos de avaliação, portais e sites” (GIROTO, 2018, p. 24).

Para Costa (2009), a formação esvaziada provoca o processo de alienação do trabalho do professor:

[...] o processo de alienação do trabalho do professor, em que se constrói uma relação estranhada entre ele e os conhecimentos, só pode se efetivar pela formação esvaziada e pela destituição da prerrogativa do professor de seleção e organização dos conteúdos e da avaliação do rendimento escolar dos alunos, retirando o controle sobre seu trabalho, ao lhe retirarem a autonomia (COSTA, 2009, p. 72).

Outra medida recentemente tomada pelo MEC é a proposição da Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP). A versão preliminar, encaminhada em dezembro de 2018 ao Conselho de Educação (CNE), constitui um documento que vem afirmar a política de formação de professores

alinhada à política curricular implementada com a criação da BNCC.

A Base Nacional da Formação de Professores, assim como a BNCC, é uma proposta impositiva, destituída do diálogo com as instituições formadoras e desvinculada do conhecimento científico produzido historicamente sobre formação de professores. Segundo a ANFOPE e FORUMDIR (2018), a proposição da Base Nacional da Formação de Professores expressa

a intenção de desmonte dos cursos de formação de professores em nível superior e o aprofundamento do processo de desprofissionalização da carreira docente, ao assumir uma visão “praticista” da docência, que tende à padronização curricular e fere a autonomia das universidades, desconsiderando os projetos curriculares dos cursos, os alinhando à Base Nacional Comum Curricular, cujo processo de elaboração, discussão e aprovação também foi marcado pelo autoritarismo e simulação de diálogo.

Assim, constata-se que, ao estabelecer o “comum” que deve ser ensinado a todos, a Base Nacional Comum Curricular retira do professor a autonomia do seu trabalho, que é imaterial e tem no aluno uma de suas matérias-primas. O documento reforça a ideia de precarização do trabalho docente ao separar o saber-pensar e o saber-fazer, características inerentes ao trabalho intelectual do professor.

#### 4 | FINALIZANDO

Nesta nova racionalidade do neoliberalismo (responsabilização, meritocracia e privatização) e neste processo antagônico de descentralização e centralização, no qual o Estado “descentraliza sua responsabilidade de prover a educação escolar, fazendo uso de fontes privadas de financiamento e, por outro lado, se assume uma posição centralizadora no estabelecimento das normas de funcionamento e avaliação dos resultados” (COSTA, 2009, p.61), a precarização do trabalho docente é o projeto essencial para criar a demanda e justificar a BNCC, que interessa apenas àqueles que com ela serão beneficiados. De acordo com a análise de Giroto (2018, p. 27), “a BNCC representa mais um momento deste sequestro da escola pública pelo discurso empresarial, com o intuito de reproduzir o discurso da subjetividade neoliberal”.

A BNCC consolida a lógica de responsabilização dos professores pelos resultados, eximindo os sistemas de ensino e desconsiderando o conjunto de fatores intra e extraescolares que impactam no processo de ensino/aprendizagem. Além disso, equipara a organização do processo educativo à das empresas produtivas, reforçando a divisão do trabalho docente e o esvaziamento do seu conteúdo ao separar o saber-pensar e o saber-fazer, o que resulta na precarização do trabalho.

Assim, um dos caminhos para a resistência e defesa do trabalho intelectual docente deve pautar-se pela defesa da autonomia do professor em sala de aula e autonomia na gestão de sua própria profissão, em oposição às medidas prescritivas estabelecidas na BNCC. Isso significa que a ação deve basear-se na dedicação do

trabalho do professor como detentor da atividade de elaboração e sistematização do saber.

## REFERÊNCIAS

- ANFOPE; FORUMDIR. **Manifesto em defesa da formação de professores**, 2018. Disponível em: <[http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/12/NOTA\\_FORMA%C3%87%C3%83O\\_PROFESSORES-Anfope-Forumdir.pdf](http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/12/NOTA_FORMA%C3%87%C3%83O_PROFESSORES-Anfope-Forumdir.pdf)>. Acesso em: 23 dez. 2018.
- ANPED. **A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, 2017. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/a\\_anped\\_e\\_a\\_bncc\\_versao\\_final.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/a_anped_e_a_bncc_versao_final.pdf)>. Acesso em: 16 maio 2018.
- AVELAR, M., BALL, S. J. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The Mobilization for the National Learning Standards in Brazil. In: **International Journal of Educational Development**, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.09.007>>. Acesso em: 20 maio 2018.
- BARRETO, E. S. S. Tendências recentes do currículo do ensino fundamental no Brasil. In: BARRETO, E. S. S. (Org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000. p. 5-42.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução. 2a. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 16 jan. 2018.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: orientações gerais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=)>. Acesso em: 16 maio 2018.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC\\_19dez2018\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2019.
- COSTA, A. Entre a dilapidação moral e a missão redentorista: o processo de alienação no trabalho dos professores do ensino básico brasileiro. In: COSTA, A; FERNANDES NETO, E; SOUZA, G. **A proletarianização do professor**: neoliberalismo na educação. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009. P.59-100.
- \_\_\_\_\_. **As relações entre Estado e escola no neoliberalismo**: a função social da escola no Estado mínimo e as novas orientações às políticas educacionais. Curitiba: Appris, 2013.
- CURY, C. R. J. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino fundamental. In: BARRETO, E. S. S. (Org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000. p. 233-259.
- DARDOT, P. LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo, Boitempo, 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out/dez. 2014.

GIROTTI, E. D. Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública. In: **Revista Horizontes**, São Paulo, v.36, n.1, p.16-30, jan/abr. 2018.

GOODSON, Y. **A construção social do currículo**. Lisboa: EDUCA, 1997.

MACEDO, E. Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n.2, p.45-68, jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, out/dez., 2015.

ROULKOUSKI, E. Dos Direitos de Aprendizagem e do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa à Base Nacional Comum Curricular: o caso da alfabetização matemática. **Revista Horizontes**, São Paulo, v.36, n.1, p.119-131, jan/abr. 2018

SÜSSEKIND, M. L. As (im)possibilidades de uma base comum nacional. In: **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p.1512-1529, out./dez. 2014.

## **SOBRE A ORGANIZADORA**

**Solange Aparecida de Souza Monteiro** - Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara - UNIARA (2018). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupunga (1989). Possui Especialização em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupunga (1992). Trabalha como pedagoga do Instituto Federal de São Paulo campus São Carlos(IFSP/Câmpus Araraquara-SP). Participa dos núcleos: -Núcleo de Gêneros e Sexualidade do IFSP (NUGS); -Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Desenvolve sua pesquisa acadêmica na área de Educação, Sexualidade e em História e Cultura Africana, Afrobrasileira e Indígena e/ou Relações Étnico-raciais

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-369-9

