

## Reforma curricular à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): efeito nas práticas curriculares de professores

Sandra Maria Tavares Assunção<sup>i</sup>

### Resumo

Este artigo objetivou compreender como a implementação da BNCC tem impactado as práticas curriculares de professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Em termos metodológicos, optamos por uma abordagem qualitativa, com recurso à pesquisa documental, à entrevista semiestruturada e à observação de sala. Os resultados apontaram o protagonismo dos professores, que, apesar de reconhecerem as interferências do documento normativo da BNCC, mobilizaram seus saberes para que fosse possível vivenciar um currículo multidimensional, a partir de inovações em suas práticas curriculares. Em conclusão, a pesquisa mostra o aspecto da intencionalidade deliberada do professor em implementar novas propostas, como oportunidade real de mudança no quesito da alfabetização dos alunos e de desenvolvimento profissional.

**Palavras-chave:** alfabetização; reforma curricular; práticas curriculares; inovação.

*Curricular reform in light of the Common National Curriculum Base (BNCC):  
effect on teachers' curricular practices*

### Abstract

*This article aimed to understand how the implementation of the BNCC has impacted the curricular practices of literacy teachers in the Municipal Education Network of Fortaleza. In methodological terms, we opted for a qualitative approach, using documentary research, semi-structured interviews and room observation. The results highlighted the protagonism of teachers, who, despite recognizing the interferences of the BNCC normative document, mobilized their knowledge so that it was possible to experience a multidimensional curriculum, based on innovations in their curricular practices. In conclusion, the research shows the aspect of the teacher's deliberate intentionality in implementing new proposals, as a real opportunity for change in terms of students' literacy and also professional development.*

**Keywords:** literacy; curriculum reform; curricular practices; innovation.

*Reforma curricular a la luz de la Base Curricular Nacional Común (BNCC):  
efecto en las prácticas curriculares de los docentes*

### Resumen

*Este artículo tuvo como objetivo comprender cómo la implementación del BNCC ha impactado las prácticas curriculares de los alfabetizadores de la Red Municipal de Educación de Fortaleza. En términos metodológicos, se optó por un enfoque cualitativo, utilizando investigación documental, entrevistas semiestructuradas y observación en sala. Los resultados resaltaron el protagonismo de los docentes, quienes, apesar de reconocer las*

<sup>i</sup> Doutora em Desenvolvimento Curricular pela Universidade do Minho – Portugal. Professora da Rede Municipal de Fortaleza. E-mail: [sandrahzt@gmail.com](mailto:sandrahzt@gmail.com) - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7516-5841>.

*interferencias del documento normativo del BNCC, movilizaron sus conocimientos para que fuera posible vivir un currículo multidimensional, basado en innovaciones en sus prácticas curriculares. En conclusión, la investigación muestra el aspecto de la intencionalidad deliberada del docente en la implementación de nuevas propuestas, como una oportunidad real de cambio en términos de alfabetización de los estudiantes y también de desarrollo profesional.*

**Palabras clave:** alfabetización; reforma curricular; prácticas curriculares; innovación.

## 1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, os estudos sobre currículo têm ganhado maior intensidade no Brasil (Moreira; Silva, 2007), em decorrência das várias mudanças normativas que ocorreram desde a promulgação da Constituição Federal de 1988. A partir deste marco, as demandas por uma base curricular comum para a Educação Básica puderam ser registradas por vários movimentos, em direção à sua efetivação.

Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC) no final dos anos de 1990, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação, anunciam em seus textos a necessidade de uma base curricular única para todo o Brasil.

Quanto à alfabetização das crianças, considerando a relevância desse processo, o Estado inseriu no Plano Nacional de Educação (PNE) uma meta voltada para a alfabetização, nomeadamente, “Meta 5 - alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (Brasil, 2014, p. 3).

Nessa trajetória histórica, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) trouxe também a discussão sobre a necessidade da construção da Base Nacional Comum Curricular, que começou a ser discutida no ano de 2015: “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2016, p. 7). Assim, em dezembro de 2017, ocorreu a homologação da BNCC referente às etapas da educação infantil e do ensino fundamental.

O documento foi elaborado tendo como referência modelos concebidos em países como EUA, Canadá, Chile e Austrália e não faz referência a nenhuma

concepção de currículo, mas a sua organização por competências, objetivos e conteúdos aponta para um modelo identificado com os pressupostos da teoria curricular de instrução, conforme caracterizada por Pacheco (2019).

O Ministério da Educação estabeleceu um prazo de dois anos para ocorrer a efetiva implantação da BNCC em todo o território nacional, a contar da data da homologação. Por meio de um pacto colaborativo, Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE), estabelecido no início de 2018, as redes de ensino começaram o processo de implementação da BNCC, iniciando o percurso de (re)elaboração de suas propostas curriculares.

Nesse sentido, o governo do estado do Ceará, por meio da Secretaria Estadual de Educação, desenvolveu, de 2017 a 2018, um processo para a construção de um documento curricular à luz da BNCC, que fosse referência para a escola no que concerne à educação infantil e ao ensino fundamental, envolvendo municípios, gestores(as), professores(as) e estudiosos(as).

Dito isso, em seu arcabouço, a BNCC levantou questões importantes para os professores alfabetizadores: Que enfoque epistemológico utilizar? Que materiais didáticos de suporte devem ser empregados? Que métodos priorizar? O que significa, afinal, estar alfabetizado, de acordo com o documento que deve orientar o currículo? Que novas práticas curriculares implementar?

Tais inquietações ampliam a necessidade de uma investigação para compreender como a BNCC impacta as práticas curriculares de professores alfabetizadores da rede municipal de Fortaleza, analisando quais mudanças são evidenciadas em suas práticas curriculares a partir de sua implementação.

De acordo com Campos e Martino (2018, p. 41), o êxito de qualquer política em reformar escola “perpassa por um correto investimento na formação dos professores e na definição dos materiais didáticos e exigirá dos estados, municípios, escolas públicas e privadas de educação básica a reflexão sobre as práticas curriculares capazes de materializar o currículo”.

Nessa perspectiva, visando atender à demanda levantada na problemática desta pesquisa, objetivamos compreender como a BNCC tem impactado as práticas curriculares de professores alfabetizadores da Rede Municipal da Educação de

Fortaleza e caracterizar o processo de implementação da BNCC como uma ação da política curricular na área da alfabetização.

## 2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

A década de 1990 foi marcada por uma crescente nas produções acadêmicas relacionadas à temática da alfabetização – lançando luz sobre a representação do letramento como uma proposta de compreensão acerca do processo de alfabetização dos estudantes. Salienta-se que, mesmo com o advento de produções acadêmicas que chegavam ao Brasil de outras partes do mundo, que demonstravam que a teoria atingia os resultados prometidos, o analfabetismo e a evasão continuavam sendo problemas urgentes na escola brasileira.

Dessa forma, a análise das políticas públicas de alfabetização no Brasil está relacionada ao processo de universalização do ensino fundamental, aos compromissos firmados nas conferências internacionais e às mudanças socioeconômicas que influenciaram as políticas públicas educacionais a partir do ano de 1990, com fortes influências de alguns documentos internacionais, sendo um dos principais marcos a Conferência Mundial de Educação para Todos, que estabelece o compromisso dos países participantes em assegurar uma educação de qualidade para todos.

Em 2006, foi elaborada a Lei nº 11.274 que modificou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB, ampliando para nove anos a duração do ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos. Em seu Art. 5º, estabelece-se que “os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental” (Brasil, 2006).

Nesse contexto, a implementação da política de ampliação da duração do ensino fundamental, com a antecipação da obrigatoriedade de matrícula aos 6 anos de idade, enfrentou diversas dificuldades, conforme projetavam analistas dessa política. Esses analistas alertaram, inicialmente, sobre os efeitos no trabalho desenvolvido pelas escolas.

De acordo com Gorni (2007, p. 72), possíveis desdobramentos são identificados como

- 1) a razão professor-aluno em sala de aula deve permanecer a atualmente vigente na EI ou no EF? 2) qual professor deve assumir

este trabalho: da EI que já tem um certo conhecimento da clientela a ser atendida, ou o do EF habituado a trabalhar com o processo de alfabetização? 3) as escolas conhecem, com certa precisão, a demanda da comunidade que atendem? 4) as escolas possuem os espaços físicos e os recursos (materiais e humanos) para atender à demanda prevista? 5) existe clareza de como será o trabalho junto às crianças de 6 anos? 6) a antecipação da idade de ingresso no EF demandará quais alterações nas séries subsequentes deste mesmo nível de ensino? 7) como as escolas estão planejando a implantação do EF 9 anos?

A política educacional de universalização e antecipação do acesso ao ensino fundamental coexistiu com a política de estímulo à permanência do aluno na escola e à melhoria da qualidade da educação básica. Em 2007, O Ministério da Educação apresentou à sociedade o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com o intuito de proporcionar um instrumento para a implementação de políticas voltadas à melhoria da qualidade educacional, como destaque para a educação básica pública. Como parte do PDE, foi promulgado o Decreto n°. 6.094, de 24/04/2007 (Brasil, 2007), que dispôs sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”.

O Plano de Metas Todos pela Educação contou com a adesão de estados e municípios, que se comprometeram em colaborar com a União para alcançar as metas ali estabelecidas. Como compreende Saviani (2007), o PDE não se trata de um plano de educação, mas de um programa de metas, que, apenas “teoricamente”, tem em vista o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2001, uma vez que suas ações não são derivadas do “[...] diagnóstico das diretrizes e dos objetivos constitutivos do PNE.” (Saviani, 2007, p. 1239).

Ainda assim, Saviani (2007) considera que o PDE traz elementos novos e positivos que não existiam em planos anteriores como, por exemplo, a “[...] preocupação em atacar o problema qualitativo da educação básica brasileira, o que se revela em três programas lançados no dia 24 de abril: o ‘Índice de Desenvolvimento da Educação Básica’ (IDEB), a ‘Provinha Brasil’ e o ‘Piso do Magistério’” (Saviani, 2007, p. 1242).

Entre o planejamento de ações macro mais recentes da política para a educação básica brasileira, cabe destaque o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que surge a partir de experiências pedagógicas do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), desenvolvido no Ceará, que tem sua origem na instituição, em 2004, do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar. O PNAIC é organizado a partir de ações integradas de programas, materiais

e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo Ministério da Educação, com o objetivo de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

Por fim, para a análise aprofundada da pesquisa, faz-se necessário o estudo das políticas públicas em alfabetização no estado do Ceará e sua articulação com a busca pela qualidade na educação.

## **2.1 Políticas públicas em alfabetização no estado do Ceará**

O Regime de Colaboração entre estados e municípios, principalmente com relação à alfabetização, tornou-se um compromisso firmado pela gestão pública. A Secretaria Estadual de Educação (Seduc), a partir do ano de 2007, implementa efetivamente, junto aos municípios cearenses que realizaram a adesão ao projeto, o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC.

A implementação do PAIC representa uma possibilidade concreta de ação no sentido da melhoria da qualidade da educação no estado do Ceará, pois, diante dos dados obtidos no Comitê, reconhece os primeiros anos de escolaridade do estudante como uma fase propícia para o investimento na alfabetização. Criado pela Lei estadual nº 14.026/2007, o PAIC torna-se política pública para prestar cooperação técnica e financeira aos municípios cearenses, com vistas à melhoria dos resultados de aprendizagem.

Assim, o PAIC tornou-se uma política governamental prioritária com estruturas definidas de atuação e contando com a pactuação entre o estado e os 184 municípios do Ceará. Dito isso, o PAIC foi criado pela Lei 14.026/2007, de 17 de dezembro de 2007, publicada no Diário Oficial do Estado nº 239, de 19 de dezembro do mesmo ano, com o seguinte objetivo, conforme expresso em seu Art. 2º:

Art. 2º – O Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC tem por finalidade o estabelecimento de condições necessárias, para que todos os alunos cearenses cheguem ao 5º ano do ensino fundamental sem distorção de idade, série e com o domínio das competências de leitura, escrita e cálculo adequados à sua idade e ao seu nível de escolarização (Ceará, 2007, p. 1).

O Programa propõe uma intervenção sistêmica que é executada através de seis eixos: Gestão Municipal, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Educação Integral, Educação Infantil, Literatura e Formação do Leitor e Avaliação

Externa. O eixo referente à Gestão Municipal da Educação tem como proposição a orientação aos municípios no tocante à implementação de sistemas de acompanhamento dos resultados de aprendizagem dos estudantes, e alia-se a outro eixo abordado no PAIC, relacionado à Avaliação Externa, utilizado como um dos instrumentos dos municípios para o acompanhamento da aprendizagem, com o objetivo de balizar o desenvolvimento das políticas educacionais na área de avaliação.

Com o intuito de monitorar o cumprimento da meta de alfabetização, o programa estabelece em seu arcabouço um trabalho sistemático através de projeções de metas que, se cumpridas, apontam indicadores relevantes no que diz respeito à eficácia do programa, em cada eixo estruturante, indicando uma linha de continuidade na melhoria da aprendizagem dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental e não apenas no cumprimento da meta de alfabetização na idade certa.

Assim, a organização estrutural dos eixos do programa parte do pressuposto da urgência na articulação de elementos fundamentais para a melhoria da aprendizagem dos estudantes, como a formação continuada de professores, com propostas discutidas e refletidas com os pares, disponibilizando condições apropriadas ao trabalho das Secretarias de Educação, das escolas e dos professores.

No próximo tópico, aprofundaremos as discussões sobre o currículo e as reformas curriculares no âmbito nacional e local, principalmente com relação à alfabetização, abordando aspectos relevantes que antecederam a implementação da BNCC, documento de caráter normativo elaborado para subsidiar a reelaboração dos currículos e das propostas curriculares dos sistemas de ensino e das escolas nas esferas estaduais e municipais.

### 2.1.1 Currículo e reformas curriculares: implicações na alfabetização

A concepção de currículo assume algumas compreensões entre os autores que estudam a temática em questão. Nesse sentido, não temos a pretensão de defesa de uma ideia singular de currículo, pois, concordando com Pacheco (2019), não há apenas uma definição de currículo, que faça menção a todas as ideias relacionadas à estruturação, à organização, à realização e à avaliação das atividades educativas, admitir-se-á que o currículo se define, essencialmente, pela sua complexidade, em que tudo é tecido junto o tempo todo.

Diante do exposto, trata-se de um conceito múltiplo, pois se situa na diversidade de relações de forças e de conceitos em função das noções que se adotam, o que implica, por vezes, em alguma imprecisão acerca da natureza e do âmbito do currículo (Pacheco, 2019, p. 34).

O movimento gerado pelas reformas curriculares tem surtido efeitos de controle diretamente na elaboração dos currículos nacionais de diversos países, como o Brasil. Nesse sentido, compreendendo a complexidade do currículo, faz-se necessária a discussão sobre as práticas curriculares, o que requer que assumamos posição em relação ao que entendemos por currículo.

O currículo configura-se como campo que expressa o trabalho da instituição escolar e sua função social e cultural, e se concretiza nas práticas dos professores. Ainda nesse sentido, o currículo é um texto, ou um conjunto de textos, em que não há neutralidade; isto é, não é a-histórico, apolítico nem atemporal.

De acordo com Apple (1999), o currículo é sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção de alguém, da visão de algum grupo do conhecimento legítimo. Concordamos ainda com Silva (2015), no que diz respeito à ideia de que o currículo ultrapassa a dimensão prescritiva das propostas que indicam os objetivos, conteúdos e formas, e materializa-se através das ações por meio das quais se realiza o processo formativo no tempo-espaço da escola.

No cenário brasileiro, os efeitos da atual política curricular têm gerado debates sobre a função da escola, do currículo, da alfabetização e das práticas curriculares dos professores alfabetizadores. As discussões também são pautadas pelas mudanças ocorridas nas últimas décadas, advindas da globalização e marcadas pelo neoliberalismo, gerando um efeito cascata nas instituições educacionais, tornando-as um produto comercializado.

Nesta perspectiva, segundo Pacheco (2019, p. 105),

as políticas curriculares são decididas e construídas em espaços e vertentes que envolvem lutas e compromissos e que de forma alguma se restringem ao conceito racional e operativo da linearidade política: o papel da administração na prescrição curricular, quer através de uma estratégia *top-down*, quer de uma estratégia de negociação com vista à recentralização.

Em consonância com o pensamento do autor, inferimos que a política curricular, enquanto tomada de decisão pela administração central, é um documento oficial, construído para ser executado por sujeitos que não foram ouvidos, embora se

considerem interlocutores relevantes para ofertar os conteúdos selecionados para o desenvolvimento das práticas no espaço escolar, e que é capaz de condicionar a prática curricular.

Em 2013, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, “que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (Brasil, 2013).

De acordo com Moreira e Silva (2007), o texto do documento problematiza as diversas definições atribuídas ao termo currículo, a partir da concepção de cultura como prática social. Por outras palavras, o conceito de currículo abordado no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, apresenta a ideia de que as políticas curriculares não se restringem aos “documentos escritos”, mas envolve um universo amplo e complexo.

Nesse ínterim, compreender a categoria política curricular é fundamental para o nosso campo de estudo, assim como suas concepções e implicações na educação e, de forma específica, na alfabetização dos estudantes.

## 2.1.2 A Base Nacional Comum Curricular como proposição de política de currículo e a implementação no município de Fortaleza

Ancorados nas leituras de diversos autores, como Pacheco (2019), Morgado (2020), Silva (2015) e Moreira e Silva (2007), dentre outros estudiosos da área, consideramos que o currículo não pode ser separado nem do contexto que o define no tempo e no espaço, nem da organização institucional que o concretiza, devendo, por isso, ser analisado à luz das relações de poder que o constituem.

Corroborando como os autores, a elaboração das políticas curriculares entrelaça os aspectos educacionais, políticos e culturais que permeiam as relações entre sociedade e educação. Em consonância com essa ideia, compreendemos que não há neutralidade no currículo “[...] ele é sempre parte de uma ação seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja o conhecimento legítimo” (Apple, 1999, p. 59).

Sendo o currículo um palco de disputas e de tensões como o surgimento da BNCC, um documento normativo dos currículos no Brasil, seria natural que houvesse vozes antagônicas e vozes silenciadas. Portanto, é importante salientar, ainda que

panorâmica e reflexivamente, o teor de algumas dessas vozes, embora não seja esse o objetivo central da presente pesquisa.

Perante essa realidade, trilhamos passos na busca incessante de construir uma pesquisa que adentre a realidade do espaço investigado, lançando luz sobre os fenômenos construídos e reinventados, considerando as perspectivas dos professores alfabetizadores envolvidos na implementação da BNCC/Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC).

A BNCC trouxe à tona novamente discussões acerca de um currículo nacional, da questão curricular para educação básica, desde seu processo de elaboração, revelando as diversas disputas em torno da educação em vários âmbitos, da política às salas de aula. Assim trouxemos esse contexto para, a partir dele, discutir as proposições específicas para a alfabetização, que não se desvinculam definitivamente desses temas estruturais, que são corporificados no documento da Base.

Conforme a necessidade preeminente do assunto, especialistas têm realizado várias indagações: Qual projeto educacional a Base propõe? Que concepções de educação e de alfabetização são consideradas? O que está posto por esse documento em termos educacionais para todo o país? A quais interesses atende? Quais forças estiveram tensionadas na construção dessa proposta normativa? E, ainda, quais efeitos ela traz para a organização escolar, para as práticas curriculares e para a formação pedagógica, especialmente nos primeiros anos do ensino fundamental?

Para compreender os efeitos da BNCC na alfabetização e no currículo do estado do Ceará, é necessário contextualizar a história que precedeu esse documento no âmbito da Secretaria de Educação do Estado.

A aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz consigo uma série de impactos e atualizações necessárias no tocante à reforma curricular. Um desses impactos foi a adequação dos currículos de todas as escolas públicas e privadas do país até, no máximo, o início do ano letivo de 2020. Por meio de um pacto colaborativo entre Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE), estabelecido no início de 2018, as redes de ensino iniciaram o processo de implementação da BNCC, a partir do percurso de (re)elaboração de sua proposta curricular.

Dito isso, o Ceará desenvolveu ações ao longo do ano, gerando, por meio de um processo participativo, a construção de um documento curricular que fosse referência para as escolas, no que concerne à educação infantil e ao ensino fundamental. Foi estabelecido um planejamento dividido em etapas, com a participação dos 184 municípios do estado, para implementação do documento curricular, o que resultou na elaboração do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC).

O processo de implementação do documento curricular no município de Fortaleza seguiu as orientações gerais da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc). Em junho de 2019, com a participação das universidades cearenses, da União Nacional dos Dirigentes Municipais (Undime) e com a colaboração dos técnicos das Secretarias Municipais da Educação (SMEs) dos 184 municípios cearenses, foi elaborada a primeira versão do Documento Curricular Referencial do Ceará.

A Rede Municipal da Educação de Fortaleza participou ativamente do processo de construção do documento e incentivou a participação de todos os professores da rede na consulta pública do DCRC, que ocorreu entre os dias 20 de agosto e 16 de setembro de 2019.

Os profissionais indicados pela SME de Fortaleza acompanharam as proposições e destaques que foram sendo feitos ao longo do processo de construção, até o momento de homologação pelo Conselho Estadual de Educação do Estado do Ceará. Após a elaboração final do documento e a sua disponibilização pela Seduc aos municípios cearenses, a SME de Fortaleza enviou ao Conselho Municipal de Educação de Fortaleza - CME, ofício nº 2209/2019/GS-SEM, de 03/09/2019, o Documento Curricular Referencial do Ceará - DCRC, solicitando análise e parecer. Esse procedimento gerou o Processo CME nº P842261/2019.

Após a aprovação do Conselho Municipal, a SME de Fortaleza organizou a seguinte dinâmica de trabalho: momentos de estudos e análise do DCRC nas formações continuadas dos professores alfabetizadores, incluindo, nas pautas de estudo, temáticas sobre currículo e alfabetização. O objetivo era refletir sobre as diversas concepções de currículo e de alfabetização, proporcionando, assim, reflexões sobre as práticas curriculares.

### 3 MÉTODOS, TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

A pesquisa se caracteriza como estudo de caso, de natureza básica, de abordagem qualitativa, considerando que abordagem qualitativa se centra na identificação das características de situações, eventos e organizações que respondem diretamente ao problema de investigação, com ênfase no estudo de caso.

Segundo Stake (2007), o estudo de caso envolve “estudos de casos coletivos” (p. 19), tendo como norte a visão de uma situação que se apoia em experiências vividas. Dentro desta perspectiva, no cenário educacional, o estudo de caso tem sido frequentemente utilizado com o objetivo de compreender realidades complexas.

Sobre os instrumentos de coleta de dados, realizamos entrevista semiestruturada com oito professores de duas escolas municipais da rede de ensino de Fortaleza. As referidas escolas encontram-se situadas no distrito de educação VI, que foi o recorte geográfico para o desenvolvimento da pesquisa. Para isso, foi elaborado um roteiro dividido em duas partes: na primeira parte, os sujeitos deveriam revelar alguns dados pessoais e informações relacionadas com à sua experiência profissional; na segunda parte, as questões foram elaboradas de acordo com a temática e os objetivos da pesquisa, partindo de perguntas gerais para as mais específicas.

Dentre os critérios estabelecidos para a escolha do lócus, optamos por escolas que participaram do processo de implantação da BNCC, desde a divulgação, até a última versão, privilegiando o espaço da sala de aula. Esse foi o principal critério estabelecido, considerando o ambiente e os sujeitos adequados para o estudo da reforma curricular à luz da BNCC e das práticas curriculares de professores alfabetizadores.

No tratamento dos dados, foi realizada uma análise de conteúdo. As entrevistas semiestruturadas foram analisadas com base no método de análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (2016). Este método foi escolhido por sua capacidade de sistematizar e interpretar dados qualitativos de forma rigorosa, permitindo identificar categorias significativas no material coletado. As entrevistas foram realizadas de forma *on-line*, garantindo a segurança e a viabilidade do processo diante das circunstâncias atuais. Para isso, utilizamos a plataforma digital *Google Meet*, que permitiu a interação síncrona entre pesquisadora e entrevistados. O objetivo foi compreender os efeitos da implementação da BNCC nas práticas curriculares dos

professores alfabetizadores, revelados tanto nas atividades em sala de aula quanto nas vozes dos participantes da pesquisa. Para a definição das categorias, foram adotados os critérios de exaustividade, exclusividade e pertinência, conforme indicado por Esteves (2006).

Concluído os procedimentos de tratamento das informações recolhidas, procedemos às análises interpretativas a partir das três grandes dimensões que nortearam este estudo: BNCC, Práticas Curriculares e Inovação.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise conduzida com base na coleta de dados visou à caracterização do perfil dos professores participantes quanto à faixa etária. Em relação à faixa etária, constatou-se que 25% possuíam menos de 30 anos, 25% situavam-se na faixa etária de 31 a 40 anos, enquanto 50% estavam na faixa etária de 41 a 50 anos. Posteriormente, foi observado que, dentre o grupo composto por oito professores entrevistados, a totalidade (100%) pertencia ao gênero feminino, conforme a Tabela 1.

**Tabela 1** - Caracterização do perfil dos sujeitos quanto à faixa etária

| Professores    | Faixa etária | Nº | %     |
|----------------|--------------|----|-------|
| P1, P5<br>anos | 21-30        | 02 | 25    |
| P2, P3, P7, P8 | 31-40 anos   | 04 | 50    |
| P4, P6         | 41-50 anos   | 02 | 25    |
| Total          |              | 08 | 100,0 |

Fonte: Elaboração própria (2024).

O fato de o percentual de gênero feminino ser em sua totalidade dialoga com os resultados apontados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2023, sobre o perfil do professor da educação básica, que avaliou os dados referentes aos anos 2021 e 2023, destacando que é comum haver um maior quantitativo de professores do sexo feminino, sobretudo no ensino infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Com relação à escolaridade dos professores pesquisados, pode-se observar que 50% têm Pós- Graduação *lato sensu* e 50% possuem pós-graduação *stricto sensu* (Tabela 2).

**Tabela 2** - Escolaridade dos professores em Fortaleza

| Escolaridade dos professores        | Nº | %     |
|-------------------------------------|----|-------|
| Pós- Graduação <i>lato sensu</i>    | 04 | 50    |
| Pós- Graduação <i>stricto sensu</i> | 04 | 50    |
| Total                               | 08 | 100,0 |

Fonte: Elaboração própria (2024).

Analisando a escolaridade dos professores, segundo o Censo da Educação Básica 2023, percebe-se que houve um crescimento no percentual de docentes com graduação e pós-graduação. No comparativo entre 2016 e 2020, houve um aumento de 34,6% para 43,4% no número de professores com pós-graduação. Essa elevação faz parte de uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), que visa a aumentar o percentual de professores com pós-graduação e educação continuada para 50%.

Entre os docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, 85,3% têm graduação. Já nos anos finais, dos 753 mil docentes cadastrados, 91,8% possuem nível superior. Nesta etapa, houve um aumento de 6,6% de professores com formação superior em licenciatura, no período de 2016 a 2020. A seguir, serão apresentadas as discussões dos resultados das entrevistas individuais, abordando as categorias de análise que foram realizadas nesse estudo.

A presente entrevista apresentou 10 perguntas distribuídas dentro de três dimensões: i) Reforma Curricular - BNCC (contendo 03 indagações, que buscaram conhecer as percepções dos professores acerca da implementação da BNCC); ii) Prática Curricular dos Professores Alfabetizadores (composta por 04 indagações, que objetivaram identificar fatores (potenciadores ou inibidores) que condicionam a implementação da BNCC e as mudanças nas práticas curriculares dos professores alfabetizadores) e iii) Inovação Educativa (contendo 03 indagações que buscaram analisar a implementação da BNCC e os efeitos para a realização de práticas curriculares inovadoras pelos professores alfabetizadores).

Sobre o processo de implementação da BNCC - Reforma Curricular (Percepção dos professores acerca da implementação da BNCC), os dados indicam que os professores apresentam conhecimento em relação ao contexto de implementação da BNCC no município, evidenciando um diálogo concatenado com o documento curricular estadual (DCRC).

A professora P2 refere-se às dificuldades da implementação devido à pandemia da COVID-19, destacando que houve a necessidade de uma adequação para o ensino remoto, o que levou à revisão do que havia sido planejado nas formações continuadas. Porém, a professora P7 afirma ainda não ter tido tempo suficiente para implementar as práticas de oralidade, leitura e escrita fazendo as devidas adequações. No entanto, dentro do possível, utilizou a tecnologia a favor da aprendizagem dos estudantes.

Ainda sobre os efeitos inibidores que condicionam a implementação da BNCC, a professora P3 mencionou o fato de ter que fazer com que todas as crianças alcancem as habilidades mínimas necessárias para o 2º ano do ensino fundamental, utilizando as tecnologias. A professora P5 enaltece o caráter da organização curricular prescrita na BNCC para a alfabetização, destacando que, diante do documento, foi possível oportunizar aos alunos novas experiências, criando diversas oportunidades de expressão e maior protagonismo. Entretanto, as professoras P6 e P8 sinalizaram como aspectos preocupantes a padronização de competências, de habilidades e de conteúdo.

Nesse aspecto, é oportuno destacar que a tecnologia permeia o texto da BNCC em diversos contextos, desde as competências gerais, perpassando pelas específicas, referenciando a ideia de que os estudantes devem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais para o século XXI. Assim, a necessidade de inserir novas tecnologias no processo de alfabetização científica e tecnológica, conforme anunciado no documento, fazia parte do planejamento de implantação das professoras. Contudo, essa inserção ocorreu de forma repentina devido às circunstâncias impostas pela pandemia, o que gerou desafios inesperados no processo.

Os dados demonstram ainda que a reforma curricular advinda da implementação da BNCC no município de Fortaleza, nas instituições do ensino fundamental, se configura como um processo constante de mudanças de fora para dentro e de dentro para fora, o qual é analisado, interpretado, traduzido, reconstruído,

incorporado e encenado nas propostas pedagógicas e nas práticas, podendo, por vezes, ser contestada, ou simplesmente esquecida (Ball, 2016).

Quanto às implicações da implementação da BNCC nas práticas curriculares dos professores, especificamente sobre o uso das ferramentas digitais, surgiram os seguintes discursos: para a professora P5, tal situação está relacionada diretamente com a pandemia. Para a professora P2, este fato está diretamente vinculado à urgente necessidade que os professores tiveram de encontrar estratégias para minimizar os efeitos do isolamento social e garantir, da forma mais possível, a continuidade do ensino dos estudantes.

Os investigados foram questionados ainda sobre quais documentos curriculares orientam as suas práticas. Sobre esse quesito, seguem os discursos das professoras P2, P4, P7 e P8:

**P2:** Desde 2010, utilizo a Proposta Didática Alfabetizar Letrando, que é um material didático estruturado para o ensino de Língua Portuguesa no 2º ano do ensino fundamental, adotado pela rede de Fortaleza. Porém, hoje em dia, já utilizamos a BNCC.

**P4:** Utilizava apenas a proposta do PAIC e as diretrizes curriculares da SME, mas, depois da aprovação da BNCC e do DCRC, foi necessário realizar uma adequação à nova proposta, baseada em competências e habilidades específicas para a alfabetização.

**P7:** Todos os professores do 2º ano da escola utilizam a proposta curricular do PAIC, pois ela é trabalhada nas formações, inclusive a elaboração do PPP da escola cita os aspectos da alfabetização. Mas, este ano, já atualizamos o PPP a partir da BNCC.

**P8:** (...) a rede já utilizou alguns documentos anteriores que abordavam o currículo na perspectiva integradora.

Ressalta-se que o discurso da professora P8 faz menção às ações iniciais de implementação do documento curricular, destacando o lançamento da versão da proposta curricular do DCRC e a inserção das discussões no espaço das formações continuadas, sendo tais formações utilizadas como uma das estratégias para o processo de implementação, adotando como temáticas centrais: “A proposta curricular do DCRC e o planejamento do professor”, “As múltiplas linguagens no contexto das práticas docentes” e “Práticas Curriculares e as tecnologias digitais na alfabetização”.

Segundo Morgado (2020, p. 442),

Ao ser por excelência um instrumento da prática pedagógica, o currículo relaciona-se intimamente com a profissionalidade docente, entrecruza componentes e determinações pedagógicas, políticas, administrativas e de inovação, em suma, é um ponto central de referência para a melhoria da qualidade de ensino, das práticas docentes e da renovação da instituição escolar em geral.

Os resultados desta pesquisa destacaram a categoria de inovação educativa, que reflete as transformações promovidas pela BNCC nas práticas curriculares dos professores alfabetizadores e os efeitos dessas inovações na aprendizagem dos estudantes, sob a perspectiva dos professores.

De acordo com os entrevistados, a implementação da BNCC trouxe avanços significativos, especialmente no que se refere à organização do planejamento pedagógico e à definição de habilidades a serem desenvolvidas em cada etapa da alfabetização. Muitos professores relataram que a BNCC promoveu maior clareza sobre os objetivos de ensino e favoreceu uma visão mais integrada do processo de alfabetização.

As professoras P3 e P4 compreendem a inovação como algum tipo de mudança, seja relacionada à prática ou ao planejamento, exaltando em alguns momentos o aspecto positivo dessas inovações. Entretanto, as professoras P5, P7 e P8 destacam o papel do professor nesse processo de inovação e trazem à tona o aspecto que nem sempre a inovação pode assumir o caráter de melhoria, podendo sim, trazer desvantagens.

Esses achados indicam que, embora a BNCC tenha contribuído para inovações no âmbito curricular, sua implementação requer estratégias de apoio e acompanhamento que garantam que essas mudanças se traduzam em melhorias efetivas no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse propósito, cabe ressaltar o pensamento de Carbonel (2002):

A inovação, de maneira geral, enraíza-se onde existe uma equipe docente forte e estável com uma atitude aberta à mudança e com vontade de compartilhar objetivos para a melhoria ou a transformação da escola; e/ou, complementarmente, pessoas especialmente ativas dentro da equipe que dinamizam o processo inovador (p. 31).

Entretanto, partimos do princípio de que o processo de inovação no currículo no espaço escolar terá efetivamente êxito se houver um engajamento dos professores para a construção de nova escola, pois, de acordo com Carbonel (2002), “[...] são eles

a principal força impulsora da mudança que trabalham de forma coordenada e cooperativa na escola” (p. 30).

Com relação à inovação e ao uso das tecnologias, observou-se que as professoras P1, P5 e P6 foram além da utilização dos recursos tecnológicos disponíveis, embora estes sejam importantes nesse contexto. Houve uma reflexão sobre como esses recursos podem contribuir para a alfabetização dos estudantes. A partir desse exercício, houve uma ressignificação das práticas curriculares, resultando em mudanças nas ações contempladas no planejamento das aulas.

Portanto, Silva (2015, p. 528) defende que o professor possa fazer da sala de aula um espaço fértil “favorável à conversação, não como um expert, mas como um agente mediador das demandas variadas que emergem dos estudantes, buscando convergências [...], utilizando-as, comparando-as e desmascarando-as”.

As professoras P2, P4 e P6 mencionaram na entrevista que utilizaram as ferramentas tecnológicas para minimizar as limitações advindas do contexto de distanciamento, que surgiu como um entrave no cenário da pandemia. Inclusive por se tratar de um ambiente dinâmico, foi possível trabalhar com as habilidades de leitura e escrita com os estudantes.

Ainda em se tratando das ações de inovação, a professora P1 afirma que “com a BNCC é possível ensinar apenas o que é necessário, o que os alunos devem aprender”. Porém, em contrapartida, destaca que frequentemente tem que lidar com situações que dificultam a realização de algumas inovações, como acesso à formação voltada para o uso das tecnologias, já que não estava preparada para usar as ferramentas digitais, além das cobranças de todos os lados para executar o planejamento.

A perspectiva de inovação curricular nas práticas docentes se fez notar na busca da integração com os projetos ofertados na escola, cujas atividades são desenvolvidas partindo da compreensão do ser integral, das competências socioemocionais e, principalmente, na perspectiva das tecnologias. A investigação mostra que há a possibilidade de desenvolvimento, deste currículo inovador, no entanto, é preciso que ele esteja fundamentado em uma proposta sólida e que haja uma formação docente compatível ao modelo proposto.

Sobre o fazer dos professores, na direta relação entre as políticas públicas e a constante busca por inovação educativa, Pacheco (2019, p.8) ressalta que tal situação

ocorre “porque o ensino e a aprendizagem exigem um *corpus* de saberes que não são reduzíveis nem à intuição pedagógica, nem ao domínio do saber da especialidade”.

No tocante aos efeitos das práticas na aprendizagem dos estudantes, sob o ponto de vista dos professores alfabetizadores, a professora P3 enfatiza que não basta levar os alunos para o laboratório de informática, como se fazia antes da pandemia, ou usar o *Google Meet* e disponibilizar materiais. Ela destaca que é necessário inovar nos recursos pedagógicos, sempre com foco na aprendizagem dos estudantes.

Nesta perspectiva, ouvir as vozes das entrevistadas permitiu compreender suas opiniões sobre a política curricular na educação, representada nessa investigação pela BNCC, bem como suas influências no processo de alfabetização e nas práticas curriculares docentes.

Em síntese, a partir dos discursos das professoras sobre os efeitos da implementação da BNCC para as turmas do 2º ano, compreende-se que não é apenas no currículo da escola que se observam os efeitos da base, mas é na produção das práticas curriculares dos professores, onde ocorre sua reprodução. Além disso, a BNCC interferiu na forma como se organiza e desenvolve o currículo escolar, influenciando a seleção dos conteúdos que devem integrá-lo.

Tal movimento deve ser observado com atenção, pois a intervenção que ocorre, na concepção dos professores alfabetizadores se traduz em influências que controlam o currículo, embora na prática, no chão da sala de aula, os professores o reorganizem e adequem para atender às necessidades dos estudantes.

No entanto, é possível perceber que ocorreu um movimento de superação dos obstáculos relacionados à metodologia tradicional pelas professoras entrevistadas, a partir do momento em que conseguiram, apesar do ensino remoto, dar continuidade com as atividades de leitura e escrita, desenvolvendo, assim, inovações educativas para o processo de ensino.

Nesse caso, as inovações estão relacionadas à alfabetização dos alunos por meio de ferramentas tecnológicas viáveis e interativas. Para as professoras, a plataforma disponibilizou cursos básicos de acesso e manuseio das tecnologias, exemplos de planos de aula, dicas de como usar os recursos da Escola Digital com os alunos e incluir a tecnologia no seu planejamento pedagógico, ferramentas para criar as salas virtuais, os jogos, entre outras atividades.

Nessa perspectiva, é no cotidiano escolar e nas práticas curriculares dos professores que se pode compreender o currículo como práxis (Freire, 2022), visualizando o espaço e o tempo em que as contextualizações e as ressignificações acontecem (Ball, 2016), revelando assim, possibilidades e descobertas do novo.

## 5 CONCLUSÃO

A presente pesquisa alcançou os objetivos propostos ao investigar os efeitos da implementação da BNCC nas práticas curriculares dos professores alfabetizadores da Rede Municipal de Educação de Fortaleza. Foi possível caracterizar o processo de implementação da BNCC como uma ação da política curricular voltada à alfabetização, bem como analisar as perspectivas desses professores no contexto dessa implementação, especialmente no que tange às suas práticas pedagógicas.

Dessa forma, a implementação da BNCC trouxe mudanças significativas nas práticas curriculares dos professores alfabetizadores, evidenciando tanto avanços quanto desafios. Entre os avanços, destaca-se a maior clareza no planejamento pedagógico, com a definição de habilidades específicas para cada etapa da alfabetização, o que contribuiu para a sistematização e organização das práticas de ensino, com propostas de atividades com foco na leitura e no letramento, mesmo que ainda limitadas aos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, isso atribuído às dificuldades encontradas para alfabetização em tempos de pandemia.

No entanto, os resultados também apontam que a efetividade da BNCC nas práticas curriculares ainda enfrenta desafios importantes. A falta de formação continuada, dificuldades no acesso a recursos pedagógicos e a necessidade de maior suporte técnico foram destacadas como barreiras que dificultam a aplicação plena das mudanças propostas. Além disso, a uniformização das diretrizes curriculares foi percebida por alguns professores como limitadora, considerando as especificidades regionais e contextuais das escolas. É preciso considerar que, apesar de reconhecer as influências externas na micropolítica da escola, não partimos da compreensão de que elas exerçam tal poder absoluto a ponto de impossibilitar o surgimento de inovações nesses espaços.

Essa compreensão nos fez entender que a política curricular da BNCC assume a possibilidade de atribuir significações à docência, significações essas que podem,

inclusive, repercutir na organização do trabalho pedagógico e nas práticas curriculares. Entretanto, as produções advindas da política curricular são interpretadas pelos sujeitos da prática, em diálogo com a construção dos saberes, das relações vivenciadas no espaço escolar e das experiências construídas no âmbito de sua prática curricular e que geram um movimento contínuo de integração e contextualização.

Os achados oferecem subsídios relevantes para aprofundar o debate sobre as políticas curriculares e seus impactos nas práticas pedagógicas, destacando tanto avanços quanto desafios enfrentados no campo da alfabetização. Por fim, entende-se que a BNCC pode introduzir mudanças não apenas na dimensão da sala de aula, mas também no plano das organizações da escola e do currículo, principalmente na alfabetização, campo repleto de discussões. No entanto, a partir das análises realizadas, identifica-se que os professores desafiam as ordens do discurso da BNCC, em termos de se posicionarem reflexiva e politicamente sobre suas identidades profissionais.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. **Educação e Poder**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BALL, Stephen. **Novos Estados, nova governança e nova política educacional**. São Paulo: Penso, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 18 jan. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017 - 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 jan. 2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf). Acesso em: 18 jan. 2025.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução**. Brasília: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2025.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 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: 18 jan. 2025.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 18 jan. 2025.

BRASIL. **Lei n. 11.274, de 6 fevereiro de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. Brasília: Presidência da República, 2006. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm). Acesso em: 18 jan. 2025.

BRASIL, **Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília: Presidência da República, 2007. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm](https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm). Acesso em: 18 jan. 2025.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; CNE, 2013. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico\\_racial/pdf/diretrizes\\_curriculares\\_nacionais\\_para\\_educacao\\_basica\\_diversidade\\_e\\_inclusao\\_2013.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf). Acesso em: 18 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 18 jan. 2025.

CAMPOS, Diego Lopes de; MARTINO, Vânia de Fátima. As políticas públicas em educação e o desenvolvimento socioeconômico brasileiro: uma análise histórica dos (19)80 até os dias de hoje. In: **Anais do 1º Seminário Internacional de Pesquisa em Políticas Públicas e Desenvolvimento Social**. Franca: USP, 2018.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: A mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CEARÁ. **Documento Curricular Referencial do Ceará**: educação infantil e ensino fundamental. Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Fortaleza: SEDUC, 2019. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2019/07/DCR-Vers%C3%A3o-Provisoria-de-Lan%C3%A7amento.pdf> . Acesso em: 18 jan. 2025.

CEARÁ. **Lei nº 14.026, de 17 de dezembro de 2007**. Cria o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, de cooperação técnica e incentivo para melhoria dos indicadores de aprendizagem nos municípios cearenses e dá outras providências.

Fortaleza: Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, 2007. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/4310-lei-n-14-026-de-17-12-07-d-o-19-12-07>. Acesso em: 18 jan. 2025.

ESTEVES, Manuela. **Análise de Conteúdo**. Porto: Porto, 2006.

FORTALEZA. **Resolução nº 01/2009 do Conselho Municipal de Educação de Fortaleza de 21 de outubro de 2009**. Dispõe sobre Credenciamento de Instituição de Ensino Fundamental, Autorização 234 e Reconhecimento do curso, bem como sobre a renovação do Credenciamento e Reconhecimento das escolas do Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza e dá outras providências. Fortaleza: Conselho Municipal de Educação de Fortaleza. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/11-Qc3-3xetmFlhATjITUKUkAdnIUvXLs/view>. Acesso em: 18 janeiro 2025.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GORNI, Doralice Aparecida Paranzini. **Ensino fundamental de 9 anos**: Estamos preparados para implantá-lo? Ensaio: avaliação política pública. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MORGADO, José Carlos. **O estudo de caso na investigação em educação**. Porto: De Facto, 2020.

PACHECO, José Augusto. **Educação, conhecimento, currículo**. Porto: Porto, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

STAKE, Robert. **Pesquisa Qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. São Paulo: Penso, 2007.

Recebido em: 07/04/2024

Aprovado em: 11/12/2024

Publicado em: 27/02/2026



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.