

(RE)SIGNIFICAÇÕES CURRICULARES

NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL:
UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO do
“CURRÍCULO CORDEIROS”

Evanilda Soares e Silva
Glaurea Nádia Borges de Oliveira



UESB
Universidade Estadual
do Sudoeste da Bahia

GOVERNO DO ESTADO
BAHIA
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

Reitor

Prof. Dr. Luiz Otávio de Magalhães

Vice-Reitor

Prof. Dr. Marcos Henrique Fernandes

CONSELHO EDITORIAL DO PPGed

Prof. Dr. Alfrâncio Ferreira Dias – UFS
Profª Drª Amoné Inácia Alves – UFG
Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferrazzo – UFES
Prof. Dr. Edmilson Menezes Santos – UFS
Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza – UNEB
Profª Drª Fabiane Maia Garcia – UFAM
Profª Drª Lia Machado Fiuza Fialho – UECE
Profª Drª Maria Lília Imbiriba Sousa Colares – UFOPA
Profª Drª Maria Raquel Caetano – IFSul
Profª Drª Olívia Moraes de Medeiros Neta – UFRN
Prof. Dr. Wender Falcão – UFCAT

COMITÊ EDITORIAL

Presidente

Profª Drª Gleide Magali Lemos Pinheiro (PROEX)

Representantes dos Departamentos/Áreas de Conhecimento

Profª Drª Adriana Dias Cardoso (DFZ)
Profª Drª Alba Benemerita Alves Vilela (DS II)
Profª Drª Delza Rodrigues de Carvalho (DCSA)
Prof. Dr. Cezar Augusto Casotti (DS I)
Prof. Dr. Flávio Antônio Fernandes Reis (DELL)
Prof. Dr. José Antônio Gonçalves dos Santos (DCSA)
Prof. Dr. José Rubens Mascarenhas de Almeida (DH)
Prof. Dr. Luciano Brito Rodrigues (DTRA)

Representantes da Edições UESB

Esp. Cássio Marcílio Matos Santos (Diretor)
Esp. Yuri Chaves Souza Lima (Editor)
Dr. Natalino Perovano Filho (Portal de Periódicos)

PRODUÇÃO EDITORIAL

CriArtes

Capa e Diagramação/Editoração Eletrônica

Revisão de linguagem e Normalização Técnica: de responsabilidade dos autores



Impressão e acabamento: Empresa Gráfica da Bahia
Tipologia: Garamond 11/15/papel Offset 90g.
Em: novembro de 2023

**Evanilda Soares e Silva
Glaurea Nádia Borges de Oliveira**

**(RE)SIGNIFICAÇÕES CURRICULARES
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO
“CURRÍCULO CORDEIROS”**



Vitória da Conquista – Bahia
2023

Copyright © 2023 by Organizadoras
Todos os direitos desta edição são reservados a Edições UESB.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte,
constitui violação de direitos autorais (Lei 9.610/98).

S58r

Silva, Evanilda Soares e.

(Re)significações curriculares nos anos iniciais do ensino fundamental: uma análise da produção do “currículo Cordeiros” [recurso eletrônico]. / Evanilda Soares e Silva, Glaurea Nádia Borges de Oliveira. - - Vitória da Conquista: Edições UESB, 2023.

115p.

E-book

ISBN 978-65-87106-64-9

1. Currículo. 2. Políticas educacionais. 3. Ensino Fundamental. 4. BNCC. I. Oliveira, Glaurea Nádia Borges de. II. T.

CDD: 375

Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
Biblioteca Universitária Professor Antonio de Moura Pereira
UESB – Campus de Vitória da Conquista

Editora filiada à:



EDIÇÕES UESB

Campus Universitário – Caixa Postal 95 – Fone: 77 3424-8716
Estrada do Bem-Querer, s/n – Módulo da Biblioteca, 1º andar
45031-900 – Vitória da Conquista – Bahia
www2.uesb.br/editora – E-mail: edicoesuesb@uesb.edu.br

SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
A MODO DE APRESENTAÇÃO: ENCONTROS COM O CURRÍCULO, UM ÍMPETO À PESQUISA	9
CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS	19
1 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	25
1.1 A perspectiva pós-estruturalista contribuindo para a compreensão, problematização e interrogação do currículo.....	26
1.2 Pressupostos metodológicos.....	34
1.3 O contexto e os participantes.....	37
1.4 Procedimentos e instrumentos para a produção de dados.....	41
2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRÍCULO: OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM FOCO	47
2.1 Problematizando o currículo do Ensino Fundamental.....	50
3 O EMARANHADO DE FIOS QUE PRODUZ O CURRÍCULO CORDEIROS	61
3.1 A Base Nacional Comum Curricular e suas ingerências no currículo.....	62

3.2 O primeiro nó da teia: a reformulação/produção do Documento Curricular Referencial da Bahia.....	72
3.3 Puxando outros fios: a construção do Currículo Cordeiros e o movimento de (re)elaboração dos Referenciais Curriculares Municipais.....	81
3.4 Currículo Cordeiros: “fizemos parte do processo”.....	90
3.5 Sentidos de currículo produzidos nas narrativas dos participantes: “não é só um documento que é currículo”.....	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS.....	105

PREFÁCIO

Em meio ao exercício da docência do/no Ensino Superior, a atividade da investigação científica me encanta. Passando pelas orientações acadêmico-científicas até as leituras de trabalhos de conclusão de curso (como relatórios, monografias, dissertações e teses) as quais culminam na emissão de pareceres desses trabalhos, me é/tem sido possível conhecer alguns ótimos resultados de pesquisas desenvolvidos em Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil. Nesse exercício, cheguei aqui, com acesso ao processo de investigação que dá vida a esse livro e, com ele, o convite para a escrita deste prefácio.

Confesso ao leitor e à leitora que prefaciara uma obra acadêmico-científica não é tarefa fácil. Estamos, pois aqui, com esse intuito: apresentar aos leitores um pouco da produção de **Evanilda Soares e Silva** sobre **(RE) SIGNIFICAÇÕES CURRICULARES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: uma análise da produção do “Currículo Cordeiros”**, proposta deste livro que ora se delinea.

Produzir essa obra, por sua vez, é um grande desafio, visto que discutir sobre currículo, políticas e produções curriculares também não é fácil. Entretanto, a autora nos apresenta, por meio de linguagem fluida, resultados de uma pesquisa científica que tem por objeto de estudo o “Currículo Cordeiros”, nome atribuído ao documento curricular do município de Cordeiros/BA, aprovado e homologado pelo Conselho Municipal de Educação (CME), em dezembro de 2022.

Evanilda aponta, em meio às inquietações vivenciadas no transcorrer de seu percurso formativo e profissional (como docente e como coordenadora geral da rede municipal de Cordeiros/BA), o que ela considera como a materialização desse currículo, destacando e problematizando o modo como ele tem sido produzido e ressignificado no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Dá para perceber as suas implicações com essa pesquisa, enquanto articuladora do programa de (re) elaboração dos Referenciais Curriculares dos municípios baianos.

Eu destaco o referencial teórico-metodológico bem defendido, a partir da compreensão de que investigações com base na perspectiva pós-estrutural, como a apresentada nessa obra, nos possibilita entender que currículo, discursos, sujeitos, dentre outros elementos destacados ao longo de todo o livro, não têm identidades fixas. São produções de sentidos, contextual e contingencialmente construídos.

Eu sugiro a você leitor/leitora atentar à forma como a autora aborda questões curriculares, ao mesmo instante em que ela envereda por uma produção de narrativas dos sujeitos de sua investigação, ao que ela denomina de *momento de prosa*, por ela intitulada como “uma diretriz inventiva”, permeada de um estilo de falar e escrever com ausência das particularidades da estrutura poética. Momentos singulares de partilha, com exercícios de escuta e fala, possibilitando momentos de formação, de trocas de experiências, de escutas sensíveis entre investigadora e sujeitos partícipes da investigação.

Esse é o chamado da autora para que você, leitor/leitora, compreenda a **produção do “Currículo Cordeiros”** por meio de **(re) significações curriculares nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Para além desse chamado, considero ser interessante a ideia de “fios” e de “nós” que a autora tece por meio de sua escrita a fim de compreendermos a construção do “Currículo Cordeiros” e o movimento de re(elaboração) do Referencial Curricular Municipal de Cordeiros/BA.

Por fim, o meu convite:

- **Então...Vamos lá?? Ao texto...boas leituras...**

Marcia Betania de Oliveira
Professora por opção...

A MODO DE APRESENTAÇÃO: ENCONTROS COM O CURRÍCULO, UM ÍMPETO À PESQUISA

*Entre mim e mim, há vastidões bastantes
para a navegação dos meus desejos afligidos.
Descem pela água minhas naves revestidas de espelhos.
Cada lâmina arrisca um olhar, e investiga o elemento que
a atinge.
Mas, nesta aventura do sonho exposto à correnteza,
Só recolho o gosto infinito das respostas que não se encontram.
Virei-me sobre a minha própria existência, e contemplei-a:
Minha virtude era esta errância por mares contraditórios,
E este abandono para além da felicidade e da beleza.
Ó meu Deus, isto é, a minha alma:
Qualquer coisa que flutua sobre este corpo efêmero e precário,
Como o vento largo do oceano sobre a areia passiva e
inúmera....*

Noções, Cecília Meireles (1982, p. 73).

Pesquisar é um movimento desassossegado... É navegar por mares contraditórios... Assim como nas palavras de Cecília Meireles, a produção desta pesquisa é semelhante a uma “aventura do sonho exposto à correnteza”, às contradições, às complexidades, às inquietações de se pensar o currículo e suas interfaces no contexto atual. As reflexões aqui apresentadas são fruto do “gosto infinito das respostas que não se encontram”.

Por certa insatisfação e inquietação em relação ao que lia e ouvia sobre o currículo, inclusive sobre as formas como eu¹ mesma o compreendia, como construía e cristalizava o seu sentido, mergulhei no processo investigativo que aqui passa a ser apresentado. Esse descontentamento não deve ser visto como uma negatividade, uma vez que é precisamente ele que me lança no movimento intempestivo da pesquisa, que me insere nesses passos desajustados da investigação científica fomentada pelo campo educacional. Um movimento que me convida a forçar os limites e os alcances do termo “currículo”, a observar que forças e vetores o suportam, que criações e invenções são, a partir dele, potencialmente possíveis.

Na atualidade, diante da multiplicidade de teorias educacionais, em especial as que se endereçam ao currículo, é perturbador defrontar-se com a ideia de que um documento curricular seja capaz de determinar, peremptoriamente, as práticas dos professores sobre o que e como ensinar em suas salas de aula. E, ainda, que esse documento tenha como pauta o princípio da satisfação de necessidades mínimas de aprendizagem dos estudantes, a exemplo do que referenda a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

De acordo com Moreira e Silva (2013, p.13), o currículo é um artefato cultural e social.

Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

¹ Na introdução, utilizo a primeira pessoa do singular para narrar algumas vivências particulares. No restante do texto, a voz narrativa assume a primeira pessoa do plural, abrindo espaço para as outras vozes que compõem esta pesquisa, sobretudo a dos colaboradores e a da orientadora, que agora assina a coautoria do livro.

Essa compreensão descrita pelos autores assinala indicações do que vem sendo debatido no âmbito da política e da legislação educacional brasileira nos últimos vinte anos: uma acepção de currículo que o considera um documento desprovido de complexidade e, como tal, fator de homogeneização dos conhecimentos.

Com efeito, esse poder consagrado a um documento sugere também uma noção de currículo como um artefato social e cultural (MOREIRA; SILVA, 2013) ou como um documento escriturístico (CERTEAU, 1994). No momento em que se pretende definir o que e como os professores/as precisam ensinar, e, ainda, as necessidades mínimas de aprendizagem dos estudantes, testemunhamos uma denúncia de que o conhecimento incorporado e organizado nos currículos, a fim de que seja transmitido nas escolas, visa a dominação das subjetividades e reforça a exclusão.

Esta pesquisa tem início na minha trajetória de formação e atuação no campo educacional e, assim, constitui-se também como uma pesquisa histórica – do tempo presente – e política – do que é possível ver e dizer sobre o currículo como tudo aquilo que sei e sou. Seu propósito é estudar o “Currículo Cordeiros”, alcunha atribuída ao Documento Curricular Referencial de Cordeiros (DCRC). Cordeiros é um município baiano que construiu seu documento curricular no contexto da BNCC, o qual foi aprovado e homologado, em dezembro de 2020, pelo Conselho Municipal de Educação (CME).

Em mais de 24 anos de magistério e de trabalho na educação – inicialmente como docente, depois como gestora escolar e, por fim, como coordenadora pedagógica geral –, tive muitos encontros com o currículo. O primeiro marco na minha experiência com esse artefato se deu no ano de 1997, quando eu então atuava como professora estagiária do magistério, numa escola pública da rede municipal de Cordeiros/BA. Na ocasião, a escola já tinha a sua proposta pedagógica. Um verdadeiro receituário educacional-curricular, que preceituava aos professores/as, e a mim, a obrigatoriedade de se fazer o plano anual, o plano de unidade e o plano de aula, nos quais deviam constar os conteúdos de cada disciplina a

serem ensinados em cada série e turma. A figura a seguir apresenta meus passos inaugurais com o currículo.

Figura 1 – Plano de Unidade

SÉRIE 2ª TURMA B UNIDADE 3 (apresento) DATA _____
 ÁREA OU DISCIPLINA História PERÍODO _____ UNIDADE III
 OBJETIVO GERAL: Situa política historicamente em sua cidade ou município.

depois

OBJETIVOS	CONTEÚDO	ATIVIDADES	RECURSOS	AVALIÇÃO
1- Identificar as principais autoridades do município sem como a sua importância e os símbolos de mesmo.	1- As Autoridades do município;	1- Motivação. - Apresentação de imagens; - Exploração de imagens; - Perguntas dirigidas; - Exercícios de memória; - Trabalho de consulta; - Avaliação de atividades; - Correção de mesmos;	1- Recursos humanos; - Material de escrita; - cartaz;	1- Verificar a aprendizagem de alunos através da realização de atividades.
2- Citar a importância e importância para melhor realização dos serviços públicos;	2- Os Serviços Públicos do Município;	2- Motivação - Apresentação de imagens; - Exploração de imagens; - Perguntas dirigidas; - Trabalho de consulta; - Avaliação de atividades; - Correção de mesmos;	2- Recursos humanos; - Material de escrita; - Material de áudio;	2- Avaliação de interesse da participação nas atividades propostas.
3- Identificar os serviços públicos realizados em sua cidade ou município;				

Fonte: Acervo da pesquisadora (2022)

Naquele tempo, eu me perguntava se o currículo se restringia a um documento físico indicador da prática, a meros planos de diferentes ordens. Sentia que algo faltava, e ali começava um incômodo que iria me acompanhar ao longo do meu percurso profissional.

Após prestar concurso público para professora do Ensino Fundamental/Anos Iniciais, na rede municipal de Cordeiros/BA, comecei a trabalhar, em 1998, numa escola localizada no meio rural. Eu atuava numa turma multiseriada, que atendia alunos das então 1ª a 4ª série. E foi nessa escola que, ao longo de três anos de magistério, passei a ter contato constante com “o currículo”. A instituição não possuía proposta pedagógica e tive que escrever todos os meus planos (anual, de unidade, de aula) baseando-me no livro didático, cumprindo, incondicionalmente, o que ali estava anunciado.

Trazer para o cotidiano escolar conteúdos prescritos pelo livro didático foi um exercício que me fez pensar sobre a perspectiva curricular que compreende o conhecimento escolar como universal. Os livros, quando legitimados como manuais didáticos, prescrevem e fixam certas formas de planejamento que passam a figurar como adequadas, verdadeiras e lícitas. Falam sempre em nome do outro, em nosso nome. Falam por nós. Nesse sentido, reconheço que nosso modo de ser professor é produzido por esses discursos.

Mais uma vez, perguntava-me se o currículo implicava apenas a seleção e a sequenciação do que ensinar aos alunos. E continuava com o gosto infinito das respostas que não se encontram.

O tempo em que estive em sala de aula, de 1997 a 2000, provocou-me, ainda, outras dúvidas. Uma delas era a dificuldade de compreender e mobilizar a linguagem do plano de ensino. O que escrever? Como escrever? Como explicitar as minhas intenções? Qual verbo usar? Como escolher os conteúdos mais importantes? Que relevância eles teriam para os alunos? Eis algumas perguntas que frequentemente eu me fazia.

Figura 2 – Plano de Aula

DATA: 20/08/97 TURMA: 8º ANO HORARIO: 14:30h até 16:00h - 08-09-97
 DISCIPLINA: Português, matemática, ciências
 ATIVIDADE DE ROTINA: chamada, música, oração, releitura, arrumação da sala, serviço para a correção

OBJETIVOS	CONTÉUDOS	PROCEDIMENTOS	RECURSOS	AVLIAT. (1)
1. Ler e interpretar a parábola dos talentos no Evangelho e no feminino.	Masculino e feminino.	Motivação: música. - Apresentação do assunto. - Exploração do texto. - Perguntas e respostas. - Resolução de questões.	- Recursos humanos. - Cartas. - Livro básico. - Quadro de giz. - Giz apagador.	Pela participação e interesse dos alunos durante a exploração do assunto.
2. Identificar a diferença entre masculino e feminino, de acordo com a aplicação do princípio.	Genérico.	Motivação: canção. - Revisão do assunto. - Apresentação do texto. - Resolução de questões. - Correção.	2 - Material de escrita. - Quadro de giz. - Cartas para revisão do assunto. - Apostila para os alunos.	Análise pela participação dos alunos durante a revisão e atividades apresentadas pelos professores.

Fonte: Acervo da pesquisadora (2022)

A figura acima exemplifica o modelo de plano de aula construído no ano de 1997, em que atuei como professora estagiária do magistério. Um currículo embasado na prescrição de conteúdos curriculares universais fixa sentidos à prática educativa, restringindo-a à repetição de intenções que dialogam somente com discursos oriundos da cultura hegemônica. O currículo, muito além de ser uma simples enumeração de conteúdos a serem trabalhados em sala de aula pelo professor, é uma construção histórica e cultural que sofre mudanças em seus propósitos e, por conseguinte, em suas definições.

O currículo é um território disputado cotidianamente, visto que é por meio dele que conseguimos legitimar o conhecimento que selecionamos, tendo como preceito a visão de mundo, de sociedade e de educação em que acreditamos. As inserções e exclusões curriculares não são um procedimento neutro e inocente, em que “acadêmicos, cientistas e educadores desinteressados e imparciais determinam por dedução lógica e filosófica, aquilo que convém ensinar às crianças, jovens e adultos” (SILVA, 2010 p. 79). Pelo contrário, compreende-se que o currículo é um “território contestado” (SILVA, 2015, p. 16). A constituição de um currículo não acontece no vácuo, é processo social

[..] no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos “nobres” e menos “formais”, tais como interesses rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero (SILVA, 2010, p. 79).

Corroborando com a afirmação de Silva (2010), pode-se admitir que o campo curricular atua como um território de produção de significados, criando verdades, interesses e conceitos, através dos quais torna suas orientações naturais e necessárias no contexto educacional. O currículo se insere num campo de disputa por saberes, o que implica uma forma de ratificação da hegemonia de determinados grupos sociais e a seleção desigual ou a negação de conhecimentos de outros.

Nesse caminhar, tive outros contatos com o tema ao cursar a licenciatura em História, pela Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC), em 2008, e posteriormente em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), por meio do Programa de Formação para Professores (PARFOR) – Polo Condeúba –, no ano de 2013. Ao estudar a disciplina Currículo e Programas, tive a oportunidade de realizar leituras de textos de teóricos sobre currículo. Foi marcante conhecer as diferentes concepções do currículo, que atravessam desde a visão da teoria tradicional, com a presença do positivismo, que ressalta a verdade como algo permanente e absoluto, independentemente do tempo e espaço da sua construção; passando pela teoria crítica, que busca refutar o conhecimento engessado interpelando não apenas conceitos pedagógicos e de ensino, mas englobando também as noções de ideologia e de poder; e chegando à teoria pós-crítica, como uma possibilidade de se produzir outras verdades, outras formas de se compreender o mundo, a vida, a realidade, o conhecimento.

Ao demarcar as distinções entre as teorias curriculares, não estou sugerindo um pleno afastamento de conceitos que as caracterizam. Os pesquisadores que decidirem mergulhar nos labirintos do currículo conseguirão perceber a existência de encontros possíveis entre teorias críticas e pós-críticas, por exemplo. Porém, existem fronteiras. A referida disciplina contribuiu para que eu pudesse compreender que o currículo possui diferentes definições, uma vez que vem sendo discutido desde o início do século passado.

O meu ingresso no Ensino Superior possibilitou a realização de muitas conquistas, dentre elas a possibilidade de realizar algumas especializações que me proporcionaram outros encontros com o currículo. A especialização em Coordenação Pedagógica, por meio da disciplina Currículo, Cultura e Conhecimento Escolar, permitiu mais uma vez transitar pelo terreno curricular, por teorias tanto de autores brasileiros como estrangeiros. Fui levada a fazer composições que despertaram o interesse pelo campo das políticas de currículo. Compreendi que

os sentidos que atravessam a discussão a respeito do tema currículo propõem observar que ele caminha historicamente através de muitas vertentes epistemológicas, e que com esses sentidos se constroem modos de conceber o que é currículo e, sucessivamente, de operá-lo.

Em 2020, como aluna especial/ouvinte da disciplina “Educação do Campo e Popular como Política Pública”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UESB, pude conhecer as nuances do currículo da Educação do Campo e contribuir com as discussões e os estudos do Grupo de Estudos e Aprendizagens (GEAs), responsável pela construção do Currículo para a Modalidade Educação do Campo no município de Cordeiros/BA.

Trabalhando na Secretaria Municipal de Educação, na condição de Coordenadora Pedagógica Geral da rede municipal, desde 2014 até o momento, desempenhei várias funções nas quais mais uma vez me encontrei com o currículo: formadora do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), orientadora de estudo em Alfabetização e Letramento, coordenadora do Programa Alfabetização na Idade Certa (PMALFA), coordenadora das ações formativas sobre a BNCC no município, orientadora da equipe de gestores e coordenadoras pedagógicas para o estudo e análise das propostas curriculares das escolas, onde me encontrei mais uma vez com o currículo.

E recentemente, em 2020, atuando como articuladora do Programa de (Re)Elaboração dos Referenciais Curriculares nos Municípios Baianos e integrante do Grupo de Trabalho (GT) que colaborou nas articulações, discussões e sistematizações que culminaram na construção do Documento Curricular Referencial de Cordeiros (DCRC), passo a constituir um outro momento da minha relação com o currículo e a ter outras visões.

Desde sua gênese como macrotexto de política curricular até sua transformação em microtexto de sala de aula, passando por seus diversos avatares intermediários (guias, diretrizes, livros didáticos), vão ficando registrados no currículo os traços das

disputas por domínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais, das lutas entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outro, saberes subordinados, relegados, desprezados [...]. Mesmo que apareça em nossa frente como produto acabado, como matéria inerte, o currículo, como outros conjuntos de matéria significativa, é submetido a um novo trabalho de significação, que só pode ser, outra vez, realizado no contexto de relações sociais. Essas relações sociais são necessariamente relações de poder (SILVA, 2015, p. 22).

Portanto, o currículo é atualmente um dos temas educacionais mais importantes para as políticas públicas em educação, visto que legitima conhecimentos, ajudando a definir o modo como devemos ver o mundo, a sociedade e a nós mesmos.

Partindo do exposto, o interesse pelo estudo das políticas curriculares não ocorreu de maneira aleatória, muito menos repentina, mas é fruto de inquietações que foram se intensificando no transcorrer do percurso formativo e profissional, inicialmente como docente e, em seguida, como coordenadora geral da rede municipal de Cordeiros/BA. Nessa última função, coordenar o trabalho pedagógico de uma equipe de coordenadores/as pedagógicos/as similarmente consiste em mediar a escritura de um documento curricular que anuncia o tipo de educação que o município assume e objetiva implementar.

Como não há a probabilidade de dizer algo sem, ao mesmo tempo, estar implicada nesse dizer, não poderia desejar problematizar o currículo sem ter sido atravessada por ele em minha experiência com o trabalho pedagógico na educação pública. “Toda e qualquer pesquisa nasce precisamente da insatisfação com o já sabido [...]”, na “condição de insatisfação com as significações e verdades vigentes é que ousamos tomá-las pelo avesso, e nelas investigar e destacar outras redes de significações” (CORAZZA, 2007, p. 109).

Às perturbações vivenciadas ao longo da minha trajetória profissional somam-se aquelas experimentadas na atual conjuntura

brasileira, marcada pela implementação de um documento normatizador de alcance nacional, produto de disputas, interesses, demandas e articulações de setores públicos e privados, organizações empresariais, ONGs, movimentos sociais, setores conservadores e reacionários da sociedade, os quais hegemonizaram, discursiva e provisoriamente, certo sentido de currículo para orientar a Educação Básica. É, pois, nesse contexto, que este estudo se delinea e se concretiza, como fruto de mais uma experiência formativa a compor o meu caminho: o curso de mestrado, realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGE/UESB).

Desafiando-me a trazer para o universo acadêmico, como meu objeto de estudo, aquilo que interpela o meu presente profissional – o “Currículo Cordeiros” – faço coro às palavras de Corazza (2005, p. 10):

Nenhuma pedagogia e nenhum currículo ultrapassam ou substituem os anteriores, em direção ao melhor, mais avançado, mais perfeito. Mas cada pedagogia e cada currículo, cada um de nós, todos os grupos, ações, palavras, políticas, países, povos, indivíduos somos: em metamorfose, híbridos, mestiços, multifacéticos, polimorfos, de traços caleidoscópicos. Somos velhos e novos, pretos e brancos, homens e mulheres, grandes e pequenos, ricos e pobres. Somos os neutros e os da suspeita. Somos sempre muitos, que compõem o desafio educacional do aqui-e-agora.

Se o currículo tem operado como um definidor de verdades e de formas de partilhá-las, ele é, ao mesmo tempo, condicionado pela multiplicidade de seu jogo de forças e pela indeterminação de seus efeitos. Há, destarte, de se problematizar o que pode ser o currículo, *aqui-e-agora*, para movimentar os sentidos culturais, sociais, educacionais e políticos do nosso tempo, engendrando, assim, possibilidades de ressignificação.

É dessa tentativa de problematização que deriva a questão-problema orientadora do presente estudo: Como o “*Currículo Cordeiros*”, decorrente de um processo de elaboração curricular realizado no advento da BNCC,

tem sido produzido e ressignificado no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Dela, desdobram-se, então, outros questionamentos: como os profissionais da educação de uma escola do município de Cordeiros estão problematizando e ressignificando o DCRC? Quais sentidos de currículo e de escola os movem na relação com esse documento? Como se produzem, afinal, no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Cordeiros, as singularidades dessa nova política de currículo resultante da BNCC?

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

As (re)elaborações ou (re)construções curriculares promovem o embate entre posições diferentes. Como afirmam Lopes e Macedo (2011), o currículo é uma prática de significação, de atribuição de sentidos, que se desenvolve em meio a relações de poder. Ou, como define Silva (2005, p.148), “o currículo é um território político contestado”. E uma vez que nos apoiamos em uma perspectiva pós-estruturalista, cabe-nos não apenas questionar as verdades curriculares, mas, fundamentalmente, saber como elas se estabeleceram, como se tornaram reais e eficazes, quais suas implicações e intenções.

Como nos ajudam a entender Lopes e Macedo (2011), uma perspectiva de currículo inspirada pelo pós-estruturalismo auxilia a produzir sentidos, leituras e análises que radicalizam os questionamentos direcionados a sentidos generalizantes de escola, sujeito, docência, conhecimento, avaliação, enfim, de tudo aquilo que de algum modo concerne ao currículo. Sob essa ótica, o currículo é renitente, efeito da singularidade das relações sociais, culturais e históricas, implicado com os processos de subjetivação e com os múltiplos caminhos formativos construídos ao longo do processo educacional.

Dialogando com Paraiso (2021), entendemos e defendemos o currículo que surge dos processos exteriores ao Estado, denominado *currículo menor*. Currículo que é praticado por professores e alunos no

cotidiano da escola básica. Currículo que é construído e desconstruído diariamente, na pura experimentação; sem firmeza, sem certezas, sem saber aonde vai chegar, sem porto seguro. Currículo que nasce de encontros com a vida, em toda a sua potencialidade e complexidade, e que produz sentido.

E assim como Silva (2015, p. 27), consideramos que “o currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz”.

Buscando, então, se desvencilhar dos sentidos fixos e universalizantes que assombram o currículo, este estudo tem a intenção de compreender a produção curricular realizada na instituição escolar, em sua relação com os discursos veiculados pelos documentos normatizadores, assumindo que aquilo que se faz com o currículo, em qualquer instância, é sempre algo de caráter político e, portanto, parte integrante de uma política curricular.

No plano do discurso acadêmico, observamos que a BNCC tem sido objeto de uma grande quantidade de pesquisas, quer em teses e dissertações ou em artigos científicos, em interface com diferentes temáticas: o currículo de álgebra, as tecnologias digitais de informação e comunicação, o ensino de ciências e a educação para as relações étnico-raciais, o currículo de história, o currículo de arte, dentre tantas outras. No entanto, as produções sobre construções ou reformulações curriculares, principalmente as circunscritas às ressonâncias da BNCC nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ainda são poucas. Isso se explica, em larga medida, pelo fato de serem bastante recentes os processos de elaboração e reestruturação curricular empreendidos por estados e municípios a partir da BNCC.

É o que nos é possível inferir a partir de um levantamento efetuado em duas frentes, uma referente à produção da pós-graduação – que abarcou o catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência

e Tecnologia (IBICT) e o Banco de Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGEEd/UESB) – e outra relativa à veiculação de artigos científicos em revistas especializadas na temática do currículo – que contemplou os periódicos Currículo Sem Fronteiras, Linhas Críticas, Espaço do Currículo e e-Curriculum. Em termos temporais, efetuou-se um recorte que corresponde ao interstício entre os anos 2017 e 2020, posto que a BNCC foi homologada em dezembro de 2017, dando-se início ao processo de apoio aos sistemas de educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos seus currículos.

Nessa massa documental, que totalizou quarenta e três trabalhos – sendo cinco teses, quinze dissertações e vinte e três artigos –, duas dissertações e seis artigos particularmente nos interessam, por dialogarem mais diretamente com a nossa problemática investigativa.

As dissertações de Pinheiro (2019) e Oliveira (2020) têm como finalidade analisar os currículos de suas redes. Olhando para o Documento Curricular Referencial do Ceará (PINHEIRO, 2020) e para o Referencial Curricular do município de Canoas/RS (OLIVEIRA, 2020), os dois estudos identificam que os documentos construídos em cada uma dessas redes mantêm um forte alinhamento com o texto da BNCC.

Já os artigos selecionados nos chamaram a atenção por elucidarem que a BNCC de fato caminha na esteira do gerencialismo educacional, vinculada a interesses empresariais, e não a uma concepção que defende a educação pública, gratuita, de qualidade, socialmente referenciada e democrática. Os estudos de Ferraço (2017), Ponce (2018), Souza e Aragão (2018) e Lacerda (2020) sugerem um currículo como movimento, como fluxo, e não meramente como forma ou produto que pode ser objetificado, medido e comercializado, como intentam os defensores da BNCC. Por assim dizer, os autores em referência defendem uma concepção de currículo enquanto expressão cultural, não limitado a uma lista de conhecimentos definidos para a formação de uma identidade nacional comum. Para tais autores, o currículo se constitui de elementos híbridos

em face da pluralidade de significados que pode assumir nas variadas realidades.

O estudo de Kamazaki, Asbah e Mesquita (2018) e o de Francini e Moreno-Pizani (2020) dialogam mais estreitamente com o nosso objeto de estudo, e têm em comum o fato de discutirem a construção de currículos para a Educação Básica em redes municipais de ensino. Kamazaki, Asbah e Mesquita (2018) buscaram delinear uma análise crítica acerca da implementação do Currículo Comum de Ensino Fundamental de Bauru/SP, entendendo-o como uma “ferramenta de luta e resistência política e social em defesa de uma educação gratuita, crítica, laica e de qualidade, [que] necessita materializar-se com vistas à educação emancipadora pretendida” (KAMAZAKI; ASBHAR; MESQUITA, 2016, p. 169). Francini e Moreno-Pizani (2020), por sua vez, concentraram-se no Currículo da Rede Municipal de Piracicaba/SP (CRMP), objetivando expor os principais impactos da implantação de uma matriz única para a Educação Básica no contexto local.

Observa-se, a partir dos estudos realizados, que o sistema educacional brasileiro é regido por um modelo gerencial de administração pública, com traços característicos de concepções conservadoras e autoritárias. A construção de currículos emerge como uma verdade imperativa ao exercício de poder, por meio do qual se pode justificar, defender, propor e inclusive submeter políticas educacionais, sistemas de ensino, práticas pedagógicas, que articulam convicções, crenças, teorias e decisões (ESQUINSANI; DAMETTO, 2016). Em contrapartida, currículos também são tecidos a partir de negociações e disputas contingentes, são frutos das relações que se estabelecem em cada contexto, em cada escola, num processo incessante de produção de sentidos. É, pois, nesse emaranhado no qual se atravessam prescrições, imposições, resistências, escapes, capturas e possibilidades, que colocamos em suspeição o “Currículo Cordeiros”, fruto de um deslocamento de determinadas políticas curriculares, buscando compreender o modo como ele tem sido produzido e ressignificado.

O texto que segue está disposto em três capítulos. Um texto que se produz ao ser lido, a partir das conexões e conjunções que possam ser feitas por quem com ele se encontrar. O primeiro capítulo aborda os nossos caminhos metodológicos, pautados nos princípios da pesquisa pós-crítica, sob inspiração do pós-estruturalismo. O segundo realiza uma discussão sobre o Ensino Fundamental/Anos Iniciais, problematizando-o no interior das políticas educacionais. O terceiro, por fim, realiza um estudo dos principais documentos normativos que circunscrevem nosso objeto de investigação e uma análise de como os profissionais dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola urbana situada no município de Cordeiros produzem e (re)significam o currículo, tendo em vista o texto do DCRC como uma das forças a agir nesse processo.

Em nossas palavras finais, mas não definitivas, esboçamos algumas considerações sobre o trabalho e o percurso percorrido, neles inscrevendo o sinal da abertura, para que se mantenham franqueáveis ao traçado de outros caminhos que se proponham a pensar as políticas de currículo em seus múltiplos cenários.

1 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

O conhecido, isto é, aquilo a que estamos habituados, de modo que não mais nos admiramos, nosso cotidiano, alguma regra em que estamos inseridos, toda e qualquer coisa em que nos sentimos em casa: como? Nossa necessidade de conhecer não é justamente essa necessidade do conhecido, a vontade, em meio a tudo o que é estranho, inabitual, duvidoso, descobrir algo que não mais nos inquiete? E o júbilo dos que conhecem não seria precisamente o júbilo do sentimento de segurança reconquistado? [...] Erro dos erros! O familiar é o habitual; e o habitual é o mais difícil de 'conhecer', isto é, de ver como problema, como alheio, distante, 'fora de nós'...

Nietzsche (2012, p. 250-251).

O desafio que nos propomos nesta pesquisa é atravessado por muitas incertezas e ambivalências, visto que os territórios pelos quais passamos são plurais e as fronteiras teóricas e metodológicas se entrecruzam na tentativa de pôr em destaque o problema que nos lançamos a investigar. Não nos motiva tentar resolver ou apresentar claras conclusões sobre o objeto de estudo; nosso interesse se concentra na problematização e nas tensões que a produção do conhecimento em educação apresenta. Com nosso referencial, tentamos abandonar a ideia de um mundo real preexistente que há de ser revelado pelo conhecimento,

concordando com Veiga-Neto (2007) que não nos basta consentir de maneira automática com as grandes declarações de princípios que vêm dando sustentação à pesquisa científica.

Neste capítulo, apresentamos os caminhos conceituais, procedimentais e analíticos escolhidos para a realização desta pesquisa. A princípio, discorreremos sobre a corrente teórica que conhecemos como pós-estruturalismo, que, nos últimos anos, inspirou profundamente as teorizações e as pesquisas em diversos campos das ciências sociais e humanas, em especial a pesquisa em educação no Brasil. A partir disso, colocamos em foco os aparatos que essa perspectiva nos fornece para pensarmos o currículo. Em seguida, apresentamos os pressupostos metodológicos e epistemológicos da pesquisa, bem como os procedimentos e os instrumentos adotados para a produção de dados.

1.1 A perspectiva pós-estruturalista contribuindo para a compreensão, problematização e interrogação do currículo

A imersão no campo dos estudos pós-estruturalistas em educação possibilita redirecionar nossas concepções de educação, currículo, pedagogia, cultura, entre outras que se tornaram cristalizadas ao longo do nosso trajeto acadêmico e formativo. De acordo com os óculos que se colocam, pode-se analisar determinados temas de uma forma ou de outra. Na abordagem pós-estruturalista, encontram-se ferramentas que nos direcionam não à busca da verdade de um currículo, mas sim à interrogação do que nele se apresenta como verdade. Mas, de onde derivam os estudos pós-estruturalistas? Quais contribuições podemos extrair desse campo para a compreensão da educação e do currículo?

Investigar o currículo sob uma visão pós-estruturalista pode implicar, por exemplo, interrogar o conhecimento que se valida por intermédio do processo de significação, a partir de relações de poder envolvidas na sua produção. Apreendendo os conhecimentos presentes no currículo como verdades construídas, o pós-estruturalismo se inclinaria a examinar o como esses conhecimentos foram julgados verdadeiros.

Na análise do Currículo Cordeiros, caber-nos-ia, então, interrogar: qual conhecimento é aí assumido como essencial? Como está organizado esse currículo? Ou ainda: no Currículo Cordeiros, como se articulam poderes, saberes e discursos de verdade? Que efeitos e que posições de sujeito resultam dessas articulações? São indagações que nos ajudam a compreender que os currículos não são passíveis de serem objetificados ou controlados. “Muito mais interessante e produtivo é perguntarmos e examinarmos como as coisas funcionam e acontecem e ensaiarmos alternativas para que elas venham a funcionar e acontecer de outras maneiras” (VEIGA-NETO, 2007, p.19).

Tendo surgido na França durante a década de 1960, o pós-estruturalismo é definido como “uma continuidade, ao mesmo tempo, como uma transformação relativamente ao estruturalismo”² (SILVA, 2015, p. 118). Ambos compartilham a ênfase conferida à linguagem enquanto sistema de significação, mas o pós-estruturalismo recusa a fixidez dada a esse sistema pelo paradigma estrutural. O pós-estruturalismo aparece como uma forma de reexaminar e repensar as teorias estruturalistas, inaugurando a desconstrução de certas concepções consideradas como verdades centrais e absolutas.

De acordo com Peters (2000), a expressão pós-estruturalismo nasce nos Estados Unidos e teria surgido para denominar uma prática característica daquele país, com base na assimilação do trabalho de um conjunto diversificado de teóricos. Alguns autores preferem a alcunha “neoe estruturalismo”, acentuando a ideia de continuidade ao estruturalismo; ou, ainda, “superestruturalismo”, como uma espécie de expressão guarda-chuva, que tem como base os pressupostos comuns. “Todas essas expressões mantêm como central a proximidade histórica, institucional e teórica do movimento ao estruturalismo” (PETERS, 2000, p. 28).

² O estruturalismo é um movimento filosófico desenvolvido no início do século XX, que tem Ferdinand de Saussure e Roman Jakobson como principais autores. Esse movimento concebe a linguagem como um sistema de significação, vendo seus elementos de forma relacional. No âmbito dos estudos sobre a linguagem, a expressão estruturalismo surge para “designar uma abordagem estruturo-funcional de investigação científica dos fenômenos, cuja tarefa básica consistiria em revelar as leis internas de um sistema determinado” (PETERS, 2000, p. 22). Desse movimento, além de Saussure e Jakobson, também são referências autores como Lévi-Strauss, Lacan e Althusser.

Para esse autor, o pós-estruturalismo não pode ser convertido exclusivamente em um método ou teoria. Trata-se de um movimento de refutação que aparece não com o objetivo de negar o estruturalismo, mas de ampliar e modificar o que já havia se consolidado, uma vez que o pós-estruturalismo é “[...] uma complexa rede de pensamentos – que corporifica diferentes formas de prática crítica” (PETERS, 2000, p. 29).

O pós-estruturalismo pode ser caracterizado como um modo de pensamento, um estilo de filosofar e uma forma de escrita, embora o termo não deva ser utilizado para dar qualquer ideia de homogeneidade, singularidade ou unidade. O termo “pós-estruturalismo” é, ele próprio, questionável (PETERS, 2000, p. 28, grifo do autor).

Deve-se compreender o pós-estruturalismo como uma prática interdisciplinar, na qual a diferença, as rupturas, as discontinuidades históricas e a desconstrução ganham destaque (PETERS, 2000). Embora se caracterize como uma prática tradicionalmente estadunidense, foi na França que o termo pós-estruturalismo ganhou notoriedade na academia. Ademais, a palavra pós-estruturalismo foi criada pela comunidade acadêmica dos Estados Unidos para descrever as ideias filosóficas antagônicas ao estruturalismo, referindo-se às obras de um grupo diversificado de teóricos que são referências para esse movimento: Martin Heidegger, Gilles Deleuze, Jacques Derrida, Michel Foucault, entre outros que se inspiraram nas obras de Friedrich Nietzsche, elaborando uma crítica ao sujeito emancipado e racional, às pretensões universais da razão e ao cientificismo das ciências humanas.

James Williams (2012, p. 10) apresenta o pós-estruturalismo como um movimento filosófico que se comporta de forma divergente ao tradicionalismo “das ciências e dos valores morais estabelecidos”. É esse movimento de pensamento que nos consente questionar certas convicções vistas como referências prontas e acabadas, um caráter de verdade determinada, que constituíram o padrão através do qual medimos e classificamos nossas atitudes, nossas experiências, nossos saberes.

A mobilização desse referencial teórico na realização de pesquisas em educação, em especial sobre políticas de currículo, ensejou o entendimento do campo educacional como um campo radicalmente político, produtor de sentidos, destituído de verdades fundantes, que desestabiliza consensos, gera antagonismos, dissensos e exclusões em torno de sua abordagem (LOPES, 2013). A perspectiva pós-estruturalista, para Lopes (2013, p. 13), “não se constitui como um movimento ou um conjunto de doutrinas comuns”, uma vez que sua análise destaca “a pluralidade dos jogos de linguagem que tornam provisório o processo de significação, sem fechamento final”.

À vista disso, para o pós-estruturalismo, em nenhuma circunstância o significado é irrefutável e univocamente captado pelo significante. No que tange ao currículo, seu significado jamais será o mesmo. Ele será incessantemente reconstruído, uma vez que a presença do significado no significante (currículo) é sempre diferida, postergada.

Isso sucede porque, para o pós-estruturalismo, o poder não é imutável, muito menos é algo que parte de um centro, mas, como assinala Silva (2015), o poder é descentralizado, é uma relação instável, capilar e fluida, estando em toda parte. Por conseguinte, entender o currículo como um significante que provisoriamente recebe um significado é perceber que tal significação torna-se efêmera em consequência das diversas relações de poder por ela compreendidas.

Poder e saber são mutuamente dependentes. Não existe saber que não seja a expressão de uma vontade de poder. Ao mesmo tempo, não existe poder que não se utilize do saber, sobretudo de um saber que se expressa como conhecimento das populações e dos indivíduos submetidos ao poder (SILVA, 2015, p. 120).

Em síntese, ocorre que, em certo contexto histórico, o currículo adquirirá um significado que se hegemonizará como discurso durante um período, graças a um poder que está em evidência. Contudo, como o poder não é fixo, isto é, não pertence exclusiva e tão somente a um ator

social ou a um grupo de atores sociais, esse significado será refutado, sendo factível, assim, a fabricação de outros significados para o currículo, movimentando outras demandas e rearranjando as relações de poder.

Nós temos a ilusão de que a definição de uma determinada palavra (significante) é constituída por um significado, “o significado da palavra”, mas, na verdade, ela é sempre definida por uma outra palavra (um outro significante). Aquele significante que constitui a definição da palavra e que supomos ser seu “significado” será definido, por sua vez, por outro significante, e assim por diante, num processo sem fim. Ou seja, o significado está sempre mais além, mais adiante, mas esse além, evidentemente, nunca chega (SILVA, 2015, p. 121. grifos do autor).

Sob as influências do pós-estruturalismo no currículo, passamos a pensá-lo não por uma direção normatizadora, mas como espaço de indefinições, principalmente no que diz respeito a questões relacionadas ao ensino-aprendizagem, visto que se compreende que os significados serão produzidos nessa interação entre os diversos atores da escola.

Ademais, “[...] uma perspectiva pós-estruturalista sobre currículo desconfia das definições filosóficas de ‘verdade’. São essas noções que estão na base das concepções de conhecimento que moldam o currículo contemporâneo” (SILVA, 2015, p. 123), o que nos conduz a uma conseqüente desconstrução da compreensão clássica do currículo. Outro pressuposto do pós-estruturalismo que provoca as discussões sobre educação e currículo é a concepção de sujeito como uma invenção histórica, ou seja, o sujeito é efeito de um processo discursivo de produção cultural e social.

Analisar essas contribuições no campo curricular pode implicar, por exemplo, apreender como o discurso, envolvido por relações de poder, faz parecer a própria realidade de um currículo. A respeito disso, Lopes e Macedo (2011, p. 40) reiteram: “pode-se entender os discursos pedagógicos e curriculares como atos de poder, o poder de significar, de criar sentidos e hegemonzá-los”.

A perspectiva pós-estruturalista ajuda ainda a compreender os diferentes significados dados ao significante currículo ao longo do tempo:

Cada uma das tradições curriculares é um discurso que se hegemonizou e que, nesse sentido, constitui o objeto currículo, emprestando-lhe um sentido próprio. Tais tradições não captam, de diferentes maneiras, um sentido para o termo. Elas o constroem, criam um sentido sobre o ser do currículo. São um ato de poder, na medida em que esse sentido passa a ser partilhado e aceito. [...] a postura pós-estrutural nos impele a perguntar como esses discursos se impuseram e a vê-los como algo que pode e deve ser desconstruído (LOPES; MACEDO, 2011, p. 40-41).

Com a perspectiva pós-estrutural, chegamos à compreensão de que currículo é um discurso, produzido por um jogo de poder que forja hegemonias provisórias.

O currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. Claro que, como essa recriação está envolta em relações de poder, na interseção em que ela se torna possível, nem tudo pode ser dito (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41).

Assim, reafirmamos que este estudo perfilha a compreensão de que o currículo é um campo de produção de sentidos, sempre sujeitos à modificação, logo, provisórios e contingenciais, embora certas significações sejam mais duradouras do que outras.

No Brasil, as discussões sobre currículo a partir da perspectiva pós-estruturalista têm Tomaz Tadeu da Silva como um de seus pioneiros, que, no decênio de noventa, inaugurou os escritos de currículo a partir desses referenciais, assim como fez uma série de traduções de textos que impulsionaram os estudos curriculares com base nessa matriz teórica.

Compreendermos alguns movimentos históricos em torno do currículo é fundamental para entendermos as dimensões sociais, culturais, econômicas e políticas que, em cada cenário, contribuíram para o delineamento do campo curricular. Assim, apresentaremos a seguir algumas compreensões temporárias conferidas ao termo currículo, que foram muito utilizadas no campo dos estudos curriculares.

Foi em meados do século XX, com o processo de industrialização americana, que “a concepção de que era preciso decidir sobre o que ensinar ganha força e, para muitos autores, aí se iniciam os estudos curriculares” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 21). Para Contreras (1990, p.182), “a origem do currículo como campo de estudo e investigação não é fruto de um interesse meramente acadêmico, mas de uma preocupação social e política por tratar de resolver necessidades e problemas educativos”.

Essa preocupação em se determinar o que deve ser ensinado aos alunos vem impactando a formulação e implementação de políticas curriculares na educação brasileira, através da aprovação de leis, políticas, programas e ações, em especial a partir da década de 1990, as quais estão introduzidas em um sistema mais extenso de articulação e acordos pactuados com organismos multilaterais (Banco Mundial, FMI, Unesco, entre outros) e com diferentes organizações internacionais (Mercosul, Unasul, Cúpula das Américas). Por conseguinte, apreende-se que a escolha dos conhecimentos definidos para fazer parte de um currículo é sempre o resultado de um critério de seleção acordado a partir de um jogo de negociação que se estabelece entre forças de um dado projeto hegemônico.

Do ponto de vista etimológico, currículo é uma palavra de origem latina, *scurrer*, que significa correr, e refere-se a curso, pista de corrida, percurso a ser realizado, perpassando a ideia de “[...] um arranjo sistemático de matérias/disciplinas/conteúdos, um conjunto de estratégias/atividades e experiências trabalhadas pela escola para se alcançar os fins da educação” (SANTOS; PARAISO, 1996, p. 82), sendo, a partir dessa gênese, introduzido no cenário pedagógico.

Para Lopes e Macedo (2011), depois que o termo currículo passou a ser utilizado, os seus ajuizamentos são os mais diversos possíveis. Tem ocorrido um grande esforço dos estudiosos que se envolvem com sua discussão em mostrar e defender que esse objeto tem uma configuração que excede o tangível. Nesse sentido, percebem-se suas múltiplas dimensões, visto que assume diferentes formas e funções, provocando disputas que indicam posições de poder e lutas sociais que fazem da educação sua principal arena.

Diante desse cenário, Lopes e Macedo (2011, p. 93) propõem que o currículo seja pensado de outra perspectiva: “[...] não mais como seleção de conteúdo [...]”, mas “[...] como produção cultural, com significados”. Corroborando com elas, Paraiso (2021) discorre que é necessário remover as heranças que prendem o currículo ao seu sentido etimológico, ainda presente em nossos discursos, para pensá-lo com outros intercessores e atribuir-lhe outros sentidos.

Assim, o conceito de currículo que nos inspira não se esgota num objeto estático. Currículo é relação, experiência, encontro. Currículo é vida, é tudo que produz sentido numa prática educativa. Inscrevendo-nos num registro teórico de matriz pós-estruturalista, afastamo-nos da ideia de que o currículo é tão somente aquilo que se prescreve para a escola, destacando os movimentos construtores do cotidiano, priorizando os atravessamentos entre os contextos micro e macro, sem centralização, tomando o currículo como resultado das práticas discursivas entre sujeitos que se encontram em variados cenários.

Com essa compreensão, assinalamos a possibilidade de pensarmos o currículo levando em conta diversos olhares, buscando compreender as inúmeras negociações de sentido, que demonstram diferentes formas de compreensão e ação sobre o mundo. As pesquisas realizadas por esse ângulo desconstruem e desestabilizam as investidas de fixação imutável.

Os referenciais teóricos e metodológicos que orientam nossa pesquisa nos autorizam a abandonar uma acepção burocrática de currículo, que separa ou impõe as dimensões do processo curricular (produção e

implementação, currículo prescrito e currículo vivido; currículo como fato/pré-ativo e currículo como prática/ativo), e a nos conciliarmos com uma visão que o concebe como lugar de criação ou enunciação de sentidos (LOPES; MACEDO, 2011). Assim, compreendemos o currículo como processo incessante de produção de sentidos, acompanhado de iniciativas, sempre fracassadas, de fixá-los.

Dessa forma, não temos a pretensão de produzir generalizações ou definições totalizantes. Concordamos com Lopes e Macedo (2011, p. 19), quando afirmam que as definições só são possíveis “a partir de acordos sobre sentidos do termo, sempre parciais e localizados historicamente”. Mesmo que os discursos e práticas políticas procurem fixar hegemonias e empoderar grupos sociais estipulados, a circularidade dos discursos e a polissemia de sentidos gerados na relação entre os diferentes sujeitos políticos e os próprios discursos potencializam construções de sentidos outros – incontrolláveis e imprevisíveis.

Conforme Macedo (2006, p. 104), “precisamos pensar o currículo mais como algo que está sendo do que como algo que já foi”. O currículo está atravessado, desse modo, por argumentos oblíquos de poder, nos quais tanto se fortalecem alguns grupos como se potencializam formas de resistência. Com isso, queremos entender o paradoxo entre as restrições e as possibilidades de ação dos sujeitos socialmente localizados. É nessa direção que questionamos: como o Currículo Cordeiros tem sido produzido e ressignificado no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

1.2 Pressupostos metodológicos

Para Foucault, o método não é o caminho seguro como queriam Descartes e Ramus, até porque nada mais é seguro, previsível: nem os pontos de partida, nem o percurso, nem os pontos de chegada. E mais: não há um solo-base externo por onde caminhar, senão que, mais do que o caminho, é o próprio solo sobre o qual repousa esse caminho é que é feito durante o ato de caminhar.

Veiga-Neto (2009, p. 88-89).

As provocações de Veiga-Neto nos inspiram a pensar sobre as escolhas feitas numa pesquisa, ou seja, sobre o trajeto percorrido. Caminho carregado de enigmas, incertezas e inseguranças, pois não se pode cogitar um solo firme quando as opções teórico-metodológicas estão conectadas à perspectiva pós-estruturalista. Em outras palavras, é impossível falar em método compreendendo-o como conjunto sistematizado e ordenado de normas a serem empregadas.

Deste modo, não existem estratégias metodológicas inflexíveis e fixas, com a intenção de comprovar uma hipótese, mas sim caminhos que são trilhados e que podem ser redirecionados, se necessário for. Não obstante, isso não sugere dizer que a pesquisa não possui rigor metodológico, como se tudo fosse permitido. Sob essa mesma ótica, Veiga-Neto (2009, p.87, grifo do autor) reitera que

é preciso não confundir abertura e flexibilização com “vale tudo”, com a negação a quaisquer formalismos ou com a ausência de rigor. Várias vezes, tenho insistido em que se pode ser rigoroso sem ser rígido e que, em qualquer atividade, sempre é preciso seguir alguns preceitos, normas ou regras previamente estabelecidas por uma cultura que nos precedeu e na qual estamos mergulhados.

Esse movimento remete à construção de um gesto de pensamento, por intermédio do qual a pesquisa se forja no próprio desenrolar do processo investigativo. O trajeto é construído de acordo com as necessidades colocadas pelo objeto e pelas perguntas formuladas, cabendo ao pesquisador fazê-lo e refazê-lo.

Trata-se de um movimento incessante de planejar, anotar e avaliar, para rever, ressignificar e olhar sob outros ângulos. Um “zigueaguear” como modo de pesquisar, que se desloca no espaço entre o objeto de investigação e aquilo que já foi produzido sobre ele, para aí estranhar, questionar, desconfiar. Zigueaguear entre esse objeto e os pensamentos que nos movem e mobilizam para experimentar, expressar nossas lutas, inventar (MEYER; PARAÍSO, 2012, p.17).

A pesquisa em educação constantemente nos coloca diante de um universo complexo, visto que estabelecer os caminhos a serem percorridos é ter que fazer escolhas, nem sempre fáceis. Assim, longe de designar certezas metodológicas, até porque elas não existem, buscamos, aqui, pensar em atitudes metodológicas que nos ajudaram a desbravar as trilhas da pesquisa, nas quais fomos também nos constituindo.

Ao construirmos nossas metodologias, traçamos, nós mesmos/as, nossa trajetória de pesquisa buscando inspiração em diferentes textos, autores/as, linguagens, materiais, artefatos. Estabelecemos nossos objetos, construímos nossas interrogações, definimos nossos procedimentos, articulamos teorias e conceitos. Inventamos modos de pesquisar a partir do nosso objeto de estudo e do problema de pesquisa que formulamos (PARAÍSO, 2012, p. 33).

É nessa ambiência de embaraços e divergências, entre repensar hábitos historicamente enraizados de um modo de produzir pesquisa e experimentar outras formas singulares de fazê-la, que arquitetamos nosso método.

A concepção pós-estruturalista de currículo nos possibilita transformar nossas maneiras de pesquisar em processos criativos individuais, por meio dos quais somos capazes de nos posicionar e nos instituir enquanto pesquisadores/as, ampliando nossos modos de ver, insistindo na tarefa de desconstruir e reconhecer nossa capacidade de inventar. Assim como exige do pesquisador um olhar atento para as suas escolhas, as quais demarcarão seus achados, sob pena de aprisioná-lo aos modelos tradicionais de construção e interpretação dos dados.

Esta pesquisa se constituiu, pois, em um convite para embarcamos rumo à descoberta de novos horizontes desconhecidos, colocando em suspense aquilo que nos era calma, verdade e certeza, de forma que, no lugar delas, tivemos a possibilidade de pensar além do já pensado.

1.3 O contexto e os participantes

O lócus da pesquisa foi Cordeiros, município baiano de clima semiárido, com 8.168 habitantes, segundo os dados publicados no Censo Demográfico em 2010, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e atualmente com uma estimativa de aproximadamente 8.614 habitantes (IBGE)³, sendo seus nativos chamados de cordeirenses. Cordeiros está situado no sudoeste da Bahia, e se estende por 535,5 km², a 674 km de Salvador, capital do estado. Pertence ao Território de Identidade Sudoeste Baiano⁴, que engloba vinte e quatro municípios com características comuns no que se refere à história, economia e cultura. É um município do sertão, cujo povo já aprendeu a conviver com o sol e a seca prolongada. O período de chuva, que se situa entre novembro e fevereiro, é aguardado com muita expectativa e ansiedade, pois chuva na terra é o que alegra o povo cordeirense. A cidade se transforma, a paisagem muda, mostrando seu verde exuberante e uma beleza que fascina.

Figura 3 – Lagoa Rodrigo Alves Oliveira ▽ BA



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

³ População estimada pelo IBGE, conforme relatório “estimativas da população residente no Brasil e unidades da federação”, com data de referência em 1º de julho de 2019. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103estimativasdepopulacao.html?=&t=resultados> Acesso>: Acesso: 16 de nov de 2022.

⁴ O Território Sudoeste Baiano é composto pelos seguintes municípios: Anagé, Aracatu, Barra do Choça, Belo Campo, Bom Jesus da Serra, Caetanos, Cândido Sales, Caraíbas, Condeúba, Cordeiros, Encruzilhada, Guajerú, Jacaraci, Licínio de Almeida, Maetinga, Mirante, Mortugaba, Piripá, Planalto, Poções, Presidente Jânio Quadros, Ribeirão do Largo, Tremedal e Vitória da Conquista.

Cordeiros se encontra em uma transição entre biomas, catinga e cerrado, trazendo, assim, uma rica biodiversidade para a região, a exemplo das árvores com espinhos e poucas folhas como o mandacaru (planta que já deu nome ao município).

Cidade de fartura e pecuária abundante, diversidade na lavoura, e que tem como base a agricultura familiar. De terras muito férteis onde se plantam feijão, fava, andu, milho, melancia e hortaliças para o abastecimento da feira livre, contribuindo para a economia do município

O perfil populacional é predominantemente rural, fato confirmado pelos dados do IBGE, censo demográfico de 2010, que demonstra que 68,77% da população reside nessa área. Sofre com o fenômeno da migração, principalmente de jovens, para as cidades de Vitória da Conquista e São Paulo. Essa migração acontece devido às poucas oportunidades de trabalho e à busca de estudo, uma vez que Cordeiros não possui nenhuma Instituição de Ensino Superior (IES) pública ou particular.

Cidade encanto, sedutora, de povo simples, festeiro, alegre e com alma acolhedora. Foi formada pela miscigenação de habitantes indígenas que ali já existiam, chegando depois uma família italiana e também africanos escravizados. Em meados do século XIX, o capitão Manoel Cordeiro da Silva construiu uma capela, formando-se o povoado de Candéal em volta dela. Por influência da família do capitão Manoel Cordeiro, esse povoado passou a denominar-se Cordeiros, posteriormente Mandacaru e, por fim, voltou a denominar-se Cordeiros, elevado à categoria de município, desmembrado do município de Condeúba, pela Lei Estadual nº 1.605, de 28 de dezembro de 1961, publicada no Diário Oficial de 31/12/1961.

Figura 4 – Localização do município de Cordeiros/Bahia

Fonte: Elaborado por Rocha (2020), adaptado de Ferraz e Quadros et al. (2016).

No que se refere à área da educação, muitos passos foram dados até se chegar à busca pela garantia de direitos que hoje é característica do município, pertencente ao Núcleo Territorial de Educação 20 (NTE 20) de Vitória da Conquista. Demarcada por um processo histórico de expansão, a população cordeirense conta atualmente com 11 escolas para atender a Educação Básica, abrangendo a sede e o meio rural. Nelas são atendidos estudantes das etapas de Educação Infantil (creche e pré-escola), de Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) e de Ensino Médio. Há três Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs), um situado na sede do município e dois no meio rural, cinco escolas de Ensino Fundamental Anos Iniciais (duas na área urbana e três no meio rural), duas escolas de Ensino Fundamental Anos Finais (uma na área urbana e uma no meio rural) e uma escola de Ensino Médio (na área urbana). No tocante ao número de matrículas no ano de 2021, foram atendidos 394 alunos na Educação Infantil, 432 no Ensino Fundamental Anos Iniciais, 439 no Ensino Fundamental Anos Finais, 50 na Educação

Especial e 341 no Ensino Médio, de acordo com os dados divulgados no Educacenso 2021.

Importa destacar que a organização do território cordeirense conta, desde 2015, com a implementação de um Sistema Municipal de Ensino, segundo a Lei nº 602, de 9 de outubro de 2015. Com isso, fortifica-se a articulação entre o território e o Conselho Municipal de Educação (CME), ambos com suas ações pautadas pela legislação vigente, na busca por garantir seu cumprimento em cada espaço educativo do município.

No contexto das conquistas educacionais, destacam-se o Plano Municipal de Educação (PME)⁵, em vigor desde 2015, o qual, com base no Plano Nacional de Educação, aponta o planejamento de ações do território cordeirense, em busca do atendimento das dezesseis (16) metas propostas em nível municipal, e o Currículo Cordeiros (DCRC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, que servirá de base para que as escolas da rede pública municipal (re)elaborem seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP), planos anuais e planos de aula de seus docentes.

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal de Cordeiros, que atende estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A escolha dessa instituição se justifica por não haver mudança de profissionais (direção, coordenação pedagógica e professores) nos últimos cinco anos (2017-2021), período em que foi construído e implantado o Currículo Cordeiros, e por ser a única escola da rede municipal, de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em que todos os profissionais participaram do processo de construção do Currículo Cordeiros.

Trata-se de uma escola de pequeno porte, que funciona nos turnos matutino e vespertino, atendendo atualmente 113 alunos do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Os estudantes dessa instituição são provenientes de todas as classes sociais, residentes na zona rural e zona urbana do município, com faixa etária de 9 (nove) a 12 (doze) anos de idade.

⁵ PME relativo a 2015-2024. Lei nº 549/ 012. Institui o Plano Municipal de Educação (PME) do Município de Cordeiros (BA).

Como participantes da pesquisa, elegemos um grupo de profissionais da educação, a fim de compreendermos como o currículo Cordeiros tem sido produzido e ressignificado na escola. Assim, o estudo contou com a participação de quatro professores(as), uma coordenadora pedagógica e um diretor.

Após a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, o Ministério da Educação deu início ao processo de apoio aos sistemas de educação estaduais e municipais, para a elaboração e adequação de seus currículos, tendo os municípios o prazo estipulado até o início do ano 2020 para adequarem ou construírem os currículos de acordo com a BNCC, conforme a Resolução CNE/CP nº 2/2017. É por esse motivo que levamos em consideração esse marco espaço-temporal como parâmetro para a escolha dos participantes.

1.4 Procedimentos e instrumentos para a produção de dados

Pesquisar, na perspectiva teórico-metodológica em que nos situamos, implica desconstruir as convicções e passar

[...] a estranhar o que sempre foi tão familiar. A desnaturalizar o tido por natural. A duvidar do que oferecia só certezas. A desassossegar o sossego. A assustar o tranquilo. A suspeitar das verdades colocadas acima de qualquer suspeita. A historicizar o que era concebido como determinado, seguramente transparente, simplesmente herdado, solidamente perpetuado (CORAZZA, 2002, p. 59).

Assim, experienciamos um processo de desconfiança das verdades, de estranhamento do que antes era dado como certo, colocando em funcionamento o que, segundo Corazza (2002b, p.56), concebe-se como “[...] outra máquina de pensar, de estudar e escrever, de ensinar e aprender [...]”.

Compreendendo tal complexidade, não tivemos a pretensão de arquitetar um caminho investigativo que garantisse respostas permanentes para o problema de pesquisa. Aventuramo-nos com o

que Corazza (2002, p. 18) sustenta: “aquilo que não se pode saber, é preciso pesquisá-lo”. Fomos, então, moldando, projetando, traçando, nós mesmos/as, nossa trajetória de pesquisa, buscando inspiração em diferentes textos, autores/as, linguagens, materiais, artefatos, definindo nossos procedimentos, articulando teorias e conceitos, inventando modos de pesquisar a partir do nosso objeto de estudo e do problema de pesquisa que formulamos (PARAÍSO, 2012).

Destarte, definimos como corpus empírico um conjunto de documentos curriculares e também narrativas de profissionais de uma escola da rede municipal de Cordeiros que atuam nessa instituição desde 2017. A parte documental do corpus foi composta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), pelo Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB, 2020) e pelo Documento Curricular Referencial de Cordeiros (DCRC, 2020). A opção por esses documentos se deu com o intuito de compreender o modo como a BNCC e o Currículo Bahia são (re)significados pelo currículo Cordeiros. Já a motivação pela escolha das narrativas se justificou pelo fato de elas encorajarem os sujeitos a falarem das suas próprias experiências e vivências no/com o currículo.

Denominamos a etapa de produção das narrativas de momento de prosa, guiando-nos por uma diretriz inventiva, que é própria das pesquisas que se inspiram em uma perspectiva pós-estruturalista. A prosa é um estilo de falar e escrever com ausência das particularidades da estrutura poética. Nesta pesquisa caracterizou um momento singular de partilha, um exercício de escuta e fala. Possibilitou um momento de formação, de troca de experiências, de uma escuta aberta na qual os participantes puderam se expressar com maior fluidez.

Assim, o que chamamos de momento de prosa consistiu em um instrumento que permitiu a partilha e o desenvolvimento de reflexões entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa, sobre suas experiências curriculares no dia a dia da escola, em um processo mediado pela interação com os pares, pelo diálogo e pelo silêncio observador. Foi também uma situação de conversação em que se trocaram ideias sem formalidades

e afloraram vozes não conjecturadas, tão pouco planejadas. E foi por essas possibilidades de conhecimento mais aprofundado das opiniões e experiências dos participantes que optamos pela realização do momento de prosa. As contribuições de cada participante foram construídas a partir da interação com o outro, seja para complementar, seja para discordar, seja para concordar com a fala imediatamente anterior.

Antes de concretizá-lo, por meio de um encontro com todos os sujeitos – coordenadora pedagógica, diretor e professores –, fizemos a apresentação e a proposição da investigação para a equipe gestora e, posteriormente, apresentamos a proposta da pesquisa para os profissionais da escola, durante uma atividade complementar (AC)⁶ que ocorreu na própria instituição.

Ao aceitarem o convite, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Autorização para uso de imagens e depoimentos, em consonância com os princípios éticos de uma pesquisa que envolve seres humanos. O encontro foi gravado e transcrito. Para preservar a identidade dos participantes, respeitando a garantia de anonimato e as questões éticas na pesquisa, substituímos os nomes por siglas: P1, P2, P3, P4, P5 e P6.

No encontro proposto para que os participantes narrassem suas experiências, não se tratou de pedir que contassem o que aconteceu no passado, mas de dar-lhes a oportunidade de falarem e serem ouvidos, entendendo que as pessoas usam a palavra para dar significado às suas vivências e para traduzir e dar sentido às marcas que o tempo deixa.

Um dos propósitos do momento de prosa era conhecer as experiências que marcaram a vida profissional ou pessoal dos envolvidos na pesquisa. Antes, como incentivo para lembrar tais experiências, encaminhamos-lhes um convite no qual constava um pedido, de que trouxessem para o nosso encontro um objeto representando alguma situação que tivesse marcado suas vivências e experiências naquela escola e, em especial, com o currículo no seu cotidiano.

⁶ Espaço-tempo inerente ao trabalho pedagógico do professor, destinado ao planejamento e à organização de suas atividades, a ser realizado de forma individual ou coletiva.

O momento de prosa ocorreu na escola e, para registro, utilizou-se, além do recurso de gravação, um bloco de notas de manejo da pesquisadora. A questão-tema que orientou o nosso encontro foi: O que ouvimos e falamos sobre currículo no nosso dia a dia? Os participantes foram recepcionados em uma sala aconchegante, acolhedora, ao som da música “Como uma onda no mar”⁷, que serviu também como estímulo para nossa conversa sobre currículo.

Cada participante se apresentou e narrou as motivações da escolha do objeto que trouxe, conduzido pelas seguintes perguntas: Que memórias são acionadas a partir deste objeto e da música que vocês ouviram? Que experiências vocês vivenciaram que marcaram a vida profissional ou pessoal de vocês nesta escola? Conte-nos há quanto tempo trabalham nesta escola? Como vocês vieram parar aqui?

Ao nos prepararmos para esse encontro, admitimos, junto com Andrade (2012), que

[...] não basta fazer a pergunta boa, desdobrar um dito ou aproveitar as palavras soltas; é preciso ouvir o silêncio e suportá-lo, fazê-lo narrar tanto quanto a palavra. É preciso mais, é preciso estar preparada para o inesperado, pois nos tornamos, algumas vezes, a confidente de um caso sofrido, a possibilidade de um desabafo, a ouvinte que se oferece sem julgamentos ou críticas, o que autoriza o falante a dizer mais de si. E aí as identidades se mesclam e se conflitam: a pesquisadora, a professora, a mulher... E nem sempre sabemos qual delas deixamos falar (ANDRADE, 2012, p. 192).

Assim, a prosa foi desencadeada por questões abertas, que serviram como molas propulsoras de outras tantas questões sobre suas vivências e experiências naquela escola e, em especial, com o currículo. Já supúnhamos que o que poderia acontecer e nos passar no decurso daquele momento seria algo imprevisível, o que, reafirma nossa própria orientação teórico-metodológica. As ressonâncias do procedimento sobre

⁷ Música composta por Lulu Santos e Nelson Motta, lançada no LP “O ritmo quente” em 1983. É tida como uma das músicas mais brilhantes da carreira de Lulu Santos.

a pesquisadora já iam se produzindo instantaneamente no desenrolar da prosa, e os apontamentos das observações e provocações já eram registrados. A partir daí, outras perguntas puderam ser propostas: como chegam à escola e a vocês as informações sobre a BNCC? O que escutaram sobre esse documento? Como vocês lidam com a BNCC? Ela traz mudanças às suas práticas? Contem um pouco sobre o processo de construção do currículo no seu município. E aí, como tudo começou? Vocês participaram das discussões a respeito das propostas de mudança curricular? Como vocês estão trabalhando a partir desse novo documento? O que está acontecendo?

O momento de prosa sobre o currículo apresentou-se como uma possibilidade, em meio a tantas outras, que não teve a pretensão de ser mais correta, mas que, para esta investigação, tornou-se mais profícua para pensar e expressar a temática curricular. Como propõe Ewald (1993, p. 26), “nada de imposições, uma possibilidade certamente que não mais verdadeira que outras, mas talvez mais pertinente, mais eficaz, mais produtiva que uma outra”.

Como afirma Veiga Neto (2011), “[...] não existe o caminho, nem mesmo um lugar aonde chegar e que possa ser dado antecipadamente” (VEIGA-NETO, 2011, p. 16). Isso significa que não existe um único destino, que podemos chegar a muitos lugares, mas esses lugares não existem antecipadamente, não estão a nossa espera, precisam ser construídos e demandam muito estudo e esforço.

A análise dos dados emergiu após a leitura exaustiva e minuciosa dos capítulos das fontes documentais (BNCC, DCRB e DCRC) que tratam especificamente do Ensino Fundamental/Anos Iniciais e, sobretudo, da transcrição da gravação das narrativas produzidas pelos participantes.

2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRÍCULO: OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM FOCO

O que se faz, a todo o tempo, então, é diferencialmente traduzir, iterar, inscrever-se na (cena da) escritura, é focalizar os contextos de produção de sentidos para as políticas, tendo em vista que nos é vetada a possibilidade de acesso ao significado e consentida, via iteração, a oportunidade de produzir sentidos, sobre estes contextos, fundando outros. É poder (ou precisar) fazer jogadas em um jogo cujas regras são desconhecidas à história, à razão e ao cálculo.

Lopes, Cunha e Costa (2013, p. 406).

Neste capítulo, propomos uma discussão sobre o Ensino Fundamental, que tem se apresentado, no decorrer da história recente da educação brasileira, como primazia pelos governos, ao mesmo tempo que é permeado por muitas incoerências de caráter político, administrativo e pedagógico. Para isso, buscamos embasamento nos seguintes documentos: a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Plano Nacional de Educação (2014) o Plano Estadual de Educação (2016) e a BNCC (2017).

No Brasil, o Ensino Fundamental, como etapa da Educação Básica, retrata algumas particularidades, com as quais nos envolveremos em nossa análise. Para a constituição deste estudo, alvitramos uma reflexão sobre os marcos normativos do Ensino Fundamental como escolarização obrigatória; o cenário das políticas educacionais nessa etapa de ensino e a relação das políticas públicas para o Ensino Fundamental como direito. Por conseguinte, procuramos apreender o que nos dizem os documentos oficiais sobre o currículo dessa etapa de ensino da Educação Básica.

Como se constitui o Ensino Fundamental no Brasil? Essa indagação nos provoca rumo a uma discussão para pensar essa etapa da Educação Básica e sua organização em nosso país. O Ensino Fundamental adquiriu essa denominação a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a qual se introduziu num cenário da década de 1990, marcado por reformas de cunho neoliberal em vários países do mundo. Em conformidade com a LDB (art. 32), o Ensino Fundamental configura-se como obrigatório e gratuito, com oferta em escola pública, tendo como objetivo a formação básica do cidadão.

Na atual legislação, o Ensino Fundamental, juntamente com a Educação Infantil e o Ensino Médio, constitui o nível da Educação Básica, entendida como escolarização obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade. Contudo, nem sempre tivemos uma escolarização como direito de todos e de todas, que conseguisse abarcar a oferta para crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Com o surgimento da Lei nº 9.394/1996, o ensino primário converteu-se em Ensino Fundamental, com duração mínima de oito anos. A nova LDB sugeriu também que os sistemas de ensino poderiam organizar o Ensino Fundamental em ciclos e o discurso sobre o Fundamental I e o Fundamental II foi obtendo força na conjuntura educacional.

Observamos que a LDB não retrata a segmentação do Ensino Fundamental. Esse processo é típico dos discursos político-pedagógicos envolvidos nessa etapa de ensino. Em vista disso, falamos em primeiro

segmento do Ensino Fundamental ou Fundamental I e em segundo segmento do Ensino Fundamental ou Fundamental II. O que há de comum nessa discussão é a defesa de que o ensino fundamental deve propor uma formação básica, entendida como um ensino de oferta universal a todos os cidadãos brasileiros.

Atualmente, dentre as mudanças mais significativas nessa etapa de ensino, destaca-se a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, a partir da Lei nº 11.274/2006. A atenção voltou-se para o ingresso de crianças de 6 anos de idade no Ensino Fundamental, com a terminologia Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

Para o Ensino Fundamental, novos desafios políticos podem ser percebidos no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2025), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o qual estabelece em sua Meta 2:

Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE (BRASIL, 2014. p. 9).

Na estrutura das estratégias previstas nessa meta, é evidente a demanda por novas normatizações curriculares, ações de monitoramento e acompanhamento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar, a participação das famílias na escola, a relação com instituições e movimentos da sociedade etc.

Vale ressaltar que toda essa reflexão se estende ao terreno das políticas públicas e das reformas educacionais que exibem mudanças em aspectos do currículo, da gestão e do financiamento dos sistemas de ensino.

O Ensino Fundamental como etapa da Educação Básica é fruto de uma luta histórica pela garantia de uma educação pública para diferentes segmentos da sociedade marginalizados no âmbito das políticas públicas.

Para tanto, sua oferta e garantia não podem, apenas, pensar “os ‘diferentes’ que são privados de suas vidas para se enquadrarem na mesmidade universal, pois todos perdem o seu direito à diferença ao serem integrados na promessa do todos como um” (MACEDO, 2015, p. 898).

2.1 Problematizando o currículo do Ensino Fundamental

O currículo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por inúmeras vezes é interpelado pela sociedade, visto que políticas curriculares sempre parecem trazer como objeto central do debate a ideia de um conhecimento oficial, concebido como hegemônico e permeado por indagações ideológicas.

Falar sobre o currículo do Ensino Fundamental e, em especial, sobre o currículo dos Anos Iniciais, fase de ensino que escolhemos como espaço-tempo de nossos interesses investigativos, nos leva a adentrar o cenário das políticas educacionais formuladas desde a década de 1990, contexto no qual algumas reformas curriculares, derivadas do pensamento neoliberal e da globalização da economia, norteavam os currículos a serem desenvolvidos pelas escolas brasileiras.

A ação limitada do Estado, perseguindo o modelo neoliberal, propiciou o desenvolvimento de reformas curriculares que resultaram em novas orientações e diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental. O currículo foi se transformando em elemento de relevância para o Estado brasileiro, já que passou a ser central na defesa de novos modelos educacionais fundamentados no processo de globalização e internacionalização da economia, e atravessados pelo ideário de desqualificação do setor público e enaltecimento do setor privado, com base em princípios como eficiência, produtividade, qualidade e equidade.

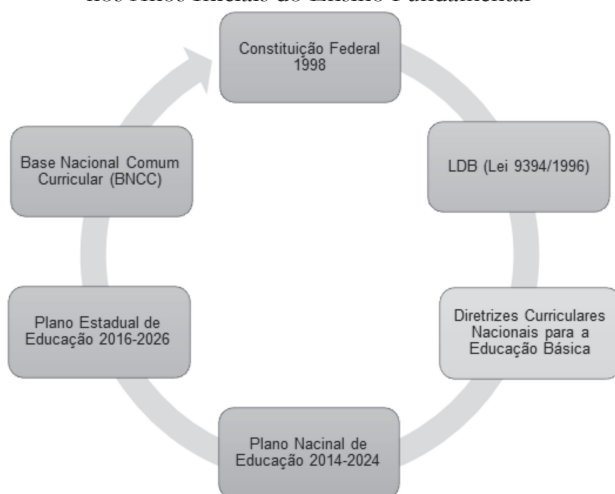
Em vista disso, um questionamento poderia ser feito: qual currículo atenderia a esse ideário? Não obstante indaguemos o cenário das fluidez econômicas viabilizado pela globalização e o papel do Estado na sociedade neoliberal, queremos pensar o currículo como “prática de significação,

como criação ou enunciação de sentidos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 42). Tal posição nos conduz a interrogar as políticas de currículo para o Ensino Fundamental como arenas de negociação, em que o jogo político se perfaz em relações de poder que acordam certos sentidos para o currículo, em determinadas conjunturas históricas, como provisoriamente substanciais. Desta forma, nem mesmo os modelos econômicos podem imobilizar os processos de significação de um currículo, seja ele qual for.

As interferências que a globalização e a ideologia neoliberal efetuam nas políticas de currículo se manifestam na busca contínua por deliberações de normas, orientações e diretrizes, que visam conduzir as ações dos sistemas de ensino, das instituições escolares e dos professores, num mecanismo que se atrela à tentativa de controle do Estado sobre o que se ensina na escola e sua relação com a sociedade em aspectos mais amplos.

Na figura abaixo, traçamos uma organização cronológica dos documentos normativos que incidem sobre os currículos desenvolvidos para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Figura 5 – Documentos normativos e o currículo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental



Fonte: Produção das próprias autoras (2022)

Alguns documentos que escolhemos para problematizar o currículo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental são textos decorrentes de vinculações políticas em torno da ideia de construção de um currículo nacional (resoluções, diretrizes, bases). Logo, ao nos referirmos a tais textos, estamos certos de que são frutos de correntes discursivas que, numa rede de significação, vão tecendo sentidos para a produção de currículos, tanto no cenário dos entes federados (estados e municípios), como no contexto da escola. Por política de currículo estamos compreendendo “todo processo de articulação em torno do poder de significar que fixa sentidos preferenciais provisórios para o currículo” (MACEDO, 2014, p. 5). Assim sendo, o termo política estende-se para além das políticas públicas dos governos, percorrendo os processos cotidianos na escola.

A Constituição da República Federativa do Brasil (CF), de 1988, inspirada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), em seu Art. 205, prevê que a educação, “[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo ao exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, *on-line*).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada pela Lei nº 9.394/1996, seguindo o que estabelece a carta magna, preconiza em seu Art. 22 que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Tanto a Constituição Federal como a LDB concebem uma finalidade da educação pública alinhada em três dimensões: cidadania, pleno desenvolvimento e trabalho.

O Ensino Fundamental, como etapa da Educação Básica, tanto em seus Anos Iniciais como nos Anos Finais, deve assegurar o que se observa na LDB (BRASIL, 1996, *on-line*):

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Atentamos para o fato de que a LDB, assim como a Constituição Federal, não prescreve o currículo a ser desenvolvido nas escolas brasileiras. Constitui-se como dispositivo legal que direciona os sistemas de ensino, as escolas e os professores a elaborarem suas próprias propostas curriculares, seguindo como base algumas referências, como o que está posto em seu Art. 26, ao propor uma Base Nacional Comum e uma Parte Diversificada a serem observadas:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL,1996, on-line).

Destarte, não dispomos de uma definição de “Currículo Nacional”, mas, sim, de diretrizes para se produzir currículos em diversos contextos, seguindo como recomendações a realidade sócio-histórica e cultural dos sujeitos.

No Brasil, uma política de currículo muito conhecida por nós educadores desenvolveu-se durante a década de 1990, marcada por centralizações curriculares e a proposição de currículos nacionais. Estamos nos referindo aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's),

considerados “dispositivos básicos sobre o currículo” (1997, p. 14). Estabelecem uma série de documentos como referenciais para que “a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania” (1997, p. 13). Produzidos antes da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, os PCN’s estão estruturados em torno das oito séries que compreendia o antigo Ensino Fundamental, disposto em ciclos e por áreas de conhecimento. Esses documentos, embora tivessem um caráter norteador, e não normativo, sugeriram a elaboração dos currículos e Projetos Político-Pedagógicos de diferentes escolas em todo o território nacional. De acordo com Macedo (2009), o discurso em torno dos PCN’s aponta para uma visão universalista de conhecimento.

Há pouco tempo, no ano de 2010, com a renovação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB – Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010), foram especificadas novas normatizações “para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica” (2013, p. 63). As diretrizes curriculares em nosso país começaram sua produção em 1998, época em que foi aprovada a Resolução CNE/CEB nº 2/1998. É com base nesse instrumento normativo da década de 1990 que as novas DCNGEB adotam o sentido de diretrizes como:

conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica [...] que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas. [...] está posta pela emergência da atualização das políticas educacionais que consubstanciem o direito à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo (BRASIL, 2013, p. 7).

Nessa perspectiva, essas diretrizes são consideradas “normas nacionais” a serem observadas pelos sistemas de ensino, pelas escolas e pelos professores na elaboração dos currículos. As DCNGEB “visam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino

Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar” (BRASIL, 2013, p. 8). Entende-se, em conformidade com as diretrizes, que os entes federados, através de suas competências próprias e complementares, elaborarão, a partir de uma “base curricular nacional”, as suas orientações curriculares.

Ademais, salientamos que o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou, no ano de 2010, diretrizes específicas para essa etapa de ensino. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, aprovadas através da Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010, aparecem mediante as “preocupações cada vez mais acentuadas quanto à necessidade de um currículo e de novos projetos político-pedagógicos que sejam capazes de dar conta dos grandes desafios educacionais da contemporaneidade” (BRASIL, 2013, p. 103).

Com a alteração do Ensino Fundamental para nove anos de duração e devido à necessidade de renovar as diretrizes de 1998, o CNE e o MEC difundiram interesses para construir as novas diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental. O documento assinala que as DCNEF “são orientações que devem ser necessariamente observadas na elaboração dos currículos e dos projetos políticos pedagógicos das escolas” (BRASIL, 2013, p. 104). Declara que essa responsabilidade é das escolas e suas comunidades, bem como dos órgãos executivo e normativo dos sistemas de ensino. Percebemos que as novas diretrizes se manifestam com intenções precisas: ambicionar um currículo nacional e permitir sua recontextualização. Para tal, organiza “normas” que devem ser percebidas nesse processo, pretendendo colaborar “para a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental brasileiro, um direito de todos” (BRASIL, 2013, p. 104).

Assim, compreendemos que no processo de construção dessa política pública, vários atores foram envolvidos, entrelaçados em disputas e interesses próprios do jogo político. No debate sobre as diretrizes, destacamos a atuação do UNICEF, da ONU e da UNESCO, bem como de alguns teóricos do campo do currículo, convocados para esse debate.

O Art. 49 da Resolução CNE/CEB nº 7/2010 estabelece que

o Ministério da Educação, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, deverá encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares que devem ser atingidas pelos alunos em diferentes estágios do Ensino Fundamental (art. 9º, § 3º, desta Resolução) (BRASIL, 2010, p. 14).

Expectativa de aprendizagem foi uma linguagem usada para designar o currículo como “um conjunto de objetivos de aprendizagem explícitos que orientam a gestão pedagógica dos docentes” (UNESCO-IBE, 2016). Um documento curricular organizado em torno de expectativas de aprendizagem preconiza objetivos que ainda não ocorrem, mas cuja efetivação há de ser buscada e garantida. As expectativas de aprendizagem focalizam o conhecimento como se fosse “um objeto, um dado, uma coisa, a ser captado, registrado e depois distribuído” (LOPES, 2014, p. 456). Operam com uma noção de conhecimento como algo a ser transmitido, medido, listado, aplicado, e não uma produção cultural sempre traduzida. O conhecimento converte-se num dado externo ao sujeito, destituído de elos com suas experiências, com o fluxo discursivo contextual, com dinâmicas que não se restringem aos registros disciplinares e/ou científicos, reduzido à métrica dos índices instrucionais (LOPES, 2012; MACEDO, 2012).

Ainda sobre o currículo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ressaltamos o Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005/2014) que, em distintas metas, aborda estratégias a serem executadas pelos entes federados para a consecução de novas orientações curriculares. Na Meta 2 do PNE, a qual se refere especialmente ao Ensino Fundamental, observamos as seguintes estratégias direcionadas ao currículo:

2.1) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até

o final do 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental;

2.2) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental (BRASIL, 2014, *on-line*).

Essas premissas legais foram consideradas também nas Metas 2 e 7 do Plano Estadual de Educação (PEE- BA) 2016 – 2026, Lei Estadual nº 13.559/16 (BAHIA, 2016) no que se refere aos currículos da Educação Básica, nas seguintes estratégias:

2.1) formalizar procedimentos orientadores para que o Ensino Fundamental seja o espaço de aprendizagem e apropriação do legado cultural da nossa civilização e de desenvolvimento das habilidades cognitivas essenciais à atuação livre e autônoma dos indivíduos na sociedade, privilegiando trocas, acolhimento e senso de pertencimento, para assegurar o bem-estar das crianças e adolescentes;

[...]

2.6) promover a articulação entre os sistemas e redes municipais de ensino e apoiar a elaboração e o encaminhamento ao Conselho Estadual de Educação, precedida de consulta pública, de proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os estudantes do Ensino Fundamental, considerado o caráter específico de espaços socioculturais onde se situam as escolas, até o final do primeiro ano de vigência deste PEE-BA;

[...]

7.6) estabelecer e implantar, até o segundo ano de vigência deste PEE-BA, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes para cada ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local”.

Tanto o PNE 2014-2024 quanto o PEE 2016-2026 prescrevem como uma de suas principais estratégias a implantação de uma proposta de direitos e objetivos de aprendizagem que deveria resultar na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conjecturada até mesmo em documentos normativos anteriores, consoante os discursos que transitaram em torno de sua produção.

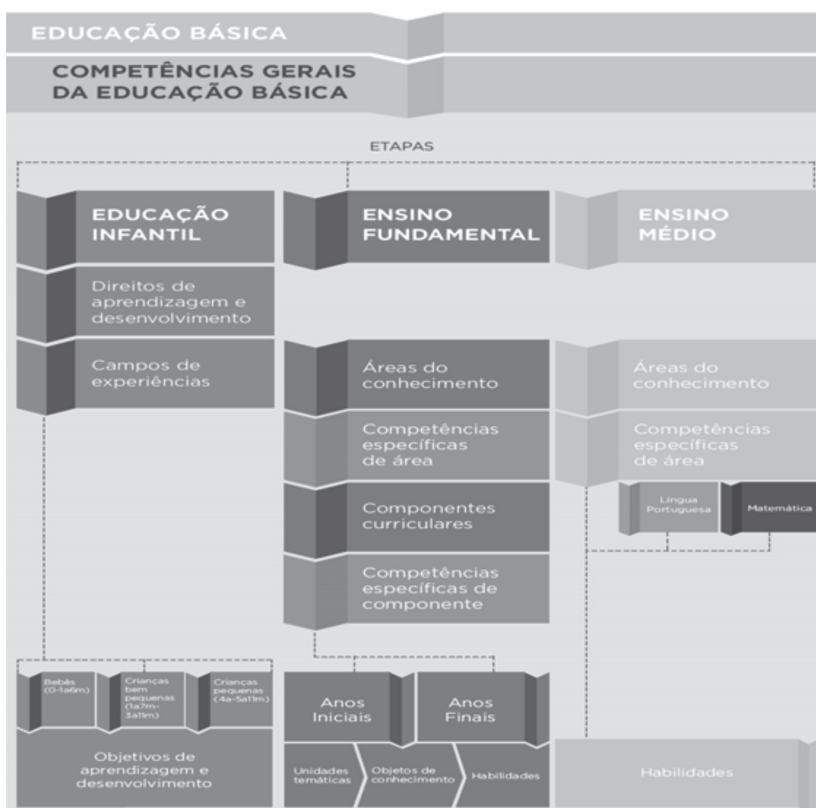
Diferentemente das diretrizes que conduziram para uma compreensão de normas curriculares mais gerais, a proposição de uma base nacional comum para os currículos das escolas brasileiras preconiza uma política com força de normatização, ainda que saibamos que nos ambientes escolares novas relações são constituídas, não meramente como repetição.

Essa obstinação para a criação da BNCC passa pela luta por universalização do ensino e pela iniciativa de garantir uniformidade no que ensinar em um país de dimensões continentais e diversidade cultural como o Brasil. Assim, a BNCC foi aprovada pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 22 de dezembro de 2017, enquanto um “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar” (BRASIL, 2017, p. 4).

A produção de uma base para os currículos da Educação Básica começou no ano de 2014, com a aprovação do novo PNE. Diversos momentos de articulação foram vivenciados, sob a coordenação do Ministério da Educação e em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed). Sua elaboração foi conturbada em todos os seus contextos, foi um processo atravessado por inúmeros conflitos e disputas de discursos de variados grupos, com diferentes perspectivas e interesses. Tal movimentação em torno dessa política pode ser explicada pela sua magnitude dentro do campo da Educação, afinal, dado o seu caráter prescritivo e normativo, ela estará presente nos currículos de todo Brasil.

As competências embasam a concepção pedagógica da BNCC, sustentando a formulação das expectativas de aprendizagem. Para o Ensino Fundamental, a política em questão propõe um arranjo curricular que se concentra no conhecimento disciplinar organizado em cinco áreas (linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso), as quais abarcam componentes curriculares que determinam uma lista de habilidades, associadas a objetos de aprendizagem (conteúdos) a serem abordados pelos professores na relação com os alunos em processos de ensino (situações de aprendizagem).

Figura 6 – Estrutura do documento da BNCC (2017) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.



Fonte: Brasil (2018).

Conforme percebemos no cerne das políticas de currículo para o Ensino Fundamental, diferentes documentos oficiais podem ser apontados. Em tese, esses documentos se assentam na defesa do direito à educação, retratada em muitas situações como uma “educação de qualidade” que impõe a construção de propostas curriculares cada vez mais centralizadas na definição do que é essencial que crianças e adolescentes aprendam ao longo do Ensino Fundamental. Uma feitura curricular que se quer universalizante, consubstanciada em um documento que embora busque fixar “o” sentido, não passa de um texto (LOPES, 2011) sujeito a transmutações, resistências e criações precárias e movediças no seio de cada escola.

[...] não haverá esse currículo plenamente produzido numa dada direção, seja ela qual for. Sempre diferentes discursos – mercado, emancipação, cidadania, mundo em mudança, qualidade de ensino, adequação à globalização, saberes universais, conteúdos básicos, justiça social, igualdade, diferença – estarão disputando a significação do que vem a ser currículo e produzindo significações imprevistas (LOPES, 2015, p. 457).

O currículo é sempre uma investida de fragmentação do conhecimento e de “apagamento” de outras representações possíveis fundamentadas nas experiências dos estudantes, que são sujeitos produtores de cultura e de múltiplas significações. Acreditamos, assim como Lopes (2015), que o currículo é fruto de discussões e representações que vão se constituindo continuamente, de acordo com os acontecimentos sociais, por meio de intrincadas indagações e manifestações em torno da produção de significado.

3 O EMARANHADO DE FIOS QUE PRODUZ O CURRÍCULO CORDEIROS

As discussões tecidas neste capítulo contribuem para a compreensão das forças políticas, das relações de poder, das vozes, dos nós, do emaranhado de fios que envolve a produção e o funcionamento do Documento Curricular Referencial de Cordeiros (DCRC), tendo em vista o entrelaçamento de significações produzidas por quatro instâncias: a BNCC, o DCRB, o próprio DCRC e os profissionais da rede municipal de Cordeiros que participaram da pesquisa.

Ao operarmos com a percepção de que as políticas curriculares entretecem vários discursos, sublinhamos, igualmente, a ideia de que os discursos nas políticas curriculares passam por recontextualizações e hibridizações, de modo que “os princípios curriculares são refocalizados e ressignificados, sendo muitas vezes orientados para finalidades diversas daquelas estabelecidas inicialmente” (LOPES, 2005, p. 265).

Assim, os currículos, em geral, e em particular o Currículo Cordeiros, objeto de nosso estudo, exprimem visões e escolhas, apontam tensões, conflitos, acordos, consensos e distanciamentos e devem ser vistos como prática cultural, como lugares de enunciação contextualizados em disputas (MACEDO, 2006).

Compreendidos como espaços de poder, os documentos curriculares atuam como um sistema de significações dentro do qual os sentidos são produzidos pelos sujeitos (LOPES; MACEDO, 2011). À vista disso, interessa-nos analisar o modo como nos contextos cotidianos de uma escola de Ensino Fundamental/Anos Iniciais estão sendo tecidos os movimentos de produção e ressignificação do Currículo Cordeiros pelos profissionais da escola, num movimento inconstante de fixação e abertura, entre o imprevisível e o imponderável. Lopes e Macedo (2002) nos dizem que nos contextos cotidianos encontramos uma teia de conhecimentos, elaborados pelos sujeitos que constroem os espaçostempos, lugares onde acontece a vida, que não podem ser determinados, antecipados, separados do presente, pois é neles que se manifestam as invenções, as experiências, as trocas de saberes, ou seja, a produção do currículo.

3.1 A Base Nacional Comum Curricular e suas ingerências no currículo

Como política de Estado, consolidada pelo ordenamento jurídico que foi largamente debatido e operado como justificativa para a sua construção, a produção da BNCC serviu ainda como argumentação para mostrar os baixos níveis dos indicadores da Educação Básica, sobejamente conhecidos, que incitaram a condecoração da sua necessidade. Ela reforça o fato de toda política educacional brasileira ter nas suas bases jurídicas a defesa de mecanismos que especificam, de alguma forma, o direito de todos à educação. Um direito que deve ser comum, mas que nem sempre é fácil de efetivar. Dessa maneira, o texto da BNCC apresenta os conhecimentos válidos como direito de todos, contudo, não se associa ao direito de se poder escolher esses conhecimentos (LOPES, 2017), tanto no que se refere aos professores quanto aos coordenadores e gestores das escolas.

As articulações políticas enredadas no movimento de construção de uma base curricular comum para a Educação Básica brasileira são responsáveis não somente por coordenar a sistematização do documento,

outrossim para “[...] criar a sua própria necessidade” (MACEDO, 2017, p. 510). De acordo com Macedo (2017), a naturalização da necessidade da efetivação de um currículo nacional, em um nível mais profundo, ajuda a instituir um sentido para o currículo, limitando a multiplicidade envolta pelo termo na literatura nacional e internacional. A autora ainda ressalta que não há estudos conclusivos das repercussões dos currículos sobre a qualidade da educação ofertada, muito menos existem registros na literatura de que um currículo único incida sobre a redução das desigualdades e a ampliação da justiça social.

Ademais, a proposição da agenda global para o século XXI tem delineamentos que necessitam ser observados, quando um país, como o Brasil, define como meta a construção de um currículo nacional. O discurso da necessidade foi propagado por grupos privados e pelo Movimento pela Base Nacional Comum Curricular (MBNC), para além da urgência imposta pelo PNE, viabilizando o protagonismo desses grupos na construção da BNCC.

Ao apresentar a última versão da BNCC, o então Ministro da Educação, José Mendonça Bezerra Filho, fez a seguinte declaração: “a BNCC é fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira e encontra-se organizada em um todo articulado e coerente fundado em direitos de aprendizagem” (BRASIL, 2018, p. 5). A BNCC é um documento normativo que desde a sua homologação vem orientando a construção/reformulação dos currículos das redes estaduais e municipais e das propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas. Parte do princípio de que alcançará a equidade, por definir quais são as aprendizagens essenciais comuns e implementar as mesmas políticas educacionais a todas as instituições escolares do país.

Não obstante esse discurso de equidade na educação, em seu texto, a BNCC exibe dez competências gerais para a Educação Básica, definindo a noção de competência como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais,

atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8). Essa visão de competência concebe o ensino-aprendizagem como um fim para a inserção no mercado de trabalho, caminhando no sentido contrário de uma educação que visa a igualdade social.

Nessa conjuntura, a BNCC foi tecida/destecida/retecida e, assim, a terceira versão chega às escolas com um discurso sedutor de que é fruto de trabalho coletivo, que servirá para escolas públicas e particulares como referência obrigatória para a elaboração dos currículos. É um compromisso do Estado brasileiro com a promoção da educação integral e do desenvolvimento pleno dos alunos para a “construção de uma sociedade democrática, justa e inclusiva” (BRASIL, 2017, p.14).

O discurso dominante interpela os sujeitos a tornarem-se favoráveis à necessidade da mudança, amiúde sem a reflexão crítica acerca dos interesses latentes. Como podemos inferir na narrativa do P5, que assevera: “[...] eu sou suspeito para falar da BNCC porque eu defendi demais e defendo até hoje. Sou muito a favor porque é a Base, né (P5, 2022)”. O que justifica essa defesa? O discurso de P5 reafirma a necessidade de uma base como solução para os problemas educacionais, no entanto, é preciso pensarmos para além do que está escrito na base, percebendo quais os interesses e disputas presentes em todo processo de produção dessa política curricular.

A defesa do participante demonstra a eficácia do forte marketing criado pelos propositores da Base (PróBNCC, Todos Pela Educação, Movimento Pela Base Nacional), mostrando-a como uma das soluções para a educação. O discurso da Base pode fascinar alguns daqueles que estão mergulhados nas escolas, reforçando que os problemas da educação podem ser resolvidos a partir de reformulações curriculares e da sistematização padronizada dos conhecimentos, que não estariam sendo ministrados aos estudantes como direito.

Em meio a discursos que são tecidos e destecidos, os participantes da pesquisa, em suas narrativas, expressam como conheceram a BNCC

e como foram afetados por essa política curricular. Todos afirmaram que ouviram falar dela nos horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), que são realizados quinzenalmente na escola, e na Jornada Pedagógica promovida pela SME. Houve momentos de debates e discussões acaloradas.

Os participantes também demonstraram ter ainda muitas indagações sobre a BNCC, como é possível observar nas seguintes narrativas: “eu ainda tenho muitos questionamentos [...] com relação ao amparo do professor. [...] Lembro que no primeiro ano de mudança foi um ano terrível também, porque a gente tinha que pesquisar tudo” (P2, 2022); “no início a gente ficou assim, atônito, que tudo novo gera uma preocupação” (P3, 2022); “é muita coisa nova [...], primeiro foi a BNCC, depois foi o DCRB e agora é o documento de Cordeiros, DCRC, né” (P4, 2022); “eu lembro que teve muita discussão a respeito dessa BNCC, controvérsias, politicamente falando, muita gente ainda é contra até hoje, [...] é uma Base que nivela a todos” (P5, 2022).

Nesses excertos, é possível observar que os participantes atribuem sentidos de contestação, que a BNCC ainda gera muitas dúvidas e preocupações para os professores, por se tratar de um documento novo, construído sem a efetiva participação dos profissionais das escolas. Nesse sentido, a narrativa do participante P5, que relembrou das discussões, debates e reflexões tecidas ao longo do movimento de estudo da BNCC na escola, se destaca, ao afirmar que se trata de um documento que gera polêmicas e dissensos, enfatizando que “muita gente é contra até hoje”. Realizando uma leitura atenta da BNCC, percebemos discursos que envidam conter aquilo que é incontrolável: a dinâmica escolar e as relações didático-pedagógicas ali constituídas. Cunha e Costa (2019, p. 160) asseveram que “[...] se há uma educação, se ela de fato acontece, nós não a controlamos como a um resultado daquilo que seja possível enunciar”.

A BNCC não transporta a verdade do currículo, embora aponte o suposto único caminho a ser perseguido. É uma possibilidade, entre muitas, produzida em meio a disputas por supremacia e condicionada por

conflitos e negociações próprios de qualquer prática política. Assim, não existe “a” verdade curricular. A política curricular é luta por significação, é prática discursiva, é luta por hegemonia (LOPES; MACEDO, 2011).

Compreender os textos curriculares como suscetíveis de ressignificação nos permite apreender a inviabilidade de uma leitura verticalizada da Base, tanto nos níveis estaduais como nos municipais, assim como nas escolas. O texto da BNCC não é capaz, ainda que tente persuadir o leitor a isso, de possibilitar uma leitura única de suas suposições como a verdade textual curricular, estruturando um certo conhecimento tido como universal.

Alguns elementos contidos no discurso dos participantes nos possibilitam entender o quanto o texto trazido pela Base ainda é, em alguns momentos, complexo para grande parte dos professores. Ao longo de algumas narrativas, encontramos tais indícios: “eu ainda tenho muitas dúvidas [...], por exemplo, do Ensino Religioso não tem nada, a gente tem só um plano com as habilidades e temos que correr atrás de tudo e alguns temas são bem complicados para trabalhar” (P2, 2022); “para compreender foi muito difícil mesmo, muito complicado, mais aí tem que ir estudando pra ir conhecendo” (P3, 2022); “é como os colegas colocaram, é bem difícil, algo novo. Eu sei que tem as mudanças que acontecem mesmo, às vezes a gente reclama assim porque é muita coisa, né” (P4, 2022); “eu concordo com a fala dos colegas, no início foi complicado, existem palavras com uma linguagem complicada e difícil, né, os conteúdos de Ensino Religioso realmente você se pergunta, o que é isso?” (P5, 2022).

Tomando como base os comentários realizados pelos participantes durante o momento de prosa, tornou-se visível a dificuldade que eles têm para compreender que o professor também produz currículo e que um documento não é suficiente para atender as demandas do que acontece na dinâmica da sala de aula. Os docentes, em pouco tempo, tiveram que se adaptar a um currículo que se constituiu fora do diálogo e da necessidade curricular. No entanto, quando a base passa a ser estudada no município,

é possível perceber uma abertura para um processo de ressignificação através da inserção de novas ideias e concepções acerca da realidade e cultura local, algo que extrapola a tentativa de tornar único um universo de saberes diversos.

Embora muito já tenha sido discutido sobre esse novo documento curricular, ele ainda gera em gestores, coordenadores pedagógicos e professores da Educação Básica muitas dúvidas, incertezas e pouco consenso sobre sua utilização. Uma base anunciada aos sujeitos, recepcionada, não produzida por eles, que desponta como algo desconhecido, que custa a ser entendida.

Produções curriculares em nível nacional, como a BNCC, tentam uniformizar conhecimentos, metodologias e avaliações, fabricando sentidos para o processo de ensino e de aprendizagem que se pretendem comuns a todos os territórios nacionais, e racionalizando, dessa forma, o processo educacional. Documentos como a Base prescrevem certo projeto social e operam com o sentido de um sujeito centralizado, cuja educação viabilizará a formação da identidade da nação brasileira.

Em oposição a essa ideia, concordamos com Cunha e Costa (2019, p. 147) ao declararem, baseados nos registros teóricos pós-estruturais, a necessidade de se “[...] pensar a educação como relação imprevisível, uma prática cujo resultado jamais pode ser conhecido em totalidade ou referido a um sujeito pleno em consciência no e para o mundo.” Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são normalmente apostas no que pode vir a ser, e não há certezas de que se concretizarão no espaço escolar e na vida futura de nossos alunos.

Nesse cenário, a BNCC tenta padronizar aquilo que precisa ser ensinado e aprendido no ambiente escolar, e Lopes (2015) reitera que essa uniformização curricular, em uma perspectiva instrumental, termina sendo significada como “[...] um conjunto de regras de como agir na prática curricular. A Base se conecta ao conhecimento que deve ser ensinado nas escolas, na tentativa de controle curricular, prosseguindo naquilo que se vem denominando sua implementação” LOPES, 2015, p. 118). Ao designar

um certo conhecimento como o conhecimento verdadeiro a que todos os estudantes têm o direito de ter acesso, a Base despreza os conhecimentos particulares, na tentativa de anulá-los, apesar de, em seu texto, indicar que insira, nas reformulações/construções curriculares, conhecimentos pertencentes à diversidade cultural local. Acerca disso, Lopes (2017, p. 116) atesta que a BNCC opera com a “[...] intenção de que seja possível definir o que é essencial a todos, independentemente das condições de existência de construção curricular”, não reconhecendo as contingências da vida escolar e das várias possibilidades de se decidir o que ensinar.

A partir dos questionamentos dos participantes, podemos observar que nenhum deles acredita estar preparado para o que vem sendo proposto ou até mesmo para o que está sendo já desenvolvido. Embora os participantes afirmem não estarem “preparados” para atuarem conforme as orientações da Base, ou mesmo que ela não oferece subsídios suficientes e claramente definidos para todas as situações que envolvem o trabalho pedagógico, talvez possamos vislumbrar nessa espécie de impasse, de não conexão imediata entre um documento curricular e as expectativas de um fazer docente, um vetor de possibilidades para que professores traduzam/ressignifiquem as políticas, provisória e contingencialmente, sendo capazes de produzir coisas outras no processo educativo.

No decorrer da prosa, os participantes foram questionados sobre as mudanças que a BNCC trouxe para a sua prática pedagógica. Nesse sentido, P1 afirma que

[...] trouxe a questão da responsabilidade maior para o professor.
[...] Precisa procurar atividades, pesquisar, buscar outros meios [...], qual é a estratégia que vai utilizar ali na sala de aula para que o aluno alcance aquela habilidade [...]. O professor hoje trabalha mais, mas ele se tornou um professor pesquisador. Isso é muito bom, eu vejo isso como um ponto positivo (P1, 2022).

Destacamos na narrativa acima um aspecto importante a ser abordado, o qual diz respeito ao “professor pesquisador”, que também é visto pelo participante como um aspecto positivo. Embora ele argumente

que a BNCC trouxe mais trabalho e responsabilidade para o professor, ele reconhece que a BNCC possibilita o aperfeiçoamento da sua prática pedagógica através da pesquisa e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos.

De modo semelhante, destaca-se também a fala de P5, ao afirmar que

[...] a BNCC trouxe mais trabalho pro professor [...], aquelas habilidades que a gente precisa fazer com que o aluno atinja e ainda tem as competências também, que precisamos ficar atentos [...] e aí chega no final da unidade e o aluno não atingiu aquela habilidade, o que aconteceu? Aí tem que rever o conceito, o conteúdo para que ele alcance a habilidade [...]. A BNCC disciplina [...] e isso foi que mexeu e mudou comigo (P5,2022).

Todos os participantes, exceto P3, disseram que as demandas para os professores aumentam cada dia mais, tornando a carga de trabalho excessiva. Por vezes, mesmo de forma velada, a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do processo formativo recai sobre a figura do professor, como podemos observar na fala de P5. De acordo com Macedo (2018), não existe boa intenção quando um currículo intenta delimitar, normatizar, pois não auxilia na aprendizagem e na justiça social, isto é, em uma sociedade diversa; “ditar o que o Outro deve ser” (MACEDO, 2018, p. 30) não contribui para a equidade de direitos, ampliando a dificuldade de acesso à educação.

A partir dessa compreensão, pode-se afirmar que a BNCC, ao definir competências e habilidades por áreas de conhecimento, por vezes delimita e restringe a autonomia dos professores em construir seus planos de ensino, como se fossem incapazes de pensar outros conhecimentos importantes para o aprendizado dos estudantes. “A BNCC disciplina o professor” (P5, 2022). Esse discurso enunciado pelo professor expressa a ideia de controle do currículo, quando ele se sente limitado em trabalhar de acordo com o que o documento propõe, principalmente através do desenvolvimento de habilidades e competências.

Os demais participantes também destacam elementos concernentes às mudanças que a BNCC trouxe para sua prática pedagógica: “então, cada aula que a gente senta para preparar é sempre uma loucura nova, tem que correr atrás de uma coisa ou de outra [...], ampliou o trabalho” (P2, 2022); “[...] as habilidades mesmo, no dia a dia temos que estar olhando, vendo quais são as habilidades que o aluno deve alcançar e o que a gente tem que trabalhar para que eles alcancem essas habilidades” (P3, 2022); “[...] exige mais da gente [...], o professor precisa estar atento a essas habilidades [...], dá mais trabalho (P4, 2022); “[...] não colocaram aí, mas mudou o planejamento após a BNCC [...], a forma de planejar tem dado mais trabalho pro professor [...], dá mais trabalho” (P6, 2022).

Diante desse novo cenário, a docência, interpelada a se tornar pesquisadora, a realizar seu planejamento a partir de modelos prontos, a estar atenta ao quanto os alunos se afastam ou se distanciam das habilidades e competências desejadas, é enfim, ainda mais exigida e sobrecarregada em seu ofício.

Uma vez que tenta regular o conhecimento através de competências e habilidades, para a BNCC, o conhecimento significativo a ser ensinado nas escolas é aquele

Capaz de ser traduzido por competências, habilidades, conceitos e desempenho passíveis de serem transferidos e aplicados em contextos sociais e econômicos fora da escola. Essa aplicação é entendida como desejável, na medida em que atende aos fins sociais garantidores da manutenção adequada e do indexamento das diferentes funções do sistema vigente (LOPES; MACEDO, 2011, p. 74).

Para Lopes (2015, p. 459), o conhecimento “é uma produção cultural sempre traduzida”. Na BNCC, o conhecimento é compreendido de forma ambígua, desassociada das questões socioculturais que definem os sujeitos, dessa maneira pode ser medido por meio de avaliações externas nacionais e internacionais. A autora exprime preocupação com discursos na área da educação que apostam na distribuição de conhecimentos iguais

para todos, tendo em vista que essa compreensão ignora o currículo como produção cultural e sujeito à negociação de sentidos (LOPES, 2015). Ainda segundo a autora, “uma proposta curricular não é nacional ou comum, no sentido de saturar com os mesmos sentidos toda e qualquer significação nos mais diferentes contextos em foco, a ponto de ser transparente em relação aos sentidos que transmite” (LOPES, 2015, p. 456).

Torna-se importante entender que essa normatividade expressa pelo texto da Base não finda a luta política em torno dos currículos e do fazer pedagógico nas escolas (LOPES, 2019; MACEDO, 2019). Essa normatização não acaba, inclusive, com as contingências das diferentes regiões do Brasil, os conflitos e as incompatibilidades que atravessam as políticas educacionais locais (LOPES, 2019).

O discurso assumido pelo MEC é de que a Base não é currículo e, assim, coloca sobre estados e municípios, bem como sobre suas escolas e seus professores, a responsabilidade pela elaboração de seus textos curriculares alinhados à BNCC. De acordo com o Art. 15 da Resolução CNE/CP nº 2/2017,

As instituições ou redes de ensino podem, de imediato, alinhar seus currículos e propostas pedagógicas à BNCC.

Parágrafo único. A adequação dos currículos à BNCC deve ser efetivada preferencialmente até 2019 e no máximo, até início do ano letivo de 2020 (BRASIL, 2017).

Aí se tem uma polêmica discursiva, visto que a BNCC é a referência para as reformulações curriculares, atribuindo às escolas o papel por sua implementação. Acentua-se, assim, a discrepância curricular: de um lado, os documentos “oficiais” e, de outro, a escola, local de implementação desses textos curriculares, subjugando o espaço escolar como produtor também de currículo (MACEDO, 2019).

Ademais, o processo de produção de textos curriculares não é desvinculado das relações de poder constituídas, tendo em vista que as perspectivas de escolha se dão “[...] em um terreno indecidível, implicando

sempre a exclusão de outras possibilidades, muitas delas impossíveis de serem nomeadas” (LOPES, 2015, p. 123). Os textos curriculares estão sempre sujeitos a diferentes interpretações, sendo ressignificados (LOPES, 2019).

Dessa forma, é preciso pensarmos a partir das provocações da autora, que reforça a necessidade de valorizar e ressignificar o currículo, em vez de ficar criando novas formas de negociação e disputas por um currículo de qualidade. Seguindo esse mesmo prisma, Cunha e Costa (2019) argumentam que todas as formas de experiência são relevantes na constituição de um currículo.

Como política nacional da Educação Básica, a BNCC, além de servir de orientação para a construção/reformulação dos documentos curriculares, das propostas pedagógicas e/ou projetos político-pedagógicos dos sistemas e das redes de ensino estaduais e municipais, assumirá também papel importante no que concerne ao alinhamento de outras políticas e ações alusivas à formação de professores, às avaliações e à produção de conteúdos educacionais.

No próximo item, teceremos uma discussão a respeito do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), que se apresenta como uma releitura da BNCC e, para esse propósito, iniciamos apresentando a movimentação em torno do processo de tradução da BNCC no estado da Bahia, via DCRB.

3.2 O primeiro nó da teia: a reformulação/produção do Documento Curricular Referencial da Bahia

As políticas educacionais e curriculares, mesmo depois de homologadas, seguem em disputa pelo seu significado, seja na escola, nas plataformas digitais, nas universidades. Nesse seio, torna-se relevante analisarmos o Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental (DCRB), que se apresenta como uma referência para todos os municípios baianos, e que na sua produção

contou com o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC)⁸ e seus parceiros, que são instituições que auxiliam na criação de políticas educacionais, principalmente no que se refere à política da BNCC e o Documento Curricular Referencial de Cordeiros para Educação Infantil e Ensino Fundamental (DCRC), que foi construído a partir da BNCC e do DCRB e teve o apoio do Programa de (Re)Elaboração dos Referenciais Curriculares na Bahia.

O contexto educacional de um país recebe diversas influências na construção dos seus currículos, as quais evidenciam o jogo de forças entre múltiplos sujeitos sociais, tal como os acordos entre o governo e a sociedade, e similarmente as imposições de órgãos externos financiadores de políticas para a educação.

No final de 2017, a BNCC foi homologada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), apontando para as redes de ensino a incumbência de reelaborar ou construir seus currículos a partir dela. Assim, no decorrer dos anos de 2018 e 2019 foram discutidos os referenciais curriculares estaduais e municipais e, em 2020, o processo de construção dos currículos municipais continuou a sua efetivação por meio dos projetos político-pedagógicos das escolas.

De acordo com o Art. 5º da Resolução CNE 02/2017:

Art. 5º A BNCC é referência nacional para os sistemas de ensino e para as instituições ou redes escolares públicas e privadas da Educação Básica, dos sistemas “federal, estaduais, distrital e municipais, para construírem ou revisarem os seus currículos”.
§1º A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e “revisão dos currículos”, e consequentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em

⁸ O ProBNCC foi criado em conjunto com as entidades: Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), que formam o Comitê Nacional de Implementação da BNCC, com o apoio da Sociedade Civil (por meio de Organizações), e das representações institucionais dos Conselhos Nacionais, Estaduais e Municipais (Conselho Nacional de Educação (CNE), Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE) e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) (BRASIL, 2019a).

âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade.

§2º A implementação da BNCC deve superar a fragmentação das políticas educacionais, ensejando o fortalecimento do “regime de colaboração entre as três esferas de governo” e balizando a qualidade da educação ofertada (BRASIL, 2017, p. 5).

O Ministério da Educação (MEC) foi quem coordenou o texto da Base e é sua a responsabilidade de supervisionar a execução do plano normativo do documento, o qual deve servir de alicerce para a construção dos currículos das redes de ensino públicas e privadas de todo o Brasil. É nesse ponto da trajetória da política educacional que as releituras começam a surgir.

Percebe-se que a Resolução citada coloca no centro do processo de implementação a consolidação do regime de colaboração. Assim, o Governo Federal, considerando a efetivação da Base como uma etapa importante, instituiu o ProBNCC, através da Portaria nº 331/2018, com a finalidade de apoiar Secretarias Estaduais e Distrital de Educação, assim como as Secretarias Municipais de Educação, na elaboração ou revisão e implementação de seus currículos alinhados à BNCC, em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios (BRASIL, 2018b). Dessa forma, a proposição do MEC é inspecionar a elaboração desses currículos, exprimindo o caráter prescritivo da Base. Com a adesão ao programa, as unidades federativas contam com os seguintes apoios:

- 1- Assistência financeira, via Plano de Ações Articuladas – PAR às Seduc, com vistas a assegurar: (i) a qualidade técnica na construção do documento curricular em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios para toda a Educação Básica, e (ii) a implementação dos currículos elaborados à luz da BNCC;
- 2 - Formação oferecida pelo MEC para equipes de currículo e gestão do Programa nos estados;

3 - Assistência técnica que contempla: (i) pagamento de bolsas de formação para os professores da equipe ProBNCC, via FNDE (ii) contratação de analistas de gestão, (iii) equipe alocada no MEC para o apoio na gestão nacional do Programa, (iv) material de apoio, e (v) plataforma digital para apoiar a (re)elaboração do currículo e as consultas públicas (BRASIL, 2019a, p. 4).

Esse pode ter sido um incentivo para que os estados e municípios aderissem ao programa e, dessa forma, o MEC permanecesse presente de modo mais direto na elaboração dos currículos, uma vez que as equipes escolhidas para a construção/reformulação do texto nos entes federativos tiveram formação do MEC.

De acordo com dados publicados no site Movimento pela Base – Observatório da Implementação da BNCC⁹, entre 2018 e 2020, foi disponibilizado, via PAR, mais de 200 milhões de reais para pagamento de bolsas e apoio técnico com eventos formativos. Foram mais de 1.500 bolsistas espalhados no território brasileiro e cerca de 57 pessoas dedicadas à implementação da BNCC para as três etapas em cada unidade federativa. O protagonismo do MEC, ao que tudo indica, não se limita à definição da política nacional, mas se estende à regulação das Secretarias de Educação no processo de tradução da BNCC.

Como principais funções, eram designadas aos bolsistas do ProBNCC:

[...] realizar formações continuadas de qualidade, atendendo às premissas definidas no Guia de Implementação da BNCC e com um regime de colaboração bem estabelecido” (BRASIL, 2018b, p. 46).

[...] assumir o compromisso de atuar na revisão ou elaboração dos currículos para as redes estaduais e municipais até a aprovação pelos conselhos estaduais e, se for o caso, até a sua homologação pelas secretarias de educação (idem, p. 30).

⁹ É uma plataforma aberta que mostra o avanço da implementação da BNCC nas redes de ensino e nas políticas nacionais. Reúne dados e informações sobre todas as etapas, da educação Infantil ao ensino Médio em todas as frentes de implementação: currículos, formação de professores, matérias didáticos e avaliações. E mostram como caminha o alinhamento de políticas estruturantes: desde a reelaboração dos currículos municipais e estaduais aos editais do PNLD, formação de professores, matrizes das avaliações e outras ações de apoio e indução à implementação <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/sobre/#quem-somos>. Acesso em 04 de out. de 2022.

Ademais, o MEC, desde 2018, vem monitorando e acompanhando o avanço da implementação da BNCC, principalmente para Educação Infantil e Ensino Fundamental, reunindo, analisando e publicizando as informações através de relatórios para os secretários estaduais e municipais de educação, contribuindo, assim, para o avanço da implementação nos territórios.

Não obstante, deve-se considerar que o ProBNCC busca não só oferecer assistência financeira e técnica para os estados e municípios, como também fixar os padrões nacionais de educação nos demais níveis de governo. Uma forma de instituir limites administrativos para os próprios membros integrantes da federação.

Com o suporte do Governo Federal no âmbito do ProBNCC, as 27 unidades da federação construíram ou reformularam e homologaram seus Referenciais Curriculares alinhados à BNCC, a exemplo do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) para Educação Infantil e Ensino Fundamental, que foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação mediante Parecer CEE nº 196/2019, e publicado no Diário Oficial do Estado em agosto do mesmo ano. Tem como propósito “garantir os princípios educacionais e os direitos de aprendizagem de todos os estudantes do território estadual, em toda a educação básica” (BAHIA, 2020, p.13).

O DCRB tornou-se uma referência, como o próprio nome anuncia, para que os municípios baianos elaborem os seus currículos em consonância com os princípios, intenções e temáticas nele contidas, para o desenvolvimento de práticas educativas que assegurem a permanência e o sucesso dos alunos na escola (BAHIA, 2020). Isso influenciará a vida de 149.417 alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da rede estadual e 2.079.939 da rede municipal, além de seus professores e a comunidade escolar, nos 417 municípios da Bahia.

O DCRB tem como fundamento as orientações normativas da BNCC, as quais foram reforçadas pela Resolução CEE/BA nº 137, de 17 de dezembro de 2019, que estabelece a construção/reformulação dos currículos escolares das redes e sistemas de ensino da Bahia. Em seu Art. 1º, essa Resolução “fixa normas de regulamentação da implantação da Base

Nacional Comum Curricular para as etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, nos sistemas e redes de ensino do Estado da Bahia”. E reitera, em seu Art. 2º, que a “BNCC é referência obrigatória para os sistemas de redes de ensino, bem como para as instituições escolares públicas e privadas da Educação Básica, na construção ou revisão dos seus currículos” (BAHIA, 2019, p. 2).

No que tange ao processo de construção dos currículos, o documento orienta que a base deve “fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e, conseqüentemente, das propostas pedagógicas das instituições escolares, qualquer que seja sua vinculação institucional às redes de ensino” (CEE/BAHIA, 2019, p. 3).

Do Brasil, a Bahia é o quinto maior estado e se destaca por suas singularidades geopolíticas, socioeconômicas e culturais, além de possuir uma organização específica ancorada no conceito de territórios de identidade. Desse modo, o DCRB se fundamenta na concepção de que os currículos precisam ser uma produção do cotidiano de cada território.

O texto afirma que sua construção se deu em permanente colaboração entre

[...] Municípios e Estado com a participação de diversos segmentos e Redes de Ensino, alicerçando uma consistente integração, capaz de promover o aperfeiçoamento do Sistema de Educação Básica e, conseqüentemente, efetivar o sucesso da escolarização de cada cidadão baiano (BAHIA, 2020, p. 8).

A construção do DCRB contou com a colaboração da Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC) e também de órgãos como: Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação da Bahia (UNDIME/BA)¹⁰, MEC, Conselho Estadual de Educação do Governo do Estado da Bahia (CEE),

¹⁰ Associação sem fins lucrativos que tem por missão articular, mobilizar e integrar os dirigentes municipais de educação para construir e defender a educação pública com qualidade social (UNIDIME, 2015).

União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), além da colaboração das Universidades, Institutos Federais e faculdades da Bahia (BAHIA, 2019).

Todas essas entidades participaram de alguma das etapas ou seções do referido documento, alguns em áreas específicas e outros em áreas mais gerais. Também merecem destaque na produção do DCRB outros agentes colaborativos: a Fundação Getúlio Vargas, a Fundação Lemann e o Projeto Faz Sentido (Instituto Inspirare/Instituto Tellus/Instituto Unibanco), entidades que se fizeram presentes no decorrer de todo o processo de concretização da Base, e que têm como parceiros ilustres os bancos e as empresas privadas.

É perceptível o papel central do Movimento pela Base no processo de discussão e direcionamento da produção do texto curricular baiano, incorporando a participação de agentes do Estado e do terceiro setor, legitimando o processo de debates em torno do documento, proposto como democraticamente produzido. Dessa maneira, nota-se a participação direta da UNDIME e do CONSED, prestadoras de consultoria e assessoria pedagógica a secretarias de educação, e outros partícipes ativos, como o Projeto Faz Sentido, a Fundação Lemann e Getúlio Vargas, fundações e institutos privados que assumem um papel filantrópico, que vai muito além da simples generosidade perante a sociedade.

Sob o fortalecido regime de colaboração entre SEC e UNDIME, foi realizada uma grande mobilização nos 27 Territórios de Identidade e, para garantir a participação, a colaboração e a proposição de profissionais da educação e da sociedade civil, foi realizada uma consulta pública (presencial e virtual) ao Documento Curricular. Após o término dessa consulta, as contribuições consideradas elegíveis foram analisadas, validadas e incorporadas pelos redatores e demais escritores (BAHIA, 2020).

A partir da prosa com os participantes da pesquisa, compreendemos que o município de Cordeiros realizou uma movimentação na rede municipal de educação, junto ao Conselho Municipal de Educação e à

Comissão de Governança, na construção do texto. Quando questionados sobre o DCRB, todos os participantes afirmaram terem ouvido falar a respeito, e que contribuíram no seu processo de tecitura, como podemos evidenciar nas seguintes narrativas: “todos já ouviram falar e conhecem, é aquele documento que mostrei aquele dia [...], não tivemos oportunidade de ler todo ainda” (P1, 2022); “já ouvi falar, mas não tive acesso ao documento todo para ler, estudar [...]. O DCRB é o documento da Bahia, né?” (P4, 2022); “ouvimos sim, com certeza, ajudamos na sua elaboração/construção [...], fizemos parte do grupo que estava no processo de reelaboração e pudemos contribuir [...] com sugestões, o que estaria de acordo com a nossa realidade, com o nosso município, tanto no DCRB quanto no DCRC” (P6, 2022).

Os participantes disseram ter conhecimento sobre o currículo da rede estadual, bem como terem participado do seu processo de construção. Apenas um deles ainda não teve acesso ao novo documento impresso. No entanto, os demais já o viram, em virtude do movimento de construção/atualização do PPP. Para auxiliar nessa ação, a Secretaria de Educação do Estado enviou para a Secretaria Municipal e todas as escolas da rede estadual e municipal uma cópia do documento impresso (DCRB): “já tive acesso ao documento, mas, como é um só [...] para pegar, ler e estudar é mais complicado” (P6, 2022).

O DCRB é fruto do movimento de implantação da BNCC no Estado e municípios, com a concepção de atender as diferenças regionais, contextualizado diante das singularidades e da realidade do território baiano. Foi engendrado para contribuir no processo de implementação da BNCC à luz da realidade local, como documento orientador no processo de reelaboração dos referenciais curriculares municipais e elaboração e/ou (re)escrita dos projetos político-pedagógicos das escolas (BAHIA, 2020).

No que se refere à organização curricular do Ensino Fundamental, o DCRB, assim como a BNCC, se fundamenta na pedagogia das competências. Para tanto, conjectura também

[...] abertura e flexibilidade para que as escolas e seus educadores possam conjugar outras experiências curriculares, pertinentes e relevantes, tendo como critério para a escolha pedagógica dessa conjugação modelos curriculares pautados em pedagogias ativas e de possibilidades emancipacionistas que devem permear os Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP) e as ações pedagógicas, tais como reuniões, planejamentos e horas dedicadas ao objeto das aprendizagens da comunidade escolar (BAHIA, 2020, p. 31-32).

Embora o referencial curricular baiano assuma uma concepção de aprendizagem mediante competências e habilidades, enfatiza que, para a formação integral do indivíduo, é preciso uma formação em todas as instâncias da vida humana (técnica, científica, social, cultural, emocional etc.). Assim, o DCRB em alguma medida se aproxima de uma visão progressista de educação (LOPES; MACEDO, 2011), uma vez que apresenta conhecimentos universais e individuais voltados à formação de cidadãos para uma sociedade democrática, com equidade social e qualidade de vida para todos. O documento também reitera discursos que associam a escola com o mercado de trabalho, quando afirma, por exemplo, que sua proposta vai ao encontro “[...] das necessidades e demandas do mundo do trabalho, da produção, das culturas, das diversas existencialidades e da configuração sociotécnica da contemporaneidade” (BAHIA, 2019, p. 35).

Ademais, o DCRB traz aspectos sobre Territorialidade, Marcos Legais, Marcos Teórico-Conceituais, Marcos Metodológicos, Modalidades da Educação Básica, Temas Integradores e Avaliação Educacional, considerados para toda a Educação Básica, por apresentarem uma fundamentação conceitual e legal que sustenta a política educacional, preparando o terreno para a compreensão da dimensão sociocognitiva das competências e habilidades, na perspectiva da garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes (BAHIA, 2020).

Pelo exposto, o DCRB é uma tradução da BNCC, que tanto reafirma a política curricular proposta a nível nacional quanto produz

sentidos particulares em nível estadual. A ideia de que esse currículo dará conta das diversidades do território baiano é, por ora, uma promessa anunciada.

3.3 Puxando outros fios: a construção do Currículo Cordeiros e o movimento de (re)elaboração dos Referenciais Curriculares Municipais

O currículo se tece em cada escola com a carga de seus participantes, que trazem para cada ação pedagógica de sua cultura e de sua memória de outras escolas e de outros cotidianos nos quais vive. É nessa grande rede cotidiana, formada de múltiplas redes de subjetividade, que cada um de nós traçamos nossas histórias de aluno/aluna e de professor/professora. O grande tapete que é o currículo de cada escola, também sabemos todos, nos enreda com os outros formando tramas diferentes e mais belas ou menos belas, de acordo com as relações culturais que mantemos e do tipo de memória que nós temos de escola.

Lopes (2006, p. 30)

Iniciamos esta subseção com as palavras de Lopes para ressaltarmos que o currículo não é algo fixo, mas flexível, que se constrói a partir de aspectos sociais, culturais e identitários. É processo instituído por um encontro de saberes, experiências, lugares e sujeitos. Envolve articulações ambíguas, desejos e repulsas, sentidos que predominam provisoriamente, de modo não polarizado. O currículo é movimento, não é algo objetificado, é ação, “[...] como um processo mais do que uma coisa [...]” (MACEDO; LOPES, 2011a, p. 35). São movimentações variáveis, em constante desconstrução e reconstrução, uma vez que “a norma para o currículo, portanto, não é o consenso, a estabilidade e o acordo, mas o conflito, a instabilidade, o desacordo, porque o processo é de construção seguida de desconstrução seguida pela construção” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 37).

Ao assumirmos a ideia do currículo como teia de significados, destacamos então alguns elementos que possibilitam entendermos partes

do processo de discussão em torno do Programa de (Re)elaboração dos Referenciais Curriculares nos Municípios Baianos, que condicionou a construção do DCRC, a fim de compreendermos como os profissionais da educação de uma escola do município de Cordeiros/BA ressignificam o currículo da rede municipal e quais sentidos de currículo os movem em relação a esse documento.

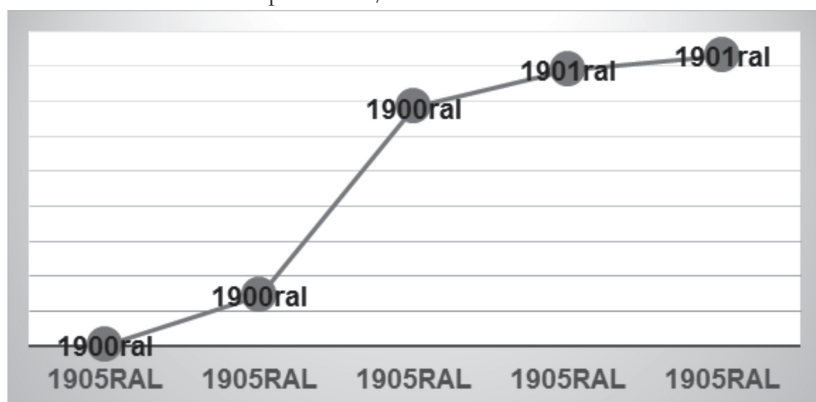
O Programa foi lançado pela UNDIME/BA, anunciando-se como mecanismo de melhoria da educação pública baiana, tendo como parceiros a UNCME, a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Fundação Itaú Social, com o objetivo de mobilizar e orientar as redes públicas de educação dos municípios na (re)elaboração do Referencial Curricular Municipal, à luz do DCRB e das normativas emanadas pelos Conselhos de Educação no âmbito nacional e estadual (BAHIA, 2020).

As políticas curriculares se tornam alvos preferenciais “de redes de instituições e sujeitos privados e públicos organizados em torno do slogan melhoria da qualidade da educação” (SOUZA; MOREIRA, 2020, p. 422). A estratégia é trabalhar a formação dos profissionais da educação para construírem currículos locais com vistas, ao que tudo indica, à implementação da BNCC com fins de melhoria educacional.

Tendo como base o DCRB, o qual está alinhado à proposta normativa da Base, o Programa está sendo utilizado como dispositivo de implementação da BNCC que, não obstante, resulta das articulações políticas que atuam em trama para instituir e tornar hegemônico um currículo nacional que conjectura ser possível, no imaginário neoliberal, assegurar a qualidade da educação. Assim, os municípios iniciaram o processo de regulamentação de seus currículos, por meio da adesão total ou parcial ao DCRB ou da construção de um documento próprio.

De acordo com informações levantadas no site Movimento pela Base – Observatório da Implementação da BNCC, até dia 12 de outubro de 2022, no Estado da Bahia, 99,3% das redes municipais tinham seus currículos de Educação Infantil e Ensino Fundamental alinhados à BNCC.

Gráfico 1 – Histórico de alinhamento dos currículos municipais de EI/EF no Estado da Bahia



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de informações do Observatório do Movimento pela Base

O gráfico acima mostra a situação e evolução dos municípios baianos quanto ao processo de (re)formulação dos seus referenciais curriculares. Dos 417 municípios, 414 aprovaram seus referenciais curriculares. Podemos observar que o ano de 2020, ano de lançamento do Programa de (Re)Elaboração dos Referenciais Curriculares nos Municípios Baianos pela UNDIME/BA, se destaca com 340 municípios que conseguiram reformular seus referenciais. O Programa teve como finalidade realizar ação formativa coletiva para que as redes públicas de educação dos municípios pudessem produzir e validar seu referencial curricular, que precisa atender ao que está disposto na BNCC e no DCRB.

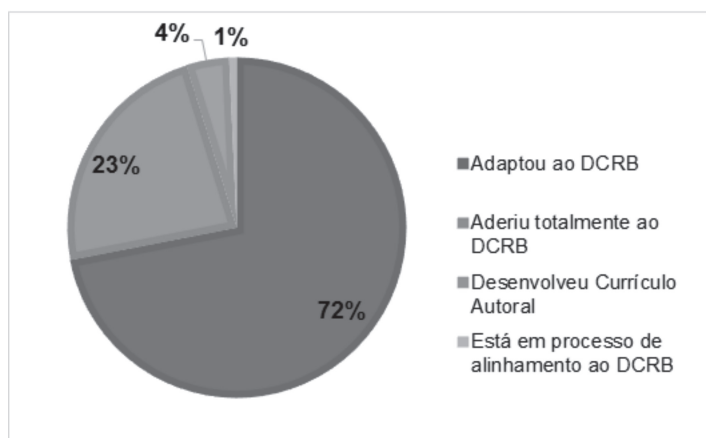
Um aspecto marcante é o fato de que a UNDIME colabora, desde o início, com a elaboração e implementação da BNCC, atuando com protagonismo no apoio às equipes das secretarias nos municípios. E caminha com ajuda de agentes sociais privados que, segundo Macedo (2014), intentam influenciar as políticas públicas de educação com o objetivo de controlar os currículos.

Como em especial tem ocorrido ao longo das últimas décadas, nas agendas das políticas de currículo no Brasil, há uma produção discursiva

em torno da ação e da formação docentes. As reformas curriculares têm sido diretamente associadas à formação de professores e, mais recentemente, de gestores escolares, em uma lógica segundo a qual geralmente se considera que esses profissionais sejam “mal formados” e que, portanto, não dão conta de práticas curriculares consideradas satisfatórias ou exitosas, de forma a contribuir com a qualidade da Educação Básica.

No gráfico 2, é possível analisarmos a situação do estado da Bahia no que se refere à construção/(re)formulação dos seus referenciais curriculares nas redes municipais de ensino, a partir do DCRB e da adesão ao Programa.

Gráfico 2 – Total de municípios baianos com currículos construídos ou alinhados à BNCC/DCRB



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de informações do Observatório do Movimento pela Base

Uma das recomendações decorrente da Resolução CEE/BA nº 137 é que as escolas que fazem parte das redes estaduais de ensino façam a adesão ao documento estadual, bem como os municípios que não têm sistema de ensino instituído por lei. Contudo, as redes de ensino municipais com sistema de ensino instituído e as escolas privadas podem optar por aderir ao DCRB ou construir seu próprio Documento

Referencial Curricular, atendendo ao que determina a Resolução CNE/CP nº 2/2017 e o Parecer CEE nº 196/2019.

Diante do exposto e de acordo com os dados do gráfico acima, apenas três municípios (1%) – Camamu, Uruçuca e Piraí do Norte – ainda estão em processo de adaptação curricular. Entre os demais municípios, observa-se que 97 (23%) aderiram totalmente ao referencial curricular da rede estadual e que 300 (72%), o que equivale a mais da metade do total, usaram o DCRB como base para produzir um novo referencial, contextualizado especificamente para o município. E os 17 municípios (4%) que desenvolveram currículo autoral dizem respeito aos que elaboraram seus documentos sem aderir a nenhum regime de colaboração.

De acordo com o Coordenador do Programa de (Re)Elaboração dos Referenciais, a proposta de apoio foi feita aos 417 municípios do estado e 400 deles aderiram. “O caminho foi longo e exigiu articulação, já que envolveu mais de 90% do estado e foi realizado em ano de pandemia da Covid-19, quando as grandes restrições atingiram também a área da educação”, explica Renê Silva (UNDIME, 2021).

O Programa de (Re)Elaboração dos Referenciais Curriculares nos Municípios Baianos atuou como agente protagonista no processo de debates através de seus agenciadores internos, e opera incisivamente no processo de reformulação dos currículos nos municípios. Dessa forma, 414 municípios (99%) já homologaram seus referenciais.

A simples expectativa de aprovação da Base inquietou os sistemas de ensino, forçando-os a colocarem na ordem do dia a necessidade de estabelecer um novo currículo. No caso de Cordeiros, um novo ciclo se iniciou nos primeiros meses de 2018, no cenário da recém-aprovada BNCC, com a adesão do município ao Pacto pela Base¹¹, celebrado entre a Secretaria da Educação do Estado da Bahia e a UNDIME/BA. Houve a nomeação da Comissão de Governança (CG), para atuar

¹¹ Regime de colaboração celebrado entre a Secretaria Estadual de Educação, a seccional da Undime na Bahia e os municípios adidos, através da assinatura de um Termo de Compromisso com o objetivo de pactuar apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, no Estado da Bahia, fortalecendo o Regime de Colaboração entre a Secretaria da Educação do Estado da Bahia e a Secretaria Municipal de Educação (BAHIA, 2018).

na articulação, discussão e sistematização do documento curricular do município, composta por diferentes representações (Representantes da Equipe Técnica e Pedagógica da Secretaria, Conselho e Fórum Municipal de Educação, Rede Estadual e Sindicato). Foram realizadas reuniões, dirigidas pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SME), com vistas a estudar e analisar a BNCC. Inicialmente, buscou-se, conjuntamente com a equipe de Coordenadoras Pedagógicas e a CG, compreender os fundamentos, a estrutura e a organização desse documento, assim como analisar de forma crítica as suas proposições.

Nesse ano, titubeava um campo de incertezas. Quem estava envolvido com o processo apresentava muitas dúvidas e, além disso, os municípios não sabiam se a BNCC realmente seria implementada, em decorrência das eleições presidenciais. Mesmo diante dessa realidade, 2019 foi um ano intenso, de muito trabalho e formações de professores e coordenadores, pois, conquanto o DCRB não tivesse ainda sido aprovado, as formações não deixaram de acontecer. As discussões se estenderam para as escolas com a Equipe de Gestores/as Escolares, junto a reuniões de pais e do Conselho Municipal de Educação, nos momentos de Atividades Complementares e Jornadas Pedagógicas.

Diante da exigência advinda das resoluções nacional e estadual, e da Portaria nº 904, de 20 de dezembro de 2019, em que a Secretaria da Educação (SEC) homologou o Parecer CEE/CP nº 196/2019, do Conselho Pleno do Conselho Estadual de Educação, que autorizou a implementação do DCRB para Educação Infantil e Ensino Fundamental e reafirmou a necessidade dos municípios revisarem/construírem documentos curriculares adequados à BNCC, Cordeiros entendeu que era preciso elaborar o Documento Referencial Curricular da rede municipal de ensino, intentando ampliar as possibilidades políticas do currículo e realizar as suas inserções de modo a recontextualizar o proposto pela BNCC.

Naquele ano, o clima era de expectativa e apreensão em relação à aprovação do DCRB. Ocorre que tal mobilização foi acompanhada do discurso de que Cordeiros “não possuía” um referencial curricular,

ademais os projetos pedagógicos das escolas eram embasados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos e as Orientações Curriculares e Subsídios Didáticos para a Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental de Nove Anos. O processo de construção do currículo do município, vinculado às novas demandas educacionais advindas da BNCC, ganhou força no ano de 2020, com a adesão ao Programa de (Re)elaboração de Referenciais Curriculares nos Municípios Baianos.

Esse movimento nos instiga a pensar sobre as circunstâncias de um processo de construção curricular, que demanda uma reflexão profunda sobre suas concepções e teorias. Compreendemos que o currículo não se constrói meramente por via de orientações oficiais. Ele é recontextualizado na ação docente, nas avaliações, nos materiais didáticos, nos diversos sentidos que lhe são dados nas escolas (LOPES, 2018).

Concomitantemente a essa pactuação, o município baixou uma Portaria de criação da Comissão Municipal de Governança e mobilizou os profissionais da educação para a organização dos Grupos de Estudos e Aprendizagens (GEAs). Os GEAs tinham como atribuição envolver todos os professores da respectiva rede de ensino no processo de estudo, reflexão e autoria curricular, tendo em vista a elaboração do Referencial Curricular local.

Como o município estava vivenciando um contexto de pandemia da Covid-19, com medidas de distanciamento social, prioritariamente o isolamento social, o que implicou a suspensão das aulas presenciais, a ação do projeto, que utilizava de recursos e ferramentas digitais, se transformou em uma oportunidade de envolver todos os professores da rede municipal na discussão curricular, uma vez que eles não estavam no exercício da docência presencial.

A organização pedagógica do projeto teve como foco a orientação à distância de todo o processo, com a utilização de ferramentas e recursos tecnológicos que permitiram um diálogo constante para acesso aos materiais orientadores, esclarecimento de dúvidas e aprofundamento de

estudos. Nesta perspectiva, o trabalho foi organizado tendo como base três ferramentas digitais: o Moodle, a Web TV Undime Bahia e redes sociais e plataformas de comunicação.

O canal no YouTube da Web TV foi pensado pela Undime Bahia justamente para ofertar, através de lives formativas, estudos para os Dirigentes Municipais de Educação, equipes técnicas das secretarias e professores. Essa ferramenta foi utilizada para a realização de diálogos com especialistas sobre temáticas pedagógicas específicas do processo de (re)elaboração dos referenciais curriculares dos municípios baianos. E para ajudar na organização e realização das atividades do projeto, o município utilizou de redes sociais, como o WhatsApp, por exemplo, que permitiu a comunicação rápida, com a organização dos professores de cada GEA e a CG.

As formações dos GEAs envolveram os professores de cada rede e aconteceram a distância, no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) disponibilizado pela UFBA, e também fizeram uso de outros recursos digitais. Os educadores, divididos em grupos conforme a sua atuação, estudaram a BNCC e o DCRB, discutiram as necessidades e especificidades locais e de cada território, além de peculiaridades dos diferentes segmentos, componentes curriculares e modalidades de ensino. As *lives*¹² foram realizadas semanalmente, ou sempre que necessário, tendo como base um cronograma formulado pela equipe de especialistas.

Após várias etapas de estudos e produção de textos, a proposta de Referencial Curricular do Município foi disponibilizada para consulta pública virtual (devido a pandemia da COVID-19), com o intuito de garantir a participação, a colaboração e a proposição de profissionais da educação e da sociedade civil. A consulta pública online foi aberta através do link disponível nas redes sociais oficiais da Prefeitura Municipal e da Secretaria Municipal de Educação, no período de 05 a 30 de outubro de 2020, de modo que qualquer cidadão ou cidadã, sem distinção de qualquer natureza, pudesse contribuir, fortalecendo o processo democrático.

¹² Acesso ao canal: https://www.youtube.com/channel/UCBxj7xy5o096Bfc5zvt_Hng.

A Secretaria Municipal de Educação encaminhou o documento ao Conselho Municipal de Educação (CME) em novembro de 2020, o qual, após aprovado, foi homologado através da Portaria nº 037, de 30 de dezembro de 2020, que dispõe sobre a homologação do Parecer nº 01/2020 do Conselho Municipal de Educação/ Câmara de Educação Básica (CME/CEB), do *Documento Curricular Referencial Municipal, intitulado Documento Curricular Referencial da Educação de Cordeiros – para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental*. O Parecer do CME/CEB nº 01/2020 determina que “a implementação obrigatória da BNCC, do DCRB e do DCRC deve estar prevista para início do ano letivo de 2021 para toda etapa da Educação Infantil e Ensino Fundamental e para a implementação, torna-se obrigatória a revisão do PPP e de documentos correlatos” (CORDEIROS, 2020, p.6).

Mediante o parecer supracitado, o DCRC é:

Referência municipal para todas as Unidades de Ensino da Rede Municipal, pública e privadas da Educação Básica, que atendam a Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental, para construírem ou para revisarem os seus Projetos Políticos Pedagógicos e documentos correlatos (CORDEIROS, 2020, p. 4).

Aqui, é possível perceber tentativas de controle com vistas à produção de documentos centralizados e prescritivos, comuns ao município e às escolas de sua rede. Ademais, o documento abarca, em seu texto introdutório, os seguintes elementos: Cenários e Identidades Curriculares Locais, Marcos Legais, Conceituais e Metodológicos, Avaliação Educacional, Modalidades da Educação Básica, Temas Intercurriculares, etapas da educação, organizadores curriculares de acordo com as áreas do conhecimento e componentes curriculares (CORDEIROS, 2020). No que se refere à organização curricular, o DCRC se fundamenta na pedagogia das competências para o EF, tendo como alicerce a BNCC.

Um currículo circunscrito por competências, vinculado a interesses internacionais e econômicos, não tem centralidade no conhecimento escolar e nas disciplinas escolares, já que se subsume à aquisição de competências e habilidades voltadas para o mercado de trabalho (LOPES, 2002; 2008). Educar sujeitos para o mundo está para além das competências indicadas pela BNCC. No entanto, o DCRC se difere do DCRB, buscando exceder a aprendizagem por habilidades, numa proposta em que as competências gerais e específicas se amalgamam tanto aos diversos saberes historicamente construídos quanto aos acontecimentos e diversas experiências (CORDEIROS, 2020).

Com a conclusão dos Referenciais Curriculares nos municípios e o alinhamento dos currículos à BNCC e ao DCRB, as escolas e redes de ensino avançam para uma nova fase: a elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos¹³ (também denominados PPP ou PP).

3.4 Currículo Cordeiros: “fizemos parte do processo”

No processo de compreensão do currículo e de seu funcionamento, as contribuições das reflexões pós-estruturalistas, nas quais sustentamos nossa pesquisa, nos advertem de que não existe uma essência que defina currículo. O movimento de construção do currículo concerne a uma oportunidade de estudar e analisar criticamente por onde se encaminham as novas políticas curriculares.

Assim, em meio à prosa com profissionais de uma escola, foi possível destacar alguns elementos do processo de construção do DCRC,

¹³ A construção dos PPP será produto de um amplo processo. O Programa de Formação para a (Re) elaboração dos PPPs nas escolas dos municípios baianos foi criado pela seccional na Bahia da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e conta com a participação da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), que irá fornecer respaldo técnico e tecnológico, além do financiamento do Itaú Social. Terá diferentes etapas de formação, como explica René Silva: “Na Bahia, temos 417 municípios organizados administrativamente em 27 territórios de identidade. Em cada território, haverá um formador regional responsável pelos momentos de formação e que fará a ponte entre a Secretaria de Educação e a Undime”. Seu lançamento aconteceu em 09 de março de 2022, através da Live 164 transmitida pelo YouTube e links da Web TV Undime Bahia, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eEPVLa-Sxk8>.

Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/regime-de-colaboracao-iniciativa-da-bahia-na-reelaboracao-dos-projetos-politico-pedagogicos/>. Acesso em: 05 de out. de 2022.

considerando nosso interesse em compreender como esse currículo está sendo produzido no contexto dos anos iniciais. Um participante compartilhou detalhes de como foi o processo de construção do referencial da rede municipal de Cordeiros e de que forma contribuiu:

[...] eu lembro que fiquei no grupo de linguagens, pois foi dividido por área e no final, para a produção do texto, eu fui para o grupo de Educação Especial Inclusiva, junto com outras colegas, e nós produzimos o texto e demos nossa contribuição lá também [...], a partir da leitura dos textos, das lives e das respostas das questões, as contribuições eram enviadas para a secretaria para a organização e produção dos textos (P1, 2022).

Ao relembrem como foi o movimento de construção do DCRC, os participantes compartilharam suas experiências e deixaram transparecer sentimentos de compromisso, alegria e orgulho em terem contribuído: “estes dias, lendo o texto da modalidade Educação Inclusiva, eu vi um trecho que foi eu quem escrevi” (P1, 2022). “Participei, mas eu confesso pra você que não me atrai essa parte técnica. Eu gosto de participar e tudo mais, mas não sou igual os colegas que já leva mais jeito, mas participamos” (P2, 2022).

Em concordância com as narrativas acima, P4 expressou:

Tinha os grupos e tinha uma apostila, muitos textos grandes para estudar, muitas coisas pra ler, às vezes não dava pra entender tudo. Mas tinha muitas perguntas para responder, a gente lia e respondia tudo e enviava pra secretaria para elaboração dos textos a partir das respostas e questionamentos dados (P4, 2022).

De acordo com as narrativas acima, a dinâmica de discussão das propostas curriculares foi organizada separadamente por cada grupo representante dos componentes curriculares/etapa/modalidade (Educação Infantil, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte, Educação Física, Matemática, Ciências, Geografia, História, EJA, Educação do Campo, Educação Especial). Foram convidados diretores, coordenadoras

pedagógicas e professores atuantes nas escolas para comporem os grupos de trabalho. A importância da participação dos profissionais da rede se dá, segundo o discurso da SME, de forma a produzir um currículo que seja representativo do trabalho pedagógico que vem sendo desenvolvido nas escolas do município, com suas demandas específicas.

Sobre isso, Lopes (2015, p. 460) afirma que refletir e debater “[...] contextualmente o que está sendo realizado nas escolas e o que estamos valorizando pode ser uma aposta mais produtiva para as políticas de currículo” do que um documento a nível nacional/estadual, como são a BNCC e o DCRB. À vista disso, afirmou P5:

[...] vou ser sincero, no início eu achei um pouco bagunçado, digo desorganizado, trazia aquela lista enorme de objetivos e aí vamos comparar. Depois vinha um monte de papéis para estudar, não sei se quem participou lembra, se estou enganado esse monte de papéis trouxe muita confusão pra gente. E agora, o que vamos fazer? Que objetivos vamos jogar aqui? E esse vai pra onde? E aquele monte de documentos. Texto com uma linguagem meio complicada pra gente, eu achei também foi isso, eu achei no início [...], achei confuso, difícil, depois fomos acostumando e acabou que deu certo [...]. Foi demorado, teve várias reuniões [...]. Ah! teve isso também de assistir lives e depois que partimos para a elaboração do currículo municipal, o DCRC, e foi em cada escola [...], teve parte do currículo [DCRC] que foi elaborado de acordo com a nossa realidade aqui (P5, 2022).

Os relatos de P4 e P5 demonstram a complexidade para se construir uma proposta curricular, ou seja, os impasses que essa tarefa apresenta. Impasses ligados à multiplicidade de formas de fazer e de ser que é própria da educação e das relações sociais. Nessa compreensão, P6 destacou:

[...] foi um processo demorado, teve as lives e tivemos que construir de acordo com as disciplinas, eu fiquei com Geografia e História e de acordo com os estudos íamos elaborando as questões e encaminhando para a Secretaria, apesar de não ter colocado tudo da forma como nós colocamos. [...]. Foi num ano de pandemia [...], foi muito trabalhoso, mas nós fizemos parte do processo

[...]. Eu falo sempre com os professores, importante é fazer parte do processo, do que receber só pronto. Não estou criticando de maneira nenhuma os municípios, mas a gente vê que teve lugar que pagou, aí vai lá faz e entrega para os professores e eles vão trabalhar em cima daquilo. [...] Nós tivemos essa possibilidade, mesmo não conseguindo colocar tudo daquilo que a gente quer, mas contribuimos para aquele trabalho que vai ser posto em prática. Então, assim, fazer parte do processo, estar no processo e contribuir, isso eu acho muito importante (P6, 2022).

Esses trechos da prosa expressam como foi o processo, a participação e a tecitura do currículo da rede municipal de Cordeiros. Como destacado acima, todos os participantes afirmaram terem participado e contribuído. É fundamental pontuar que os verdadeiros agentes da educação, que vivem o fazer pedagógico cotidianamente, o contato direto com os alunos, que se deparam frequentemente com distintas realidades e que lidam com a imprevisibilidade do ato educativo são os professores e, portanto, são imprescindíveis no fazer curricular. No currículo está intrínseco o que somos, o que nos tornamos e o que nos tornaremos (SILVA, 2015).

A partir da prosa com os profissionais da educação, compreendemos que, ao contrário da SEC/BA, a secretaria do município de Cordeiros não tinha um documento curricular próprio. Em conformidade com P1, P5 e P6, embora a produção do Currículo Cordeiros tenha acontecido num período atípico de pandemia, o que tornou tudo mais difícil, a sua construção era necessária, pois “é a realidade do município (P1, 2022)”. “E foi isso que fizemos e elaboramos juntos, trouxemos pra nossa realidade parte desse currículo. [...] Foi importante ver a nossa contribuição lá depois (P5, 2022)”. “Fazer parte do processo é importante demais” (P6, 2022).

As narrativas nos possibilitam afirmar que houve uma efetiva participação dos profissionais da educação na construção do documento curricular referencial da rede municipal e que eles se consideram como autores e protagonistas dessa política curricular, assim como reconhecem a importância de terem feito parte do processo e, principalmente, de

suas contribuições terem sido consideradas: “foi importante ver a nossa contribuição lá depois” (P5, 2022).

Concordamos com Lopes (2012) que “produzir um documento curricular [...], desenvolver uma dada prática curricular [...], é se engajar em uma luta por hegemonia, lutar por uma dada fixação, uma dada representação”, entendendo ser essa “[...] uma luta entre representações provisórias, precárias, limitadas e passíveis de serem traduzidas contingencialmente” e que, “nesse processo, podemos ainda considerar que, admitidas as traduções, há que se limitá-las e restringi-las, ou há que estimular sua multiplicação, no jogo incessante das diferenças” (LOPES, 2012, p. 712).

Todo esse movimento mostra que a tradução do DCRB no município de Cordeiros, via DCRC, figura em articulações políticas que procuram instituir o controle e a regulação do currículo através do discurso da qualidade da educação, que será alcançada pelas políticas curriculares, e da universalização do ensino. Para tanto, o DCRC reafirma os princípios das diretrizes do Plano Municipal de Educação (PME), prontamente expressas na apresentação do documento:

- I erradicação do analfabetismo;
- II. universalização do atendimento escolar;
- III. superação das desigualdades educacionais, com ênfase no desenvolvimento integral do sujeito, na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV. melhoria da qualidade da educação;
- V. formação para o desenvolvimento integral do sujeito, para a cidadania e para o trabalho, com ênfase nos valores morais e éticos nos quais se fundamenta a sociedade;
- VI. promoção do princípio da gestão democrática da educação no Estado;
- VII. promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do Estado;
- VIII. valorização dos profissionais da educação;
- IX. promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (CORDEIROS, 2020, p. 22-23).

A partir dos princípios descritos acima, o DCRC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental servirá de base para que as escolas da rede pública municipal (re)elaborem seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP), planos anuais e planos de aulas de seus docentes, tendo como objetivo assegurar os direitos de aprendizagem de todos os estudantes do território cordeirense, em toda a Educação Básica (CORDEIROS, 2020).

Pelos dados apresentados, discutidos e analisados, consideramos importante reforçar que em meio à realidade imposta pelo DCRC e à realidade própria da escola, os professores e estudantes ressignificam esse documento a partir de suas próprias condições de produção e de sentido, levando em conta a proposta pedagógica da escola, que não deixa de ser um território de disputas, constituindo discursos que apontam para sentidos distintos que se dividem, afastam-se, confrontam-se, assumindo funcionamentos diversos. Ademais, as políticas curriculares não têm um sentido fixo ou um fundamento último a serem seguidos, os docentes atribuem sentidos, produzem, reconstroem, ressignificam e traduzem constantemente essas políticas, na escola, nas vivências e experiências daqueles e com aqueles que vivem o fazer pedagógico cotidianamente.

No período em que foi realizada esta pesquisa, a escola estava vivenciando o processo de tradução do DCRC, via construção/reformulação do PPP da instituição: “estamos focados no PPP e tem muita coisa do DCRC que vai contemplar o PPP” (P1, 2022). Assim, o DCRC está em constante processo de tradução, integrando uma infinidade de possibilidades no fazer pedagógico, como no planejamento anual, no plano diário de aula, nas rotinas e projetos diversificados que são desenvolvidos pelos docentes.

Conforme Macedo (2019a), “não se educa sem levar a imprevisibilidade a sério, porque é nela que o outro surge como outro e não há educação sem sujeito”, (MACEDO, 2019a, p.10). O DCRC produz seus sentidos, só que sempre em deslocamento. Não podemos destruí-lo, descartá-lo, jogá-lo fora, todavia podemos arriscar produzir novas significações, talvez discordantes, com todas as angústias que nos

perseguem. Esse é o convite de Macedo (2019a), ao qual nos juntamos por uma educação pública, democrática e de qualidade e na busca por compreendermos como o Currículo Cordeiros tem sido produzido e ressignificado no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

3.5 Sentidos de currículo produzidos nas narrativas dos participantes: “não é só um documento que é currículo”

O DCRC para Educação Infantil e Ensino Fundamental se apresenta como fruto do esforço dos profissionais da educação representantes da rede municipal e estadual de ensino que atuaram de forma colaborativa, agregaram procedimentos, saberes, reflexões e experiências acerca da prática docente nos diferentes componentes curriculares (CORDEIROS, 2020). Trata-se

de um documento aberto, não prescritivo, que aspira introduzir inovações e atualizações pedagógicas decorrentes dos marcos legais, do arcabouço teórico-metodológico do currículo, no processo de implementação, considerando, também, aspectos identificados pelos segmentos da comunidade escolar (CORDEIROS, 2020, p. 22).

Sendo assim, o Currículo Cordeiros pode ser interpretado como um documento que foi ressignificado a partir da proposta da BNCC (2018) e do DCRB (2020).

As concepções de currículo dos docentes no município apresentam ideias diversificadas, enquanto alguns apontam para uma ideia fixa de currículo, assim como programas, conteúdos e matriz curricular, outros entendem que currículo é praticamente tudo que se faz na escola. Assim, foi-lhes possível expressar os sentidos de currículo entretecidos nas suas experiências. Observamos conceitos atrelados a “documento norteador, avaliação, conteúdos, objetivos, projetos, programas, parceria entre escola e família, valores” (P1, P2, P6). O “currículo é também um documento que norteia o trabalho da escola, a parceria entre alunos e a família” (P1,

2022). “O conteúdo, o objetivo, o lidar com o aluno na sala de aula, mas também o lidar com os pais dos alunos, os projetos que elaboramos e implementamos na escola, enfim, é todo um processo” (P6, 2022).

As narrativas nos possibilitaram perceber a diversidade de conceitos, os quais se hibridizam e passam a orientar formas de pensar e fazer.

Tudo que se vive na escola faz parte do currículo [...], um documento acompanha, está ali, mas tudo que vive na escola é currículo [...]. Penso assim, tudo que fazemos na escola é currículo (P4, 2022).

Não vejo como um documento enorme que está lá pra gente ler que é só currículo. Tenho uma visão diferente, pra mim, desde o portão até chegar no diretor, né, o coordenador, o plano que a gente faz, o que o aluno aprende faz parte, tudo é um processo e tudo isso é currículo [...], a gestão, a coordenação pedagógica também faz parte do currículo, os valores que são discutidos, pois está presente na sala de aula, para mim tudo é currículo (P5, 2022).

Os relatos de P4 e P5 possuem pontos comuns entre si, remetem a uma concepção de currículo mais ampliada, para além dos conteúdos e de um documento prescritivo. Apesar de todos os poderes e normatizações que insistem em fazer do currículo um espaço de controle, o currículo é um espaço de lutas infinitas, é um espaço de acolhimento do ensinar e aprender, é um processo encharcado pela memória e pelas vivências culturais de seus atores (LOPES, 2006); é, enfim, “tudo que se vive na escola” (P4, 2022).

Quando indagados sobre o que está acontecendo na escola e como estão trabalhando a partir desse novo documento, P1 e P6 declararam que a escola recebeu o referencial da rede municipal em formato digital, e P1 acrescentou:

Os professores não receberam o DCRC impresso [...], mas no planejamento anual já se utilizou a parte do organizador do

currículo [...], já trabalham através do plano [...], tem coisas que trabalhamos de forma indireta, por exemplo, os temas integradores (P1,2022).

P5 complementou a fala da colega e asseverou:

[...] o DCRC remete à BNCC, não tem jeito, está inclusa, tem saberes, conceitos novos, na parte de educação física, por exemplo, trabalhamos de acordo com nossa realidade aqui, não é só brincar e jogar bola mais. Hoje temos a oportunidade de trazer o Karatê e já apresentamos para os alunos e já construímos o plano visando nossa realidade. Educação religiosa não é mais trazer a bíblia pra escola, falar dos livros da bíblia, embora tenhamos ainda dificuldade. Eu não tenho o DCRC em casa nem sobre a minha mesa, mesmo porque é um documento enorme [...], trabalhamos, utilizamos, mas sem apego (P5,2022).

A fala de P5 traz à tona a questão da autonomia limitada aos sistemas, redes e escolas: “o DCRC remete à BNCC, não tem jeito” (P5, 2022), não está livre de suas amarras, pois não pode afastar-se das competências estabelecidas pela Base. Mas, reconhece que apesar das amarras é possível produzir e ressignificar o currículo, pois para ele “o currículo é um processo, é tudo que se faz e vive na escola” (P5, 2022), que abrange uma infinidade de possibilidades no fazer pedagógico. “[...] As aulas de educação física mudaram muito, ensino religioso que antes só trabalhava bíblia ou então valores, né, e não trabalhava outras denominações, outras visões” (P6, 2022).

Nesse processo de ressignificação da BNCC, outros sentidos são dados aos textos curriculares locais, os quais vão muito além da normatividade e da padronização curricular pretendida. As narrativas de P5 e P6 apontam a ressignificação curricular cotidiana dentro de uma proposta de produção de conteúdo locais. O DCRC não esgota as possibilidades de ser do currículo (MACEDO, 2018). Assim, para além do currículo escrito, esses discursos nos proporcionam compreender que há uma vivência cotidiana que permite o contato dos estudantes com sua cultura local.

Todos os participantes afirmaram que a construção do documento era necessária, embora todos saibam que não será colocado tudo em prática de forma igual em todas as escolas, pois sempre será interpretado de formas diferentes. O currículo só vai ser significativo se for ao encontro das necessidades e especificidades de cada realidade educacional, uma vez que as políticas curriculares não se resumem apenas a propostas e práticas enquanto documentos prescritos, mas fazem parte de todo um processo que inclui planejamentos, vivências, experiências produzidas em múltiplos espaços e por múltiplas singularidades. Nesse contexto, destacamos a fala de P6, que afirmou:

Mesmo sabendo que não foi posto tudo em prática, isso quer dizer que nem tudo que está lá vai ser colocado em prática no município. Faz parte de todo um processo e vamos estudando e contribuindo aos poucos, é muito trabalhoso, como disse o colega, poder colocar em prática não é fácil, mas é importante ter um currículo [...], a gente acaba utilizando o currículo, mas, sem se apegar a ele (P6, 2022).

Através dos depoimentos dos participantes P5 e P6, inferimos que eles reconhecem a importância de se ter um Referencial Curricular. Contudo, confessam que não se apegam a ele. O DCRC, como qualquer currículo, é cheio de ordenamento e de linhas fixas, mas também está cheio de possibilidades de rompimento com essas linhas e pode se movimentar por caminhos inimagináveis, não planejados, com possibilidades variadas de construção.

A partir das narrativas de alguns participantes da pesquisa, é possível destacar as formas pelas quais eles negociam e recontextualizam os sentidos articulados no DCRC, produzindo novos sentidos no espaço-tempo, para além do instituído no movimento de (Re)elaboração de Referenciais Curriculares nos Municípios Baianos e das tentativas de controle e regulação. Concordamos com Lopes (2019) que o currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas.

Nessa movimentação e nesse emaranhado que constituem a vida com todas as suas potencialidades, partilhamos momentos vivenciados e experienciados com o currículo pelos profissionais de uma escola de Ensino Fundamental/Anos Iniciais da rede municipal, considerando a relevância dos discursos daqueles que vivenciam o cotidiano das escolas.

Assim, podemos inferir que o movimento de tradução/produção/ressignificação do DCRC no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental pode ser comparado com o mito da Tela de Penélope. Essa narrativa nos conta que a jovem Penélope se propôs a fazer um dossel para o funeral do seu sogro. Para tanto, a jovem tecia o ornamento durante o dia, ante os olhares da corte, e desfazia o bordado à noite, enquanto todos dormiam, recomeçando no dia seguinte, a costura, que, nesse movimento, dificilmente seria concluída (JUNQUEIRA, 2005). Essa metáfora ajuda a compreender o currículo como uma construção constante. Parece ser este o gesto por meio do qual os profissionais da escola negociam, refazem, combinam, criam, dão vida às formas curriculares, em uma construção que está sempre sendo produzida, e que nunca cessa em meio às relações de poder.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Somos quem podemos ser

*Um dia me disseram
que as nuvens não eram de algodão. Um dia me disseram
Que os ventos as vezes erram a direção
E tudo ficou tão claro
Um intervalo na escuridão
Uma estrela de brilho raro
Um disparo para um coração
A vida imita o vídeo
Garotos inventam um novo inglês
Vivendo num país sedento um momento de embriaguez, nós
Somos quem podemos ser Sonhos que podemos ter
Um dia me disseram
Quem eram os donos da situação
Sem querer eles me deram as chaves que abrem essa prisão
O que era raro ficou comum
Como um dia depois do outro
Como um dia, um dia comum
[...]quem ocupa o trono tem culpa quem oculta o crime
também quem duvida da vida tem culpa quem evita a
dúvida também tem*

Humberto Gessinger, 1988.

Neste trabalho, reconhecemos quem somos, quem podemos ser, mas também os sonhos que podemos ter.

Muitos foram os desafios, as leituras/releituras, as construções/desconstruções e os enfrentamentos sobre a nossa própria maneira de pensar, para que esta investigação pudesse ser produzida frente aos discursos educacionais.

Sendo assim, apresentamos nossas considerações a partir do reconhecimento de que não podemos concluir ou dar um fechamento último às reflexões tão complexas expressas até aqui, mas deixamos espaço para que outros fios possam ser puxados no campo da discussão sobre políticas curriculares.

As concepções de currículo operam por meio de tentativas de fixação de sentidos, temporariamente hegemônicos e contingenciais. Nos cotidianos das escolas, são concebidas e ressignificadas, visto que se apresentam como textos e discursos que produzem deslizamentos de sentidos abertos à leitura heterogênea e diversificada. Assim, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar o modo como o Currículo Cordeiros, decorrente do processo de (re)elaboração curricular realizado a partir da BNCC, tem sido produzido e ressignificado no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental.

Primeiro, percebemos a necessidade de ampliarmos o nosso olhar para outras vozes, reconhecer os trabalhos, os discursos que circulavam sobre a BNCC e o que eles diziam sobre o currículo e suas implicações, de modo que fizemos uma busca nos bancos que armazenam as pesquisas no Brasil, com o objetivo de mapearmos as produções científicas sobre o fenômeno educativo investigado, para identificarmos os possíveis espaços ou ausências presentes nos estudos sobre o currículo no contexto da BNCC.

Foi possível reconhecer o currículo como uma arena de disputa de diferentes grupos por significação e representação no campo. Encontramos, nos diferentes meios – acadêmico, mídias digitais, grupos de pesquisadores –, pontos de poder que atuavam na disseminação dos discursos da BNCC e da reforma curricular. Tais achados nos permitiram compor novos olhares sobre nossa compreensão acerca do currículo e dos embates presentes nesse campo.

Este trabalho constitui-se como uma pesquisa de inspiração pós-estruturalista, amparada por autores que compreendem o currículo a partir dessa visão. Nosso material de análise foi composto por um conjunto de documentos – a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) e o Documento Curricular Referencial de Cordeiros (DCRC) – que ajudaram a compor a rede de sentidos em que se situa o nosso objeto, assim como pelas narrativas de profissionais de uma escola da rede municipal de Cordeiros, que contribuíram para alargar o nosso olhar ante alguns dos processos de significação engendrados nesse contexto curricular.

Foi possível sustentar a noção de que a Base é uma política neoliberal que atualmente busca regular os currículos a partir das verdades que faz circular, sendo permanentemente traduzida nas diferentes esferas federativas e institucionais sobre as quais incide. Dessa forma, o DCRB faz uma releitura das prescrições presentes na BNCC, levando em consideração os elementos particulares do território baiano, propondo algumas habilidades e temas integradores que possam favorecer uma formação integral dos estudantes. Da mesma forma, o DCRC faz traduções da BNCC e do DCRB, considerando as peculiaridades do território cordeirense.

Entre os aspectos em comum identificados nos três documentos curriculares (BNCC, DCRB e DCRC), o que é mais explícito e nos chama atenção é o discurso da garantia do “sucesso dos estudantes”, da “equidade” e da “qualidade da educação”, discurso este que mostra uma tentativa de salvar a educação via políticas curriculares.

Mas a construção de um documento referencial cordeirense traz um respiro em meio às prescrições ditadas pela BNCC. Ele não é revolucionário tão pouco perfeito, porém, apesar de se fundamentar na configuração das competências, abre brechas e consente aos professores burlarem as prescrições que estão postas, buscarem um processo de ensino e aprendizagem mais humanizados que possibilite uma formação que faça sentido na vida dos estudantes.

Os dados produzidos ratificaram que as práticas curriculares fazem parte das políticas empreendidas. Assim, a BNCC, o DCRB e o DCRC não anulam as ressignificações de suas orientações na prática curricular e no fazer pedagógico cotidiano dos participantes da nossa pesquisa. Traduzir, ressignificar, inventar currículos possíveis não é uma tarefa fácil em nenhum lugar, romper com o já conhecido é muito difícil e referências são necessárias em um currículo, assim como na vida; contudo, sem ruptura é impossível explorar novas possibilidades, novos encontros, criar currículos livres das formas que aprisionam, produzir, enfim, outros modos de vida na escola.

Assim, esta pesquisa nos permitiu encontrar processos de ressignificação e tradução do DCRC realizados no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Cordeiros, caracterizados por releituras de um texto original cujo caráter prescritivo é, ao mesmo tempo, capaz de fomentar negociações com e entre aqueles que atuam com o fazer pedagógico local. Dessa forma, a verticalidade da política do texto do DCRC esbarra na impossibilidade de uma leitura unívoca do documento, pois não escapa dos diversos sentidos produzidos localmente, da movimentação incessante tecida no cotidiano.

Ao mostrar os jogos de poder que lutam por espaço numa arena curricular, esta pesquisa torna possível pensar de outras formas o currículo, as ações pedagógicas e, com efeito, como diz Guessinger (1988), quem podemos ser – tanto nós, professores, quanto nossos alunos.

Enfim, esta é a nossa tradução do processo instituído pela SME de Cordeiros e que muitas outras podem também ser feitas, possibilitando a multiplicidade de sentidos em que estamos mergulhados no campo da discursividade curricular.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018, p. 26-27. Disponível em www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf Acesso em: 12 dez. 2020

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In.: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves, (organizadoras). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 173-194.

ANTÔNIO Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: questões atuais**. 18 ed. Campinas: Papirus, 2011. p. 59-101.

BAHIA. Documento **Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Salvador: Secretaria da Educação, 2018.

BAHIA. **Resolução nº 137, de 17 de dezembro de 2019**. Fixa normas complementares para a implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, nas redes de ensino e nas instituições escolares

integrantes dos sistemas de ensino, na Educação Básica do Estado da Bahia e dá outras providências. Conselho Estadual de Educação da Bahia. 2019. Disponível em: <<http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/BNCC/ResolucaoCEEn1372019.pdf>> Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – Ensino Fundamental. Brasília, 2017.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: MEC. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 14 de jul.2022

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com>>. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2010.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 8.069/1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal: Coordenação de Edições Técnicas, 2017

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 11/2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. In: BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Introdução - Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei n. 13.005/2014, de 25 de junho de 2014. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm . Acesso em: 15 dez. 2021.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 de fevereiro de 2021.

Brasília: MEC/SEB, 2013. BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. In: BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2013.

CERTEAU, M. A invenção do cotidiano: Artes de fazer. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CONTRERAS, J. Enseñanza, currículum y profesorado. Madrid: Akal, 1990.

CORAZZA, S. M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In.: COSTA, M. V. (Org.). Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

- CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). Caminhos investigativos I. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.
- CORAZZA, Sandra Mara. O que é que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.
- CORAZZA. Sandra Mara. Nos tempos da educação: cenas de uma vida de professora. Revista da ABEM, v.13, n. 12, 2005. Disponível em: <http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/329>. Acesso em: 10 fev. 2022.
- CORDEIROS. SME. Secretaria Municipal de Educação. Documento Curricular Referencial de Cordeiros. Cordeiros, 2020.
- COSTA, Marisa Vorraber (Org.). Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação. 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.
- COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In.: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.) O currículo nos limiares do contemporâneo: Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2005.
- CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; COSTA, Hugo Heleno Camilo. Da expectativa de controle ao currículo como experiência em tradução. Práxis Educacional (Online), v.15, p.141-163, 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5280/3965>. Acesso em: 12 jun. 2022.
- ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. DAMETTO, Jarbas. Sobre Foucault e a verdade: as relações entre currículo e avaliações em larga escala. Práxis Educativa, Ponta Grossa, p. 577-589, v. 11, n. 3, set./dez. 2016.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Práticas-políticas curriculares cotidianas como possibilidades de resistência aos clichês e à Base Nacional

Comum Curricular (BNCC). Revista Linhas Críticas, Brasília, v. 23, n. 52, p. 524-537, jun./set. 2017.

EWALD, François. Foucault, a norma e o direito. 2 ed. Lisboa: Vega, 2000.

FERRAZ, A. E. de Q. (et al.) Belo Campo: pensar a cidade: desafios e possibilidades. Vitória da Conquista: Ana Emília de Quadros Ferraz. Série: Pensar a cidade: desafios e possibilidades, v. 1, 2015.

FRANCINI, Eduardo Fernando; MORENO-PIZANI, Alejandra. Os impactos da Base Nacional Comum Curricular na construção do currículo. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 18, n. 4, p.1645-1667, out./dez. 2020.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HEINSFELD, Bruna Damiana; SILVA, Maria Paula Rossi Nascentes da. As versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o papel das tecnologias digitais: conhecimento da técnica versus compreensão dos sentidos. Revista Currículo sem Fronteiras, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 668-690, mai./ago. 2018.

KAMAZAKI, Silvana Galvani Claudino; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; MESQUITA, Afonso Mancurso de. Currículo comum para o ensino fundamental de Bauru-SP: em busca da articulação entre conteúdo e forma. Revista Espaço do Currículo, João Pessoa, v. 11, n. 2, p. 168-179, mai./ago. 2018.

JUNQUEIRA, Ivan. Poesia reunida. São Paulo: A Girafa, 2005

LACERDA, Mitsi Pinheiro. O currículo alinhado. Revista Espaço do Currículo, João Pessoa, v. 13, n. 3, p. 544-556, set./dez. 2020.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. F. Teorias de Currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

- LOPES, A. C.; Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, jan./mai., p. 59-75, 2019.
- LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos... In.: WELLER, Wivian; GAUCHE Ricardo (Orgs.). *Ensino Médio em debate: currículo, avaliação e formação integral*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017, p. 25-55.
- LOPES, A. C. Política, conhecimento e a defesa de um vazio normativo. In.: MENDONÇA, D.; RODRIGUES, L.; LINHARES, B. (Org.). *Ernesto Laclau e seu legado transdisciplinar*. São Paulo: Intermeios, 2017.
- LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*, Brasília. v. 21, n. 45, p. 445-466, mai./ago. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193542556011.pdf>. Acesso em: 12 maio 2022.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Currículo. Teorias de currículo*. Rio de Janeiro: Cortez Editora, 2014.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOPES, Alice C. Pensamento e política curricular – entrevista com William Pinar. In: LOPES, Alice C. *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006.
- LOPES, Alice Casimiro. Democracia nas políticas de currículo. *Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso)*, v. 42, p. 700-715, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/03.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2022.
- LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Erika Virgílio Rodrigues da; COSTA, Hugo Heleno Camilo. *Da recontextualização à tradução*:

investigando políticas de currículo. In: Revista Currículo Sem Fronteiras, v.13, n. 3, p. 392 – 410, set./dez. 2013.

LOPES, Alice Casimiro. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In.: Alice Casimiro Lopes; Daniel de Mendonça (Org.). A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas. SP: Annablume, p. 117-1147, 2015.

LOPES, Teorias pós-críticas, política e currículo. Educação, Sociedade & Culturas, Porto: CIIE, n. 39. Dossiê temático: Configurações da Investigação Educacional no Brasil, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. Currículo sem Fronteiras, [s. l.], v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005. Disponível em: [https:// www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf](https://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf). Acesso em: 15 set. 2022.

MACEDO, E. Currículo: Política, cultura e poder. Currículo sem Fronteiras, v. 6, n. 2, p. 98–113, 2006.

MACEDO, E. F. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. Retratos da Escola, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./maio. 2019.

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

MACEDO, Elizabeth. Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura. Educação em Foco - Questões Contemporâneas de Currículo, v. 8, n. 1 e 2, p. 13-30, 2004.

MACEDO, Elizabeth. Currículo, cultura e diferença. In.: LOPES, Alice C.; ALBA, Alícia. Diálogos curriculares entre Brasil e México. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

MEIRELES, Cecília. Viagem e vaga música. Rio de Janeiro: Fundação Nestlé de Cultura, 1982.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Org.). Currículo, cultura e sociedade. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. A gaia ciência. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

OLIVEIRA, Bruno Correia de. Ensino de ciências e educação das relações étnico-raciais: relações discursivas, recontextualização e possibilidades de articulação a partir da Base Nacional Comum Curricular. Dissertação (Mestrado em Ciência). Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde do Instituto de Ciências Básicas da Saúde. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2020. p. 126.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e em currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de Pesquisas pós-críticas em educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PARAISO, Marlucy Alves. VCLABQC - 3ª Conferência - (UFMG). Canal no Youtube TV WEB CEAP. 11 de nov de 2021. Conferir em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BEbcsVuMbzc>> Acesso: 22 fev. 2022.

PARAÍSO, Marlucy. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 122, 2004.

PARAÍSO. Marlucy Alves. Diferença no currículo. Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 140, p. 587-604, maio/ago. 2010.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Um currículo entre formas e forças. Educação, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 49-58, jan./abr. 2015.

PETERS, M. Pós-estruturalismo e filosofia da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2000 (Coleção Estudos Culturais, 6).

PINHEIRO, Bruno Reuber Maia. Uma abordagem da álgebra dentro do currículo do Ensino Fundamental: mudanças e respostas para sala de aula. Dissertação (Mestrado em Matemática). Programa de Pós-Graduação em Matemática (PROFMAT) da Universidade Federal Rural do Semi-Árido -UFERSA. Mossoró – RN, 2019. p. 42.

PONCE, Bruna Jurema. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. Revista Currículo sem Fronteiras, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018.

RIBEIRO, Elisa Antônia. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais, Araxá/MG, n. 4, p.129-148, maio 2008.

RIBETTO, A.; VASCONCELOS, G. A. N.; SGARBI, P.; FILÉ, V. Conversas sobre avaliação e comunicação. In.: ESTEBAN, M. T. (Org.). Escola, currículo e avaliação. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Lucíola; PARAÍSO, Marlucy Alves. Dicionário crítico da educação: currículo. Belo Horizonte: Presença Pedagógica, 1996.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande (FURG), ano I, n. 1, p. 1-15, jul. 2009.

SILVA, D. O. A Continuidade como Conceito do Poder. Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP, v. 12, n. 1, p. 199-204, jan./jun. 2019.

- SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (orgs). Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes. 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2010 b
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Apresentação. In: GOODSON, Ivor F. Currículo: teoria e história. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 7-13.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e história: uma conexão radical. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). O currículo nos limiares do contemporâneo. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 93-104.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Teoria e método em Michel Foucault (im) possibilidades. Cadernos de Educação, Pelotas n. 34, p. 83-94, set./dz. 2009.
- VEIGA-NETO, A. Currículo e interdisciplinaridade. Currículo: questões atuais. Campinas: Papirus, 1997.
- VEIGA-NETO, A. Novas geometrias para o currículo e processos identitários. Atas do V Colóquio Sobre Questões Curriculares e Colóquio Luso-Brasileiro (Conferência de Abertura), 2002c.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e currículo. Contrapontos. v. 2, n. 4, p. 43-51, 2002a.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. In: FAVACHO, André Márcio Picanço; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende (Orgs). Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões. Curitiba: CRV, 2013. p. 155-176.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaço e currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. p. 201-220.

VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault & educação. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

WILLIAMS, James. Pós-estruturalismo. Petrópolis: Vozes, 2012.

