UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA — UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO — PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO — PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

EVANILDA SOARES E SILVA

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

Vitória da Conquista – BA
2023

EVANILDA SOARES E SILVA

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

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED/UESB), como requisito como para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo, Práticas Educativas e Diferença.

Orientadora: Prof.ª Dra**.** Glaurea Nádia Borges de Oliveira.

Vitória da Conquista – BA

2023

S58r

Silva, Evanilda Soares e.
(Re)ssignificações curriculares nos anos iniciais do ensino fundamental: uma análise da produção do “currículo cordeiros” .\ Evanilda Soares e Silva, 2023.
128f.
Orientador (a): Drª. Glaurea Nádia Borges de Oliveira.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da
ahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da
onquista, 2023.
Inclui referências. 121 – 128.
1. Currículo - Cordeiros/Ba. 2. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 3. BNCC. I. Oliveira, Glaurea Nádia Borges de. II. Programa de Pós Graduação em Educação – PPGED. III.T.

CDD 375

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

EVANILDA SOARES E SILVA

(RE)SIGNIFICAÇÕES CURRICULARES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: uma análise da produção do "Currículo Cordeiros".

Defesa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED-UESB) como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 08/03/2023

Protocolo do Comitê de Ética na Pesquisa-CAAE: 61532022.3.0000.0055

BANCA EXAMINADORA

_____
Prof.ª Dr.ª. Glaurea Nádia Borges de Oliveira.
(Orientadora)

_____
Prof.ª Dr.ª Marcia Betânia de Oliveira
(Examinadora Externa)

_____
Prof. Dr. Reginaldo Santos Pereira
(Examinador Interno)

Dedico este trabalho a Deus, por ter me acompanhado e dado forças para não desistir da minha jornada acadêmica. Às minhas colegas de mestrado que me apoiaram e toda a minha família que, direta ou indiretamente, sempre me incentivou a não e a desistir dos meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, criador e transformador de tudo, a quem devo a vida a saúde e a força para realizar sonhos, dentre eles, este. Ele tem sido minha fortaleza e socorro, bem presente em todos os meus momentos de aflição.

Aos meus pais, Diva e Teodolindo, pela paciência nos muitos momentos em que estive ausente e submersa em minhas atividades e pude contar com seu apoio incondicional.

Às minhas queridas irmãs Luciene, Lourdes e Mildaíza e aos meus irmãos Fernando, Evanildo, José, Jaime e João, pela torcida silenciosa e confiante.

Ao meu colega Sérgio Cordeiro pelo apoio, incentivo, orientação e ajuda na correção de alguns trabalhos.

Às colegas Daniela, Lóide e Paula, pela agradável convivência, pelo compartilhar de momentos únicos de aprendizagem, pelos trabalhos em grupo, pelas resenhas e por todos os momentos felizes e difíceis que passamos juntas.

À Glaurea, a quem não tive o prazer de conhecer pessoalmente, mas que desde 2021 vem trabalhando junto comigo na produção desta pesquisa. Obrigada, pelas observações, pelo olhar rigoroso e por todo conhecimento partilhado.

Aos colegas da Linha de Pesquisa pelo apoio, incentivo e pela interação. Houve momentos em que isso era indispensável e o diálogo, mesmo à distância, foi estabelecido com sucesso.

À professora Márcia e ao professor Reginaldo, por aceitarem fazer parte da Banca Examinadora desta pesquisa e pelas riquíssimas contribuições.

À Prefeitura Municipal de Cordeiros e à Secretaria Municipal de Educação por esta oportunidade mediante convênio de cooperação técnica entre o município e a universidade.

Aos Profissionais da Educação da instituição investigada, que, generosamente, contribuíram com este trabalho.

E a todos, que direta ou indiretamente contribuíram para essa minha conquista.

"Desistir... eu já pensei seriamente nisso, mas nunca me levei realmente a sério; é que tem mais chão nos meus olhos do que cansaço nas minhas pernas, mais esperança nos meus passos do que tristeza nos meus ombros, mais estrada no meu coração do que medo na minha cabeça"

Cora Coralina

RESUMO

SILVA, Evanilda Soares**. (Re)significações curriculares nos anos iniciais do ensino fundamental:** uma análise da produção do “Currículo Cordeiros”. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação, Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação. Vitoria da Conquista: PPGEd, 2023.

A presente pesquisa tem como objeto de estudo o “Currículo Cordeiros”, nome atribuído ao Documento Curricular Referencial de Cordeiros (DCRC), construído com base na BNCC e aprovado e homologado pelo Conselho Municipal de Educação (CME) em dezembro de 2020. Assim, procuramos problematizar a materialização desse currículo na rede municipal de ensino, com o objetivo de analisar o modo como ele tem sido produzido e ressignificado no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. À vista deste objetivo geral, elencamos os seguintes objetivos específicos: problematizar um processo de produção e ressignificação curricular no contexto pós-BNCC, por meio das narrativas de profissionais de uma escola municipal de Cordeiros; compor uma rede de sentidos que possibilite compreender algumas das formas pelas quais tem se produzido a política curricular no município de Cordeiros e perscrutar os condicionamentos, as conexões, as alternativas e as invenções postas em marcha numa zona singular na qual se negocia a discursividade curricular encetada pela BNCC. Nessa perspectiva, optamos por um movimento teórico-metodológico inspirado pelo pensamento pós-estruturalista e por autores que perspectivam o currículo a partir desse pensamento. Para a produção de nossas análises, perscrutamos, primeiramente, um conjunto de documentos que ajudaram a compor a rede de sentidos em que se situa o nosso objeto – a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) o Documento Curricular Referencial de Cordeiros (DCRC). A análise documental foi entretecida com narrativas de seis profissionais de uma escola da rede municipal de Cordeiros, o que nos facultou alargar o nosso olhar ante alguns dos processos de significação engendrados nesse contexto curricular. Os resultados da pesquisa apontam os processos de ressignificação/tradução do DCRC realizados no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Cordeiros/BA, muito embora esse processo não tenha findado, nos mostram que apesar de o DCRC ser prescritivo/ mandatário, o documento não consegue ser posto em ação/prática da mesma forma que é explicitado em seu texto. Existem releituras do texto original, fomentando negociações, ressignificações e traduções de todos aqueles que atuam com o fazer pedagógico local. O fato é que essa pesquisa possibilita pensarmos formas outras de ser de um currículo. Ao mostrar os jogos de poder que lutam por espaço nessa arena curricular, se torna possível pensar de outro modo as formas de ação pedagógica, com efeito a quem nós queremos formar, ou, como afirma Guessinger (1988), quem podemos ser.

Palavras-chave: Anos Iniciais do Ensino Fundamental. BNCC. Cordeiros/BA. Currículo.

ABSTRACT

SILVA, Evanilda Soares. **Curricular (re)significations in the early years of elementary school:** an analysis of the production of the "Currículo Cordeiros". Dissertation (Master) – State University of Bahia. Department of Education, Campus I. Graduate Program in Education. Victoria da Conquista: PPGEd, 2023.

The present research has as object of study the "Currículo Cordeiros", name attributed to the Reference Curricular Document of Cordeiros (DCRC), built based on the BNCC and approved and homologated by the Municipal Council of Education (CME) in December 2020. Thus, we sought to problematize the materialization of this curriculum in the municipal education network, with the objective of analyzing the way in which it has been produced and re-signified in the context of the Early Years of Elementary Education. In view of this general objective, we list the following specific objectives: to problematize a process of curricular production and redefinition in the post-BNCC context, through the narratives of professionals from a municipal school in Cordeiros; to compose a network of meanings that makes it possible to understand some of the ways in which curricular policy has been produced in the municipality of Cordeiros and to scrutinize the constraints, connections, alternatives and inventions set in motion in a unique area in which the curricular discursivity initiated is negotiated by BNCC. From this perspective, we opted for a theoretical-methodological movement inspired by post-structuralist thought and by authors who view the curriculum from this point of view. For the production of our analyses, we scrutinized, firstly, a set of documents that helped to compose the network of meanings in which our object is located – the National Common Curricular Base (BNCC), the Bahia Reference Curricular Document (DCRB) the Cordeiros Reference Curricular Document (DCRC). The documental analysis was intertwined with narratives of six professionals from a school in the municipal network of Cordeiros, which allowed us to broaden our gaze in the face of some of the processes of meaning engendered in this curricular context. The results of the research point to the processes of reframing/translating the DCRC carried out in the context of the early years of elementary education in the municipal network of Cordeiros/BA, although this process has not ended, they show us that although the DCRC is prescriptive/mandatory, the document cannot be put into action/practice in the same way as it is made explicit in its text. There are re-readings of the original text, encouraging negotiations, resignifications and translations of all those who work with local pedagogical activities. The fact is that this research allows us to think of other ways of being a curriculum. By showing the power games that fight for space in this curricular arena, it becomes possible to think in a different way about the forms of pedagogical action, in effect who we want to form, or, as Guessinger (1988) states, who we can be.

Keywords: Early Years of Elementary School. BNCC. Cordeiros/BA. Resume.

LISTA DE QUADROS E TABELA

Quadro 1 — Relação de trabalhos selecionados 33
Quadro 2 — Publicações de artigos encontrados por fonte e ano (2017-2020).....38
Quadro 3 — Publicações dos Periódicos Linhas Críticas, Currículo sem Fronteiras, Espaço do Currículo e e-Curriculum (2017-2020).....39

Tabela 1 — Síntese dos resultados obtidos nos bancos de dados.....31

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Plano de Unidade 19
Figura 2 — Plano de Aula.....20
Figura 3 — Lagoa Rodrigo Alves Oliveira – BA.....60
Figura 4 — Localização do município de Cordeiros — Bahia.....61
Figura 5 — Documentos normativos e o currículo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental 71
Figura 6 — Estrutura do documento da BNCC (2017) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. 79

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1—- Histórico de alinhamento dos currículos municipais de EI/EF no Estado da Bahia 100
Gráfico 2 — Total de municípios baianos com currículos construídos ou alinhados à BNCC/DCRB 101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABdC	Associação Brasileira de Currículo
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Art.	Artigo
BA	Bahia
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEMEIs	Centros Municipais de Educação Infantil
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DCNEF	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
DCNGEB	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
DCRC	Documento Curricular Referencial de Cordeiros
Dra.	Doutora
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
FMI	Fundo Monetário Internacional
GEAS	Grupo de Estudos e Aprendizagens
GT	Grupo de Trabalho
Hab.	Habitante
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia
IES	Instituição de Ensino Superior
Km	Quilômetro
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
NTE 20	Núcleo Territorial de Educação 20
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONGs	Organizações Não-Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PARFOR	Programa de Formação para Professores
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação 2014-2024
PPGEd	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
PMALFA	Programa Alfabetização na Idade Certa
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PUC	Pontifícia Universidade Católica
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFG	Universidade Federal de Goiás
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **16**
1 O QUE ANUNCIAM OS ESTUDOS SOBRE (RE)FORMULAÇÃO DE CURRÍCULOS A PARTIR DA BNCC **29**
1.1 O que anunciam as teses e dissertações? **31**
1.2 O que anunciam os estudos publicados em revistas específicas de currículo? **38**
2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO **48**
2.1 A perspectiva pós-estruturalista contribuindo para a compreensão (problematização/interrogação) do currículo **49**
2.2 Pressupostos e caminhos metodológicos da pesquisa **57**
2.3 O contexto e os participantes da pesquisa **59**
2.4 Procedimentos e instrumentos para a produção de dados **63**
3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRÍCULO: OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM FOCO **68**
3.1 Problematizando o currículo do Ensino Fundamental **70**
4 O EMARANHADO DE FIOS QUE PRODUZ O "CURRÍCULO CORDEIROS" **81**
4.1 A Base Nacional Comum Curricular e suas ingerências no currículo **82**
4.2 O primeiro nó da teia: a reformulação/produção do Documento Curricular Referencial da Bahia **90**
4.3 Puxando outros fios: a construção do Currículo Cordeiros e o movimento de re(elaboração) dos Referenciais Curriculares Municipais **98**
4.4 Currículo Cordeiros: "fizemos parte do processo" **107**
4.5 Sentidos de currículo produzidos nas narrativas dos participantes: "não é só um documento que é currículo" **112**
POSSÍVEIS CONSIDERAÇÕES **117**
REFERÊNCIAS **121**

INTRODUÇÃO

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 investigativo... 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 eu[1] mesma o compreendia, como construía e cristalizava o seu sentido, pelo meu descontentamento e minha inquietude, mergulhei nesse movimento investigativo de estudo. 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. 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 potencialmente possíveis.

Na atualidade, diante da multiplicidade e movimentação de teorias educacionais, em especial no campo do currículo, é perturbador conceber a ideia de que permaneça ainda um pensamento educacional que circula em variados setores e grupos da sociedade, com o discurso de que um documento seja capaz de determinar, peremptoriamente, as relações e práticas de professores sobre o que e como ensinar em suas salas de aula. E, ainda, que este documento tenha como pauta o princípio da satisfação de necessidades mínimas de aprendizagem dos seus 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.

Essa compreensão de currículo descrita pelos autores assinala indicações do que vem sendo debatido como política educacional e legislação brasileira nos últimos vinte anos: uma acepção de currículo considerado um documento

[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 ecoam nesta pesquisa, sobretudo, as dos colaboradores e da orientadora.

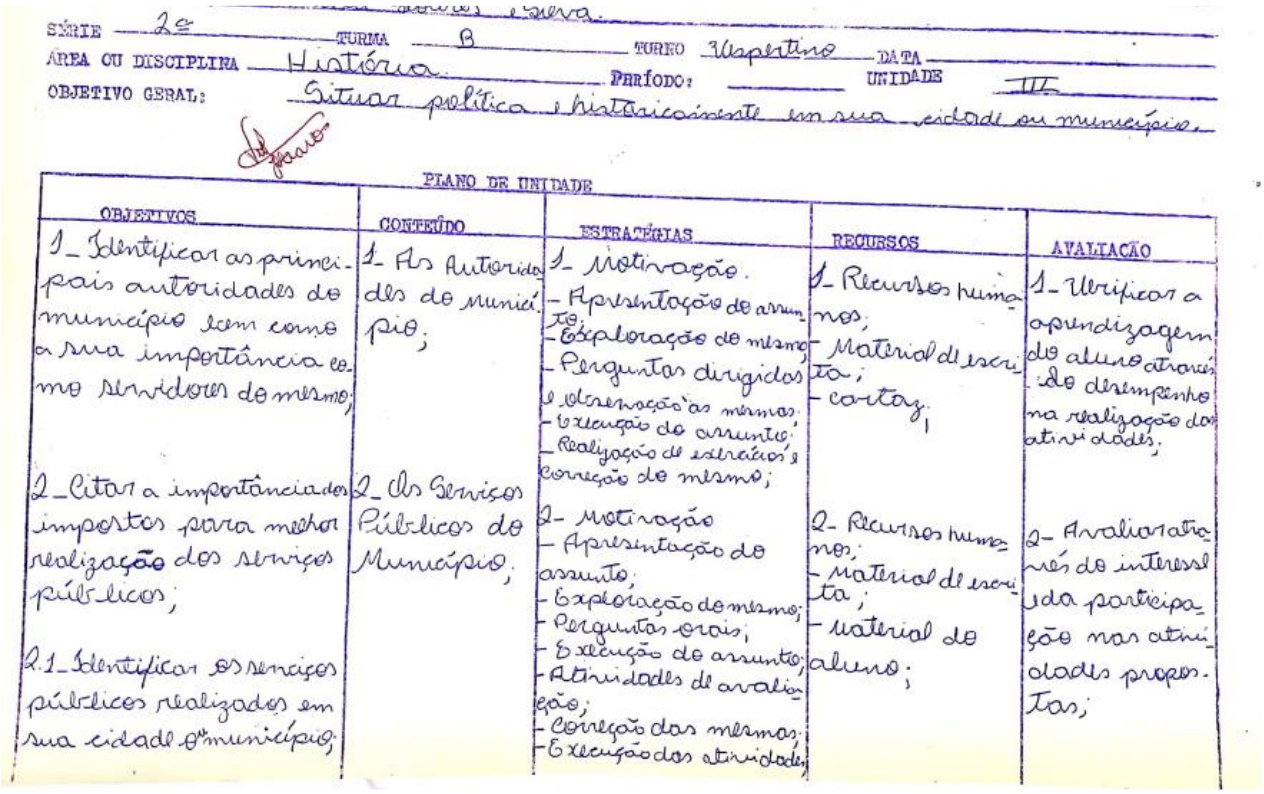
desprovido de complexidade e, como tal, fator de homogeneização dos conhecimentos.

Com efeito, este 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, p. 270). No momento em que se pretende definir sobre o que e como os professores/as precisam ensinar e, ainda, em relação às necessidades mínimas de aprendizagem dos seus estudantes, testemunhamos uma denúncia de que esse conhecimento incorporado, organizado nos currículos para ser transmitido nas escolas, visa a dominação das subjetividades e reforça a exclusão.

Essa pesquisa tem início na minha trajetória de formação e atuação no campo educacional e, assim, esse trabalho é também 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. Neste sentido, esta pesquisa visa estudar o “Currículo Cordeiros”, nome atribuído ao documento curricular do município de Cordeiros/BA, construído com base na BNCC e denominado Documento Curricular Referencial de Cordeiros (DCRC), aprovado e homologado pelo Conselho Municipal de Educação (CME), em dezembro de 2020.

Nos mais de 24 anos de magistério e de trabalho na educação, os três primeiros foram na docência, depois como gestora escolar por mais de oito anos e, por fim, como coordenadora pedagógica geral. Nesse período, tive muitos encontros com o currículo. O primeiro marco na minha experiência com tal prática refere-se ao ano de 1997, 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 dizia aos professores/as e a mim, a obrigatoriedade de se fazer o Plano Anual, de Unidade e de Aula, constando os conteúdos de cada disciplina a serem ensinados em cada série e turma. A figura a seguir apresenta meus primeiros passos com o currículo.

Figura 1 — Plano de Unidade



SÉRIE 2ª TURMA B TURNO Vespertino DATA
ÁREA OU DISCIPLINA História PERÍODO: UNIDADE III
OBJETIVO GERAL: Situar política e historicamente em sua cidade ou município.

PLANO DE UNIDADE

OBJETIVOS	CONTEÚDO	ESTRATÉGIAS	RECURSOS	AVALIAÇÃO
1 – Identificar as principais autoridades do município bem como a sua importância como servidores do mesmo;	1 – As Autoridades do município;	1 – Motivação. – Apresentação do assunto; – Exploração do mesmo; – Perguntas dirigidas e observação das mesmas; – Execução do assunto; – Realização de exercícios e correção do mesmo;	1 – Recursos humanos; – Material de escrita; – cartaz;	1 – Verificar a aprendizagem do aluno através do desempenho na realização das atividades;
2 – Citar a importância dos impostos para melhor realização dos serviços públicos; 2.1 – Identificar os serviços públicos realizados em sua cidade ou município;	2 – Os Serviços Públicos do Município;	2 – Motivação – Apresentação do assunto; – Exploração do mesmo; – Perguntas orais; – Execução do assunto; – Atividades de avaliação; – Correção das mesmas; – Execução das atividades;	2 – Recursos humanos; – Material de escrita; – Material do aluno;	2 – Avaliar através do interesse e da participação nas atividades propostas;

Fonte: Acervo da pesquisadora (2022)

Naquele tempo, eu me perguntava se currículo se restringia a um documento físico indicador da prática (planos de ensino, anual, unidade, aula). Sentia que algo faltava. Essa percepção iria me acompanhar ao longo do meu percurso profissional. Ali começava o meu incômodo.

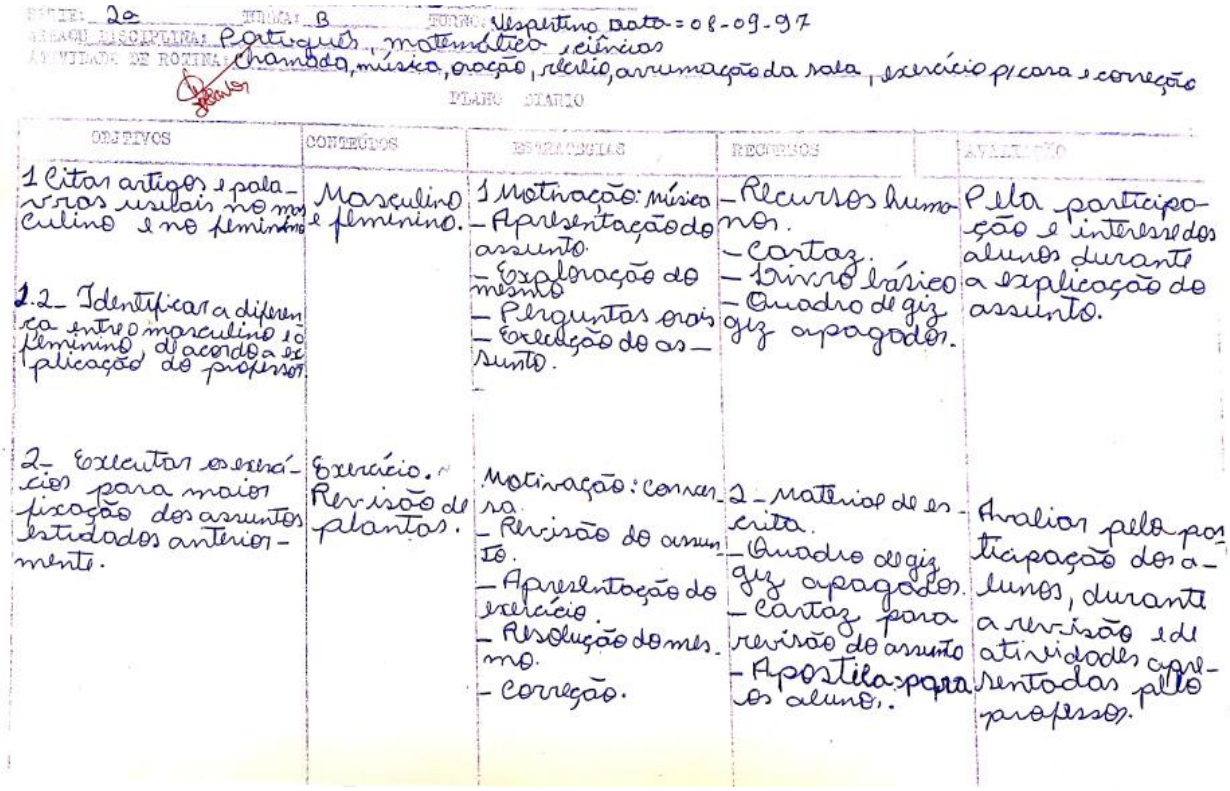
Após prestar concurso público, para professora do Ensino Fundamental/Anos Iniciais, na rede pública municipal de ensino de Cordeiros/BA, em 1998, comecei a trabalhar em uma escola no meio rural, que atendia alunos das então 1ª a 4ª série, ou seja, turma multisseriada.

E foi nesta escola que, ao longo de três anos de magistério, passei a ter contato constantemente com “o currículo”. A escola não possuía Proposta Pedagógica e tive que escrever o Plano Anual e, posteriormente, o de Unidade e o de Aula, baseando-me no livro didático, além de cumprir, incondicionalmente, o que estava anunciado ali. Assim, os manuais didáticos prescrevem certas formas de planejamento que passam a configurar a forma adequada, verdadeira e legítima de planejar o ensino, fixando, desta forma, certas formas de planejar. 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.

Trazer para o cotidiano escolar conteúdos prescritos do livro didático foi um exercício que me fez pensar sobre a perspectiva curricular que compreende o conhecimento escolar como universal. E mais uma vez me perguntava se currículo era apenas selecionar e sequenciar o que ensinar aos alunos, dividindo os conhecimentos de acordo com a disciplina e série. 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, me permitiu tecer algumas considerações. Uma delas era a dificuldade de se compreender e mobilizar a linguagem do plano de ensino, o que escrever, como escrever, como explicitar as intenções, qual verbo colocar, como mapear os conteúdos mais importantes, que relevância estes teriam para os alunos, eram algumas das dúvidas e perguntas mais frequentes que tinha (e me fazia).

Figura 2 — Plano de Aula


SÉRIE: 2ª TURMA: B TURNO: Vespertino DATA: 08-09-97
ÁREAS DISCIPLINAS: Português, matemática, ciências
ATIVIDADE DE ROTINA: Chamada, música, oração, recreio, arrumação da sala, exercício p/casa e correção

PLANO DIÁRIO

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS	RECURSOS	AVALIAÇÃO
1 Citar artigos e palavras usuais no masculino e no feminino 1.2 Identificar a diferença entre o masculino e o feminino, de acordo a explicação do professor.	Masculino e feminino.	1 Motivação: música - Apresentação do assunto. - Exploração do mesmo - Perguntas orais - Execução do assunto.	- Recursos humanos. - Cartaz. - Livro básico - Quadro de giz giz apagador.	Pela participação e interesse dos alunos durante a explicação do assunto.
2- Executar os exercícios para maior fixação dos assuntos estudados anteriormente.	Exercício. Revisão de plantas.	Motivação: Conversa. - Revisão do assunto. - Apresentação do exercício. - Resolução do mesmo. - Correção.	2 - Material de escrita. - Quadro de giz giz apagador. - Cartaz para revisão do assunto - Apostila para os alunos.	Avaliar pela participação dos alunos, durante a revisão e de atividades apresentadas pelo professor.

Fonte: Acervo da pesquisadora (2022)

A figura acima exemplifica o modelo de planos 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 e regras 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 contestado cotidianamente, visto que é através dele que conseguimos pensar e legitimar o conhecimento que tencionamos, tendo como preceito a visão de mundo, de sociedade e de educação em que acreditamos.

Diante do exposto, assume-se que as inserções e exclusões curriculares não sejam 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, 2005, p. 8). Pelo contrário, compreende-se que o currículo é um território de contestações,

> [...] 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, 2005, p. 8, grifos do autor).

Corroborando com a afirmação de Silva (2005), 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 negação de conhecimentos de outros.

Neste caminhar, tive outros contatos com o tema ao cursar a Segunda Licenciatura, 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 do currículo. Foi marcante estudar as diferentes concepções do currículo, que atravessam desde a visão da Teoria Tradicional, com a presença da Filosofia, do Positivismo, em que ressalta a verdade como algo permanente, singular e absoluto, independentemente do tempo e espaço da sua construção; passando pela Teoria Crítica, que busca refutar o conhecimento engessado de currículo, interpelando não apenas conceitos pedagógicos e de ensino, mas englobando também na aprendizagem ideologias e

poder; e a 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, porém existem fronteiras. Encontrarão trabalhos que correlacionam o currículo a uma infinidade de temas, (conhecimento, cultura, identidade, diferença, mídias, sustentabilidade, redes sociais, machismo, rizoma).

A referida disciplina contribuiu para que eu pudesse compreender que o currículo possui distintas 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 do currículo, por teorias tanto de autores brasileiros como de outros estudiosos de fora do Brasil. 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 este caminha historicamente através de muitas vertentes epistemológicas, e que sobre esses sentidos se constroem modos de conceber o que é currículo e, sucessivamente, de efetivá-lo em sala de aula.

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 função de Coordenadora Pedagógica Geral da rede municipal, desde 2014 até o momento, desempenhei várias funções, dentre elas: 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 sistematização que culminaram na construção do Documento Curricular Referencial de Cordeiros (DCRC), passo a constituir um outro momento na 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 predomínio 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 significante, 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, 2010, p. 22).

Portanto, o currículo é atualmente um dos temas educacionais mais importantes para as políticas públicas em educação, visto que, essencialmente, lida com o conhecimento escolhido como formativo, passa a ter um poder considerável, pois o conhecimento define como devemos ver o mundo, a sociedade e a nós mesmos.

Partindo do exposto, o interesse pelo estudo das políticas curriculares educacionais 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 rede pública. Diante das inquietações vivenciadas ao longo da trajetória profissional e, sobretudo, da conjuntura atual, em que o Brasil vem implementando 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 que se justifica tomar o Currículo Cordeiros como objeto de investigação do presente estudo. Esse documento propõe mudanças curriculares amparadas nos seguintes marcos legais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei 9.394/1996), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN/EB/ 2010) e atual Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024), estabelecido pela Lei nº 13.005/2014.

Nesta direção, o currículo tem operado como um definidor de verdades e das formas de partilhá-las. Existe na atuação do currículo uma suposta ideia de concordância, como se aquilo ali posto, ou a exigência de pô-lo, já estivesse permitido, dado que se trata do caminho verdadeiro e único a ser seguido.

Em conformidade com 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.

Frente ao exposto, há de se problematizar o que pode ser o currículo, para movimentar os sentidos culturais, sociais, educacionais e políticos de nosso tempo, engendrando, assim, possibilidades de ressignificação.

É dessa tentativa de problematização que decorre a questão-problema orientadora do presente estudo: *Como o currículo Cordeiros (DCRC), decorrente de*

um processo de reelaboração curricular realizado no advento da BNCC, tem sido produzido e ressignificado no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

As (re)elaborações ou construções curriculares promovem o embate entre posições diferentes. Há os que defendem os currículos por competências, os científicos, os que enfatizam a cultura, a diversidade, os mais críticos à ciência moderna, em síntese, as teorias disputam esse espaço de conflitos. Como afirma Silva (2005, p.148), o currículo é um território político contestado.

Ao habitar esse território, surgem os seguintes questionamentos, que se desdobram da problemática principal do estudo e me guiam na construção desta pesquisa: Como os profissionais da educação de uma escola do município de Cordeiros/BA estão problematizando e ressignificando DCRC, homologado em dezembro de 2020? 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 decorrente da BNCC?

Uma vez que o processo de criação, (re)elaboração, análise e funcionamento de um currículo – seja no âmbito público ou privado – não ocorre de maneira neutra, ao contrário, contém em seu bojo intenções de grupos diversos, sendo tanto capaz de atender as necessidades das escolas e suas comunidades quanto defender interesses de organismos outros que exercem influência no setor educacional, reitero os múltiplos sentidos que o currículo possui e compreendo-o como afirmam Lopes e Macedo (2011): como uma prática de significação, de atribuição de sentidos, que se desenvolve em meio a relações de poder.

Cabe à perspectiva pós-estruturalista não apenas questionar esses processos de significação de verdades curriculares, mas, fundamentalmente, saber como eles se estabeleceram, como se tornaram reais e eficazes, quais suas implicações e intenções (SILVA, 2019). Nesse aspecto, Silva (2019, p. 123) destaca que “o mais relevante são as relações de poder envolvidas no momento da sua produção, ou seja, das forças de relação entre poder-saber que as definiram”.

Por conseguinte, uma concepção de currículo que leve em conta as abordagens pós-estruturalistas permite radicalizar os questionamentos propostos, na medida em que contribui para rompermos com a noção de currículo como texto impositivo. As ambiguidades do texto curricular expressam a saturação de sentidos necessária para que ele possa conceber sua legitimidade social. Possibilitam

interpretações diferenciadas e, dessa forma, se constituem em território de luta por fazer valer determinados sentidos possíveis (MACEDO, 2004).

Diante desta compreensão, concebo o currículo valorizando aquilo antes rejeitado, oportunizando um espaço de voz e diálogo aos sujeitos marginalizados, aos temas excluídos e apontados inadequados para serem discutidos no âmbito escolar.

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 questionam/tensionam concepções que operam com sentidos generalizantes de escola, sujeito, docência, conhecimento, avaliação, enfim, de tudo aquilo que de algum modo concerne ao currículo. Ao tentar me desvencilhar dos sentidos fixos e universalizantes, tenho a intenção de compreender a produção cultural realizada na instituição escolar, por meio dos diferentes discursos que circulam nesse lugar.

Conforme escreve Lopes (2006, p. 02):

> [...] currículo se tece com a carga de seus participantes, que trazem para cada ação pedagógica de sua cultura [...] 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 [...] de acordo com as relações culturais que mantemos [...].

Sob essa ótica, o currículo é flexível, 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. Paraíso (2015, p. 57) enuncia que “temos dificuldade de praticar a docência sem um caminho que nos pareça seguro e sem sabermos antecipadamente no que vai dar os encontros que vamos articular no território curricular”. Assim, o cenário atual nos provoca e nos convida à ação. E são muitas as inquietações, perspectivas e possibilidades de intervenção.

Dialogando com Paraíso, entendo e defendo o currículo que surge dos processos de exterioridade ao estado/município, denominado *currículo menor* (PARAISO, 2021). O currículo que é praticado por mim professora e por meus colegas professores/as no cotidiano da escola básica, em nossa relação com os alunos. Currículo este que é construído e desconstruído diariamente na escola, na

pura experimentação; sem firmeza, certezas, sem saber aonde vai chegar, sem porto seguro. Currículo que nasce de encontros com a vida e toda a sua potencialidade e complexidade e que produz sentido.

Assim como Silva (2010, p. 27), considero que “o currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz”. Dessa maneira, a aproximação com o objeto de estudo me deslocou para a tentativa de tecer um caminho teórico-metodológico que, ao meu olhar, é entendido como um movimento de descentramento. Por combinar estudos das políticas educacionais com o currículo, configurando uma análise que não se corporifica na centralidade de uma perspectiva epistemológica legítima, verdadeira ou plena. E que rompe com a visão de um ser humano universal e essencialista apreendido pelos estruturalistas e consente pensar nas diferentes formas de experiências vivenciadas em diversos contextos, por diferentes indivíduos.

Fui provocada a não ficar prisioneira nem refém das práticas de pesquisa e dos mecanismos de descrição outrora conhecidos, visto que “seguir um caminho por demais conhecido dificulta que saiamos do seu traçado prévio. Isso dificulta a prática de interrogar, dificulta o movimento de ida e volta ou a prática de entrar e sair, tão importantes para a ação de ressignificar” (PARAISO, 2012, p. 35). Longe de determinar certezas metodológicas, até porque elas não existem, procurei pensar em uma atitude metodológica que pudesse me ajudar a construir ferramentas e desbravar os caminhos da pesquisa, interrogando melhor o objeto de estudo.

Esta investigação também se justifica, pois, pela relevância pessoal em reunir, nesse momento, os prenúncios de uma formação permeada pelas percepções dos encontros advindos do percurso acadêmico, profissional e social, decorrentes dos efeitos passíveis dessa política curricular. Segundo Corazza (2007, p. 109), “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”.

Desse modo, o presente estudo encontra-se organizado em quatro seções. Na primeira, apresento um mapeamento de artigos, teses e dissertações que versam sobre o currículo no contexto da BNCC, com o objetivo de adentrar o campo de discursos no qual nosso objeto vem sendo cientificamente produzido e

problematizado. Na segunda seção, abordo os caminhos metodológicos da dissertação, pautados nos princípios da pesquisa pós-crítica, sob inspiração do pós-estruturalismo. Na terceira, foi feita uma discussão sobre o ensino fundamental anos iniciais.

E na quarta seção, foi realizado 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/BA produzem e (re)ssignificam o currículo, tendo em vista o texto do DCRC como uma das forças a agir nesse processo. Para tanto, quero deixar inscrito que, intencionalmente, minha problematização demonstra, pelo sinal da abertura, caminhos para se pensar as políticas de currículo em seus cenários múltiplos de disputas, significações e atuações.

1 O QUE ANUNCIAM OS ESTUDOS SOBRE (RE)FORMULAÇÃO DE CURRÍCULOS A PARTIR DA BNCC[2]

> *Uma prática de pesquisa é um modo de pensar, sentir, desejar, amar, odiar; uma forma de interrogar, de suscitar acontecimentos, de exercitar a capacidade de resistência e de submissão ao controle; uma maneira de fazer amigas/os e cultivar inimigas/os; de merecer ter tal vontade e não outra(s); de nos enfrentar com aqueles procedimentos de saber e com tais mecanismos de poder; de estarmos inseridas/os em particulares processos de subjetivação e individuação. Portanto, uma prática de pesquisa é implicada em nossa própria vida.*
>
> *Corazza (2002, p. 124).*

Em sintonia com as ideias de Corazza, somos conduzidos a pensarmos que a prática de pesquisar acaba constituindo certo modo de estar no mundo. Passamos a olhar e a indagar mais o que nos cerca, caminhamos por um processo que nos leva a estranhar tudo aquilo que parece legítimo, natural, certo. Suspeitamos das verdades, dos discursos que as sustentam e nos moldam em um modo de ser. Assim, a pesquisa nos subjetiva, criando a possibilidade de nos tornarmos diferentes do que vínhamos sendo.

Para compreendermos as produções e discussões acadêmicas que apresentam alguma articulação com o objeto de pesquisa, realizamos um mapeamento que possibilita conhecer melhor o tema que tencionamos pesquisar, situando-nos sobre a evolução das pesquisas no campo, apresentando as

---

[2] Texto anteriormente publicado, em formato de capítulo de livro eletrônico, pela CC-Creative Crommons. Estado da Arte e Conhecimento em Educação. Conferir em: SILVA, Evanilda Soares; OLIVEIRA, Glaurea Nádia Bordes de. O que anunciam os estudos sobre (Re)formulação de currículos a partir da BNCC e a BNCC. Volume 2. Capitulo 6. p.151-179. ISBN: 978-65-00-50184-1 Disponível em: http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2022/08/V2_Ebook_Estados-da-Arte-e-Conhecimento-em-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf . Acesso em: 17 jul. 2022

concepções mais frequentes, bem como aquelas em que ainda não há estudos efetivados. Um mapeamento dessa natureza pode receber a alcunha de Estado da Arte, por se caracterizar como uma revisão da literatura, ou, ainda, um Estado do Conhecimento, não sendo consenso entre a literatura suas definições.

Segue-se aqui a perspectiva de Romanowski e Ens (2006), que defendem pesquisas desse tipo, pois

> [...] favorece compreender como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área de conhecimento em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações. Essas análises possibilitam examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica; a contribuição dos professores/pesquisadores na definição das tendências do campo de formação de professores (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Essa espécie de pesquisa, de acordo com Ferreira (2002, p. 258),

> [...] tem caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminário.

Esse gesto de pesquisa compreende um levantamento bibliográfico detalhado de um período delimitado. Amplia as produções cientificas, visto que contempla em sua dimensão questões temporais, logísticas e conceituais.

Nessa direção, esta seção apresenta, portanto, um levantamento de dissertações e teses defendidas no período compreendido entre os anos de 2017 e 2020, indexadas nas seguintes plataformas que hospedam as produções dos Programas de Pós-Graduação das universidades brasileiras: o Banco de Dados de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Banco de Dissertações/Teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGEd/UESB). Além disso, esse levantamento também abarca artigos científicos publicados em revistas

especializadas na temática do currículo: Currículo Sem Fronteiras, Linhas Críticas, Espaço do Currículo e e-Currículum.

O recorte temporal buscou por trabalhos publicados a partir de 2017, com a intenção de analisar pesquisas mais atuais e, sobretudo, devido ao fato de a BNCC ter sido homologada, pelo Ministro da Educação, em 17 de dezembro de 2017, dando início ao processo de apoio aos sistemas de educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares.

1.1 O que anunciam as teses e dissertações?

Com o intuito de identificar as produções científicas publicadas nos repositórios da CAPES, da BDTD e do PPGEd-UESB que se aproximam do objeto de estudo, foram adotados os seguintes descritores na busca: “Currículo”; “Currículo e BNCC”; “Currículo, BNCC e Ensino Fundamental” e “Currículo do Ensino Fundamental e BNCC”.

Assim, procedeu-se à primeira etapa da investigação, sem uso do recorte temporal e sem filtros por meio dos descritores. No decorrer da busca, foram encontradas algumas dificuldades, como o alto número de teses e dissertações e trabalhos que não contemplavam todos os descritores.

Com a intenção de obter resultados mais refinados, foi executada a segunda etapa, por meio da combinação de descritores utilizando aspas duplas para um e outro descritor e usando operador booleano “AND”. Além disso, estabeleceu-se um filtro temporal (2017 a 2020), visando encontrar as produções mais atuais acerca do tema. No Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), além do filtro temporal, também foram aplicados filtros com o objetivo de obter resultados mais específicos, selecionando apenas os trabalhos do tipo Teses de Doutorado e Dissertações de Mestrado em Educação, Área de Ciências Humanas, Área de Conhecimento – Educação, Área de Concentração – Educação e Currículo.

Tabela 1 — Síntese dos resultados obtidos nos bancos de dados

Base de dados	**Descritores**		
	“Currículo” AND “BNCC”	**“Currículo” AND “BNCC” AND “Ensino Fundamental”**	**“Currículo do Ensino Fundamental” AND “BNCC”**

Base de dados	Descritores					
	“Currículo” AND “BNCC”		**“Currículo” AND “BNCC” AND “Ensino Fundamental”**		**“Currículo do Ensino Fundamental” AND “BNCC”**	
	Dissertação	Tese	Dissertação	Tese	Dissertação	Tese
CAPES	28	12	2	1	2	-
BDTD	24	8	16	4	3	1
PPGEd/UESB	24	-	1	-	-	-
TOTAL	**76**	**20**	**19**	**5**	**5**	**1**

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados dos bancos de dados da CAPES, GEPEC/UFSCar e IBICT (2021)

Na plataforma da Capes, ao combinar os descritores “Currículo” AND “BNCC” e aplicar os filtros acima mencionados, foram encontradas um total de 40 publicações, sendo 28 dissertações de mestrado e 12 teses de doutorado. Segundo dados da plataforma, o ano de 2020 foi o período em que aconteceram mais produções concernentes à combinação “Currículo AND BNCC”, com cerca de 22 publicações. Ainda utilizando os mesmos critérios de pesquisa e com o objetivo de mapear a produção sobre o Currículo para o Ensino Fundamental, foram utilizados os seguintes descritores: “Currículo" AND "BNCC" AND "Ensino fundamental”. Foram encontradas um total de 3 produções, sendo 2 dissertações de mestrado e uma tese de doutorado. Pensando ainda em delimitar as pesquisas sobre a referida temática e apoiada na combinação de descritores “Currículo do Ensino Fundamental” AND “BNCC”, foram encontradas 2 dissertações.

Comparando as produções da BDTD às da Capes, é possível analisar que na BDTD foi encontrado um número maior de trabalhos. Na plataforma da BDTD, por meio da combinação dos descritores “Currículo” AND “BNCC”, foi possível encontrar 32 trabalhos produzidos, 24 dissertações e 8 teses. Associando os descritores “Currículo” AND “BNCC” AND “Ensino Fundamental”, foram encontrados 20 trabalhos, sendo 16 dissertações e 4 teses. E, por fim, associando os descritores “Currículo do Ensino Fundamental” AND “BNCC**”**, foram encontrados 4 trabalhos, sendo 3 dissertações e 1 tese. Após essa seleção, realizou-se uma leitura minuciosa, no sentido de analisar as produções com mais proximidade do tema e que melhor poderiam ampliar as reflexões pertinentes ao objeto deste estudo. Nesse sentido, apenas duas dissertações de mestrado demonstraram tal proximidade, as mesmas serão identificadas no quadro 1 e, após, brevemente contextualizadas.

No que concerne ao Banco de Dissertações do PPGEd/UESB, por existir uma quantidade relativamente menor de pesquisas disponíveis, quando comparada com a dos outros bancos, a busca ocorreu por meio da leitura do título de todos os trabalhos e foram selecionados os que mais se associavam aos descritores já referidos. Dessa forma, foram encontradas 26 dissertações que contemplam os dois descritores, “Currículo" AND "BNCC", e com a combinação “Currículo" AND "BNCC" AND "Ensino Fundamental”, foi selecionada uma dissertação, que será posteriormente abordada ao longo desta seção.

Dado este resultado, o próximo passo foi a leitura atenciosa das pesquisas, buscando traços de coesão que aproximassem os trabalhos, não por serem pesquisas semelhantes, mas por mostrarem, em sua produção, aspectos que encontraram afinidades nos trabalhos de outros pesquisadores.

Assim, foram selecionados 6 trabalhos que mais se assemelham à perspectiva adotada para a construção da presente pesquisa, seja naquilo que trazem, seja naquilo que deixam como lacuna e, assim, ambiente frutífero para o desenvolvimento de outros trabalhos. É pertinente, então, sabermos de antemão alguns detalhes de cada trabalho, que serão apresentados a seguir, no quadro 1.

Quadro 1 — Relação de trabalhos selecionados

Banco de dados da CAPES				
Ano	**Título**	**Autor/es**	**Referencial Teórico Metodológico**	**Instituição**
2019	Uma abordagem da álgebra dentro do currículo do ensino fundamental: mudanças e proposta para sala de aula	Bruno Reuber Maia Pinheiro	Análise documental e bibliográfica com aplicação de proposta de aprendizagem cooperativa. Teóricos: Boyer, Gil e Sessa.	Universidade Federal Rural do Semi-Árido – Mossoró – Rio Grande do Norte
2020	Tecnologias digitais da informação e comunicação na BNCC: uma análise das propostas de implementação no currículo do ensino fundamental	Luiza Pereira Dartora	Pesquisa de cunho documental, bibliográfica na qual se analisa a BNCC e como referencial teórico Piaget, Papert e Vygostsky.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Banco de dados da BDTD				
Ano	**Título**	**Autor/es**	**Referencial Teórico Metodológico**	**Instituição**
2020	Ensino de ciências e educação das relações étnico-raciais: relações discursivas,	Bruno Correia de Oliveira	Abordagem qualitativa, de caráter exploratório, e adota como procedimento uma	Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

	recontextualização e possibilidades de articulação a partir da Base Nacional Comum Curricular.		análise documental e como referências: Bonfim, Castro, Guelfi Gomes, Munanga, Pumfrey e Verrangia.	
2020	De quem é esse currículo? hegemonia e contra-hegemonia no ensino de história na Base Nacional Comum Curricular	Sczip Rossano Rafaelle	Análise Documental com Técnica de Análise de Conteúdo como referenciais teóricas Ivor Goodson e Michael Apple.	Universidade Federal do Paraná
Banco de dados do PPGEd				
Ano	**Título**	**Autor/es**	**Referencial Teórico Metodológico**	**Instituição**
2020	O Currículo de Arte nos Anos Finais do Ensino Fundamental na Escola Pública de Itapetinga-BA: discurso e luta por significação	Sérgio Gomes Carvalho	Abordagem qualitativa, inspirada na perspectiva pós-estrutural, antiessencialista e pós-fundacional, a partir da Teoria do Discurso. Aporte teórico metodológico Laclau, e Mouffe, Lopes e Barbosa.	UESB

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da CAPES, BDTD e PPGEd/UESB (2021).

Uma abordagem da álgebra dentro do currículo do ensino fundamental: mudanças e proposta para sala de aula, é resultado da dissertação Bruno Reuber Maia Pinheiro, defendida na Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, Rio Grande do Norte. Ela tem como foco problematizar as dificuldades do ensino/aprendizagem da álgebra no Ensino Fundamental e as mudanças que a BNCC trouxe para o campo. Traz como objetivos analisar o currículo em relação à álgebra, apontando as mudanças feitas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e propor atividades diferenciadas para o cotidiano de sala de aula. Para alcançar os objetivos elencados, o autor realiza leituras sobre o currículo do ensino fundamental, análise da BNCC, dos PCNs, de livros didáticos, vivências de sala de aula e aplicação de atividade de intervenção denominada Aprendizagem Cooperativa.

Em relação ao Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), o autor aponta:

> O currículo é entendido “como um conjunto de decisões sobre o projeto formativo de homem, envolvendo valores sociais e culturais, interesses e aspirações pessoais e coletivos”. É também

> compreendido como “Projeto educacional planejado e desenvolvido a partir de uma seleção da cultura e das experiências das quais deseja-se que as novas gerações participem, a fim de socializá-las e capacitá-las para ser cidadãos e cidadãs solidários, responsáveis e democráticos.” Rompe, portanto, com o sentido tradicionalmente compreendido de “rol de disciplinas e conteúdo” (CEARÁ, 2019, p. 50, grifos do autor).

Segundo Pinheiro, o DCRC é um documento que foi elaborado em consonância com a BNCC, construído por um processo em conjunto dos municípios, gestores, professores e estudiosos. Busca nortear o currículo das escolas cearenses, de modo a assegurar as aprendizagens essenciais e indispensáveis a todas as crianças e adolescentes, com o compromisso do direito de aprender na idade certa.

A partir dos resultados da pesquisa, o autor constatou que com a chegada da BNCC, as aprendizagens e competências relacionadas à álgebra básica do Ensino Fundamental recebem mais atenção e são mais bem distribuídas durante todo o Ensino Fundamental, não deixando a maior quantidade de conteúdo para os anos finais. Para o autor, com o pensamento algébrico estimulado mais cedo, aos poucos, a quantidade de alunos nos anos finais do Ensino Fundamental familiarizados com a linguagem algébrica será maior. Assim, as mudanças no currículo seriam significativas para a equidade das aprendizagens essenciais, contudo, as escolas, em suas realidades diversas, precisariam estar preparadas e equipadas para receber tais propostas, o professor necessitaria de condições de trabalho para atingir todas as competências e habilidades exigidas.

A dissertação de Luiza Pereira Dartora, intitulada *Tecnologias digitais da informação e comunicação na BNCC: uma análise das propostas de implementação no currículo do ensino fundamental,* foi defendida no ano de 2020, na Pontifica Católica de São Paulo. Essa dissertação faz uma análise de como a proposta da BNCC, no tocante à quinta competência, tem se refletido nas sugestões de prática docente, visando a implementação de tecnologias digitais no currículo escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A BNCC propõe como competência 5:

> compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver

> problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 7-8).

Assim, a autora objetivou analisar propostas de implementação de tecnologias digitais no currículo escolar fundamentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A metodologia utilizada pela autora é de cunho documental, bibliográfica e qualitativa, com a finalidade de “investigar a aplicação da competência cinco” da BNCC no currículo escolar” (DARTORA, 2020, p. 6).

Nesse estudo, a autora constata que a cultura digital prevista na quinta competência da BNCC é uma possibilidade real de acordo com a proposta do currículo de São Paulo. Porém, para os modelos apresentados para implementação no site do Ministério da Educação, ainda precisam ser aperfeiçoados para uma formação integral efetiva.

Oliveira (2020), em sua dissertação denominada *Ensino de ciências e educação das relações étnico-raciais: relações discursivas, recontextualização e possibilidades de articulação a partir da Base Nacional Comum Curricular* desenvolvida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, objetiva compreender os discursos entre o Ensino de Ciências e a Educação das Relações Étnico-raciais emergentes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)/Ensino Fundamental e documentação curricular complementar (Referencial Curricular Gaúcho – RS e Referencial Curricular do município de Canoas/RS). Seu direcionamento metodológico inclui-se na abordagem qualitativa, de caráter exploratório, e adota como procedimento a análise documental.

Os resultados apontam que houve mudança na interpelação entre as versões da BNCC, sendo a segunda a que mais aponta para uma perspectiva de contextualização sócio-histórico-cultural, porém, nenhuma expõe de maneira explícita uma discussão acerca de raça. Foi possível encontrar possibilidades implícitas nos dados, quando esses são confrontados com produções acadêmicas que detalham possíveis contribuições do Ensino de Ciências para a educação das relações étnico-raciais. Por fim, observa-se um processo de recontextualização nos documentos regionais, no qual, a nível estadual, a reinterpretação do discurso pedagógico oficial explicita tópicos anteriormente ocultos, enquanto no munícipio de Canoas mantém-se um forte alinhamento com o texto proposto pela BNCC.

A dissertação de Rossaro Rafaelle Sczip, intitulada *De quem é esse currículo? Hegemonia e Contra-hegemonia no Ensino de História na Base Nacional*

Comum Curricular, foi defendida no ano de 2020, na Universidade Federal do Paraná. Teve por finalidade compreender quais conhecimentos estão sendo considerados legítimos para o componente curricular de História e como esses se filiam aos interesses manifestados pelos diferentes setores sociais no processo de construção da Base Nacional. Fundamentou sua discussão a partir dos referenciais da teoria crítica, em Ivor Goodson e Michael Apple, e como metodologia adotou a análise documental e a técnica de análise de conteúdo. Sczip (2020) concebe o currículo como uma construção social edificada a partir do conflito entre os diversos grupos sociais que disputam, no momento de sua elaboração, aspirações e objetivos acerca da escolarização.

Ademais, a autora conclui enfatizando que enquanto os agentes privados agiram para erigir seus interesses educacionais em política de Estado, os pareceristas restringiram sua intervenção a questões específicas do ensino de História e dos conteúdos selecionais.

O texto de Carvalho (2020), *O Currículo de Arte nos Anos Finais do Ensino Fundamental na Escola Pública de Itapetinga-BA: discurso e luta por significação*, buscou analisar o currículo de Arte nos anos finais da escola pública municipal de Itapetinga/BA, objetivando descobrir como os professores dão significado ao currículo desse componente por seus discursos de fala e de prática docente, e qual a relação dessa prática curricular com a proposta hegemônica para o currículo de Arte, apresentada nas diretrizes curriculares da arte-educação. Como aporte teórico e metodológico, utilizou-se da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, de orientação pós-fundacional e pós-estrutural, que tem sido adotada em pesquisas do campo social, político e também curricular. A análise e a interpretação dos dados foram feitas com base na análise de conteúdo na modalidade temática. O autor concluiu que apesar das limitações da área, o currículo do ensino de Arte se apresenta dinâmico na articulação de significantes flutuantes que disputam sentido em torno de discursos que se impõem como o significante “ensino de Arte de qualidade”, que se apresentam significantes vazios que, por sua vez, são preenchidos de modo contingente e provisório, devido à mutabilidade própria da composição do currículo.

Em síntese, a dissertação de Carvalho (2020) tem como foco o currículo da rede municipal de ensino e traz apontamentos sobre a necessidade de as universidades desenvolverem estudos referentes à diversidade cultural no âmbito do

currículo e, principalmente, os desafios enfrentados sobre a desvalorização do ensino de Arte no ambiente escolar. De acordo com Barbosa (2002), o ensino de Arte foi considerado como ornamento da cultura desde seus primórdios, a partir da fundação da Academia Imperial de Belas Artes no século XIX, e até hoje carrega esse estigma e não se encontra entre as principais disciplinas, problema este não apenas local, mas cultural, a ser tratado pela educação.

1.2 O que anunciam os estudos publicados em revistas específicas de currículo?

Na tentativa de traçar um mapeamento da produção do conhecimento a respeito do objeto de estudo, foi realizada também uma busca das pesquisas publicadas em revistas especializadas: e-Curriculum, Teias, Currículo sem Fronteiras, Espaço do Currículo e Linhas Críticas, no site de busca e repositórios da Associação Brasileira de Currículo (ABdC). Recorremos a estes periódicos por serem referências na discussão sobre currículo e educação, difundirem pesquisas acerca das políticas de currículo e educação em âmbito nacional e internacional e de Qualis A2 e B1 segundo os critérios avaliativos da (CAPES).

Foram utilizados os mesmos descritores anteriormente mencionados na plataforma do PPGEd/UESB. Logo, no primeiro momento a pesquisa se concentrou no título dos estudos e no descritor Currículo e BNCC, tendo como recorte temporal os últimos quatro anos (2017-2020), e considerou os artigos publicados em Língua Portuguesa, resultando em um levantamento total de 23 publicações.

É oportuno destacar, por meio do quadro 2, a atenção que têm dado os veículos das pesquisas educacionais às discussões sobre currículo e BNCC. Destacamos, também, a evolução dos estudos desde que se homologou a BNCC e a permanência de um maior volume de publicações. Para tanto, segue abaixo o conjunto das fontes escolhidas para a realização desse levantamento.

Quadro 2 — Publicações de artigos encontrados por fonte e ano (2017-2020)

FONTE	INSTITUIÇÃO	QUALIS	Nº DE TEXTOS	ANO			
				2017	2018	2019	2020
e-Curriculum	PPGE-PUC/SP	A2	07	1	1	4	1
Currículo sem Fronteiras		A2	06	-	2	2	2
Espaço do	UFPB/Paraíba	B1 em	06	1	1	3	1

FONTE	INSTITUIÇÃO	QUALIS	Nº DE TEXTOS	ANO			
				2017	2018	2019	2020
Currículo		Ensino e B2 em Educação					
Teias	PGE-ProPED/UERJ	B1	02	1	-	-	1
Linhas Críticas	UNB	B1	02	2	-	-	-
TOTAL			23	5	4	9	5

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Interpretando brevemente o quadro acima, observamos os anos de publicação dos artigos e constatamos que o ano de 2019 se destaca por concentrar um maior número de publicações, e os anos de 2017 e 2020 tiveram a mesma quantidade de publicações cada um. No que se refere à fonte, a revista e-Curriculum, entre os anos 2017 e 2020, publicou 7 artigos. Já as revistas Currículo sem Fronteiras e Espaço do Currículo, 6 artigos cada uma. Após a leitura dos títulos das publicações levantadas, foram selecionados 7 artigos que serão posteriormente abordados. Sendo 1 artigo da revista Linhas Críticas, 2 da Currículo Sem Fronteiras, 3 da Espaço do Currículo e 1 da e-Curriculum que mais dialogam com a perspectiva trabalhada.

Quadro 3 — Publicações dos Periódicos Linhas Críticas, Currículo sem Fronteiras, Espaço do Currículo e e-Curriculum (2017-2020)

LINHAS CRÍTICAS			
AUTOR	**TÍTULO**	**ANO**	**PALAVRAS-CHAVE**
Carlos Eduardo Ferraço	Práticas-políticas curriculares cotidianas como possibilidades de resistência aos clichês e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	2017	Currículo. Cotidiano. Clichê. Práticas-políticas. Resistencia.
CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS			
AUTOR	**TÍTULO**	**ANO**	**PALAVRAS-CHAVE**
Bruna Damiana Heinsfeld e Maria Paula Rossi Nascentes da Silva	As versões da Base Nacional Comum Curricular e o papel das tecnologias digitais: Conhecimento da técnica versus compreensão dos sentidos	2018	Base Nacional Comum Curricular (BNCC). currículo. tecnologias digitais.
Branca Jurema Ponce	O Currículo e seus desafios na escola brasileira: em busca da justiça curricular	2018	Currículo. Justiça curricular. Políticas educacionais.
ESPAÇO DO CURRÍCULO			
Silvana Galvani Claudino-Kamazaki, Flávia da Silva	Currículo comum para o Ensino Fundamental de Bauru -SP: Em busca da articulação entre	2018	Currículo. Educação Escolar. Psicologia. Pedagogia.

Ferreira Asbahr e Afonso Mancuso de Mesquita	conteúdo e forma		
Joana Dark Andrade de Sousa e Wilson Honorato Aragão	A concepção de currículo nacional comum no PNE: Problematizações a partir do paradigma neoliberal	2018	Currículo. PNE. Neoliberalismo.
Mitsi Pinheiro de Lacerda	O Currículo alinhado	2020	Cotidiano Escolar. Burocracia. Currículos. BNCC.
E-CURRICULUM			
Francini, Eduardo Fernando e Moreno-Pizani, Maria Alejandra	Os impactos da Base Nacional Comum Curricular na construção do currículo Piracicabano	2020	Política pública educacional. BNCC. Currículo. Gestão escolar.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

No artigo *Práticas-políticas curriculares cotidianas como possibilidades de resistência aos clichês e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*, publicado na revista Linhas Críticas, Ferraço (2017) problematiza os vínculos entre currículo e cotidiano escolar, assumindo como pressuposto básico a dimensão política das práticas com base em resultados de pesquisas executadas em escolas públicas do Espírito Santo. Adota como intercessores teóricos Certeau, Alves, Deleuze e Guattari, procurando estabelecer complexidades entre as pesquisas com os cotidianos. Defende a eficácia das práticas-políticas curriculares engendradas em redes nos cotidianos das escolas como oportunidades de resistência frente aos clichês e aos dispositivos de controle e de apagamento das diferenças fabricados atualmente pela proposta de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O autor endossa que:

> [...] com os cotidianos, temos nos interessado então em cartografar processos vividos nas escolas, sobretudo aqueles afetos às produções curriculares que resistem (Foucault in Revel, 2011) aos mecanismos de opressão e de tentativas de anulação das diferenças. Nessas pesquisas, buscamos nos situar à espreita dos acontecimentos, dos encontros, das conversas e das experiências, entre outros fluxos, movimentos, forças e intensidades que nos forçam a pensar os cotidianos das escolas como espaços-tempos de táticas-estratégias de resistências e permanentes aberturas ao devir. Sem idealizações, transcendências ou generalizações, mas como produções de redes curriculares abertas ao involuntário da vida (FERRAÇO, 2017, p. 532).

Ademais, esse estudo aborda as diferentes perspectivas da BNCC para a Educação Básica, e uma série de conceitos discutidos por Certeau, Alves, Deleuze e

Guatarri (1996), a exemplo da compreensão de clichê, intermezzo, multiplicidade, agenciamento, imanência, transcendência, acaso, caos, rizoma e devir, enfatizando, sobretudo, o assujeitamento e a desvalorização do cotidiano escolar.

Ferraço (2017) recomenda pensarmos em 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. Acredita na concepção de currículo como intensidades produzidas em meio às relações de poder, que se inserem nos planos lisos e estriados dos cotidianos das escolas. E conclui reforçando a proposta de analisarmos as práticas-políticas curriculares cotidianas como possibilidades de resistência aos clichês e à BNCC, como sugerido no título do artigo.

No artigo intitulado *As versões da Base Nacional Comum Curricular e o papel das tecnologias digitais: conhecimento da técnica versus compreensão dos sentidos* publicado no periódico Currículo sem Fronteiras, Heinsfeld e Silva (2018) sugerem, no cenário da era das tecnologias digitais e da informação, um estudo no qual tais tecnologias operam como intermediárias entre pesquisa, estudos, socialização, lazer, consumo, entre tantas outras atividades cotidianas, conduzindo o debate para a temática do currículo, especialmente da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil. Esse estudo tem como objeto a integração das tecnologias digitais nas propostas curriculares e objetiva analisar a forma como o papel da tecnologia parece ser interpretado.

As autoras asseveram que:

> Com a inserção das tecnologias digitais nos espaços escolares, tem se tornado evidente que ainda há muito o que se discutir, em termos dos significados dessa inserção para os diferentes autores que compõem esses espaços. As pesquisas acerca do papel da tecnologia na formação discente se mostram, em sua maioria, tanto acríticos quanto superficiais, parecendo sugerir que o único critério a ser adotado pelas políticas públicas diz respeito à disponibilização física dos equipamentos e das redes de internet (PISCHETOLA, 2016). O propósito do currículo escolar não deve ser limitado apenas à transmissão de conhecimentos acumulados por gerações anteriores, mas buscar habilitar a geração posterior à construção de novos conhecimentos. O currículo deve promover o progresso e o desenvolvimento do aluno para além dos conhecimentos adquiridos em sua experiência cotidiana (HEINSFELD; SILVA, 2018, p. 670).

Constata-se que, embora existam elementos que apontem para uma preocupação com a inserção das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas,

ainda há um favorecimento da visão ferramental dessas tecnologias, em detrimento da compreensão de seu status de artefato sociocultural. É pertinente salientar que este estudo apresenta reflexões sobre os recursos utilizados no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da Educação Básica e como a BNCC trata esse aspecto em sua proposta.

Ponce (2018), em seu estudo intitulado *O Currículo e seus desafios na escola brasileira: em busca da justiça curricular*, apresenta o resultado de duas pesquisas: “Políticas curriculares para a Educação Básica propostas pelo Estado brasileiro e sua ressonância na prática pedagógica”, realizada de 2011 a 2015, e “A justiça curricular no século XXI, as políticas e os sujeitos do currículo”, em andamento desde 2016, buscando analisar as principais tendências de políticas curriculares da Educação Básica e identificar as ressonâncias de tais políticas nas práticas pedagógicas escolares. Salienta a existência de projetos políticos de educação escolar em luta e que

> [...] é urgente a discussão da escola pública brasileira, a retomada de seus objetivos republicanos e o cotejamento de seus princípios democráticos de origem com os que têm regido as propostas hegemônicas de currículo, que estão muito longe de serem republicanos e democráticos. Com a mesma urgência, há de estudar-se o que já foi produzido pela área de currículo e compreender o currículo escolar em suas possibilidades democráticas voltadas à justiça compreendida como superação das desigualdades opressoras (PONCE, 2018, p. 789).

Ademais, a autora apresenta a justiça curricular como um processo contínuo, uma construção de currículo fundamentada em experiências históricas democráticas e significativas de educação/currículo, visando dignificar todos os sujeitos da escola, e também uma ação de resistência às atuais propostas hegemônicas de currículo.

Os estudos do periódico Espaço do Currículo não diferem do enredo engendrado pelos periódicos analisados até o momento, mais uma fonte do campo das discussões curriculares que traz reflexões em torno da BNCC e sobre as bases legais que deram sustentação à elaboração de um currículo nacional.

Nesse periódico, a pesquisa de Kamazaki, Asbah e Mesquita (2018), *Currículo comum para o Ensino Fundamental de Bauru-SP: em busca da articulação entre conteúdo e forma*, narra a construção coletiva do Currículo Comum de Ensino Fundamental de Bauru (SP), assinalado por um processo democrático de reflexão e elaboração de um currículo dotado de um posicionamento político de defesa da

educação como propulsora do desenvolvimento humano e da escola como o local legítimo para o ensino das formas mais elaboradas de ciência, arte e filosofia, a fim de possibilitar a emancipação humana. Os autores afirmam que buscaram delinear uma análise crítica acerca da implementação desse currículo que, compreendido como uma “ferramenta de luta e resistência política e social em defesa de uma educação gratuita, crítica, laica e de qualidade, necessita materializar-se com vistas à educação emancipadora pretendida” (KAMAZAKI; ASBHAR; MESQUITA, 2016, p. 169). Sua pesquisa foi construída baseada nos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico Cultural, da Pedagogia Histórico-Crítica e do esclarecimento sobre o que ensinar. Problematiza a finalidade do ato educativo – para quê ensinar – com vistas à unidade conteúdo-forma, destacando a transformação das consciências pela via do desenvolvimento do pensamento teórico e da organização dos coletivos infantis.

Os autores, enfatizam que embora todo o processo de elaboração e revisão do currículo tenha sido gerado como necessidade do Sistema Municipal de Educação de Bauru/SP, é preciso indagar quais têm sido os espaços formativos e as condições objetivas de sustentação e efetivação do currículo nas escolas. Um dos obstáculos observados, nesse contexto, refere-se à ausência ou à insuficiência de disponibilidade, por parte da Secretaria Municipal de Educação, de um comprometimento consistente e de um programa sistemático de estudos acerca da Psicologia Histórico Cultural e sua articulação teórico-metodológica com a Pedagogia Histórico-Crítica, o que tem se agravado com as mudanças de mandatos na gestão pública.

A concepção de currículo nacional comum no PNE: problematizações a partir do paradigma neoliberal, de Souza e Aragão (2018), tem como objetivo problematizar a concepção de currículo comum veiculada no Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024), que fundamenta legalmente a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Apoiados em Ball (2011; 2014), Macedo (2014; 2015), Frangella (2015), dentre outros teóricos, os autores discutem o contexto das políticas educacionais no viés do paradigma do novo neoliberalismo, o processo de mundialização das políticas educacionais de cunho mercadológico e o currículo empreendido no país a partir da aprovação do PNE em 2014.

O estudo em referência defende a concepção de currículo enquanto uma expressão cultural, não se limitando a uma lista de conhecimentos definidos para a formação de uma identidade nacional comum. Para os autores, o currículo se

constitui de elementos híbridos em face da pluralidade de significados que este pode assumir nas variadas realidades.

Lacerda (2020), com o artigo *O Currículo Alinhado*, objetiva compreender os atravessamentos da burocracia no currículo escolar. Justificada pela primazia da eficiência, a burocracia adentra quase todos os esconderijos da vida humana, interferindo e alterando a vida cotidiana e, em especial, o cotidiano escolar, onde se instala acionando o controle e a regulação. O autor orienta para que olhemos para o próprio mecanismo de burocratização curricular que,

> introduzido por um instrumento normativo – a BNCC – [...] adentra o cotidiano escolar em caráter obrigatório. Em pouco tempo é fixado nas rotinas, na formação continuada, no material didático, nos planejamentos. Fixa-se, regula e torna tudo igual (LACERDA, 2020, p. 555).

O autor afirma que nos movimentos das teorias pós-críticas, a ideia de conceituar um currículo é questionada, e as questões identitárias e multiculturais promovem deslocamentos, originando currículos comprometidos com a diferença. Resultado de pesquisas, estudos e lutas históricas travadas por estudantes das escolas e das universidades para se pensar coletivamente os currículos, parece que toda essa dedicação foi provisoriamente interrompida e “agora temos, espantosamente, um currículo alinhado” (LACERDA, 2020, p. 554)**.**

Com o artigo, *Os impactos da Base Nacional Comum Curricular na construção do currículo Piracicabano,* da Revista e-Curriculum, *os autores* Francini e Moreno-Pizani (2020) discorrem sobre *o* Currículo da Rede Municipal de Piracicaba (CRMP), construído em consonância com a BNCC e o Currículo Paulista (CP), homologado em dezembro de 2019 e que está sendo implantado nas escolas em 2020, para os quase trinta e sete mil alunos da rede. Traçaram como objetivo expor os principais impactos da implantação de uma matriz única para a Educação Básica no contexto local piracicabano. Os autores afirmam que

> uma característica forte das reformas educacionais no Brasil – das quais BNCC e CP são bons exemplos – é negligenciar a formação docente. Em Piracicaba, a ideia de incluir professores desde o momento zero da criação do documento é a aposta para que em 2020 o currículo fosse implementado com sucesso (FRANCINI; MORENO-PIZANI, 2020, p.20).

Segundo os autores, os impactos observados conceberam novos paradigmas na construção curricular, tendo o aluno (suas habilidades e atitudes) e a resolução de problemas (competências) como centralidade da ação educativa. Aos gestores cabe otimizar o processo de implantação com o uso de tecnologias, alocando recursos de forma eficiente e, principalmente, cuidando das pessoas, dos professores protagonistas que concretizarão tal currículo.

Todos os artigos encontrados e analisados dialogam significativamente sobre a BNCC e contribuíram para que pudéssemos compreender que, sendo a BNCC o elemento oficial e representativo das proposições curriculares em curso no país, faz-se necessário saber o teor de suas abordagens, quais conhecimentos são priorizados nela e o que é suprimido, com a consciência de que junto às escolhas estão os interesses, porque o que é defendido nos currículos “são construções sociais que atendem a determinadas finalidades da educação, por isso, reúnem sujeitos em determinados territórios, que sustentam e são sustentadas por relações de poder que produzem saberes” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 121).

Ademais, as reflexões e inferências elucidam que a BNCC de fato vem na esteira do gerencialismo educacional, vinculada aos interesses empresariais, e não de uma concepção que defende a educação pública, gratuita, de qualidade socialmente referenciada e democrática. A pesquisa de Kamazaki, Asbah e Mesquita (2018), publicadas pela revista Espaço do Currículo, e a de Francini e Moreno-Pizani (2020), encontrada na revista e-Curriculum, dialogam mais estreitamente com o nosso objeto de estudo, por discutirem a construção de currículos para a Educação Básica em redes municipais de ensino.

Encontramos uma grande quantidade de pesquisas, quer em artigos científicos ou em teses e dissertações, que fazem referências ao currículo e à BNCC, 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 outras. Em contrapartida, foram poucas as produções sobre construções ou reformulações curriculares a partir da BNCC.

Tendo em vista os doze estudos analisados, sendo dois da BDTD, dois da CAPES, um do PPGEd, dois da Revista Currículo sem Fronteiras, três da Revista Espaço do Currículo, um da Revista e-Curriculum e um da Revista Linhas Críticas, consideramos que a tríade reformulação-currículo-BNCC é um tema bastante atual.

Acreditamos que o discurso das políticas curriculares implantadas no Brasil a partir dos anos 1990, com fortes imperativos de mecanismos de controle, de governo, de aferição da qualidade, de promoção de melhorias no sistema educativo, dentre outros, merece ser problematizado e discutido, considerando que a escola é um espaço destinado à formação de sujeitos, espaço onde se constroem os processos de democratização das diversas instâncias do conhecimento, não podendo se circunscrever a concepções cerceadas de educação e de aprendizagens, de currículos e programas e de projetos implementados verticalmente com o intuito de aferir competências e habilidades construídas individualmente.

No decorrer dos anos, o sistema educacional brasileiro vem padecendo com os impactos produzidos por essas políticas, que, na realidade, concebem diversos sentidos na organização das redes de ensino, nas instituições escolares, nas políticas curriculares, na prática docente, na produção de materiais didáticos, na formação continuada dos docentes e, por conseguinte, no processo de aprendizagem dos alunos.

Observamos, a partir das análises realizadas, que na atualidade 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 pode-se justificar, defender, propor e inclusive submeter políticas educacionais, sistemas de ensino, práticas pedagógicas, que articulam convicções, crenças, teorias e decisões (ESQUINSANI; DAMETTO, 2016).

As características dos estudos possibilitam indicar como objeto de continuidade e aprofundamento das pesquisas os impactos da BNCC nas escolas e as leituras e experiências da comunidade educativa sobre/com esse documento.

O levantamento favoreceu verificar o que está sendo dito sobre a construção ou (re)formulação dos currículos a partir da BNCC. De modo geral, essas pesquisas contribuem para a compreensão do tema currículo e BNCC, uma vez que trazem o tema para a discussão nas universidades, local de onde saem os futuros professores, estes profissionais que produzirão o currículo nas suas redes e escolas. No exprimir de Ribetto *et al.* (2013, p.110), “os currículos [...] e outras coisas do processo educativo – podem ser tecidas – construídas – a partir das relações de

comunicação [...] com respeito à diversidade e às especificidades, frutos das negociações que as relações dialogais propiciam”.

Frente ao exposto, esse trabalho apresenta relevância temática e teórica para a acadêmica, especialmente por abordar questões acerca de políticas curriculares nos anos inicias do ensino fundamental, com foco na BNCC em contextos locais.

2 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 passeamos 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 motivamos em tentar resolver ou apresentar claras conclusões sobre o objeto de estudo, mas nosso interesse se concentra na problematização e nas tensões que a produção do conhecimento em educação apresenta. Nesse itinerário investigativo, produzimos nossas visões sobre a pesquisa em educação e, mais precisamente, sobre o currículo. Diante disso, estamos de acordo com Veiga-Neto (2007) de que nosso olhar sobre a produção do conhecimento precisa problematizar a ideia de um mundo real preexistente e a perspectiva de mostrar como é mesmo a realidade, sendo que, para o pesquisador, não basta consentir de maneira silenciosa e de forma automática com as bases e grandes declarações de princípios que vêm dando sustentação à pesquisa científica.

Nesta seção, aduziremos nossas reflexões nos 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, colocaremos em foco os aparatos teóricos que essa perspectiva nos fornece para pensarmos o currículo. Em seguida, apresentaremos os pressupostos metodológicos e epistemológicos da pesquisa, bem como os procedimentos e os instrumentos adotados para a produção de dados.

2.1 A perspectiva pós-estruturalista contribuindo para a compreensão (problematização/interrogação) do currículo

A imersão no campo dos estudos pós-estruturalistas em educação possibilita redirecionar e problematizar nossas concepções de educação, currículo, pedagogia, cultura, identidade, avaliação, entre outras que se tornaram cristalizadas ao longo do nosso trajeto de academia e formação.

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 direcionam não à busca de soluções, mas sim à interrogação e à problematização do que se apresenta como verdade. Mas, de onde derivam os estudos pós-estruturalistas? Quais contribuições podemos extrair desses estudos para a compreensão da educação e do currículo?

Maquinar o currículo pela visão pós-estruturalista deve ser por exemplo, interrogar o conhecimento vigente no currículo por intermédio do processo de significação, a partir das relações de poder envolvidas na sua produção. Apreendendo os conhecimentos presentes no currículo como verdades produzidas, o pós-estruturalismo se inclinaria a examinar o como esses conhecimentos foram julgados verdadeiros.

Dessa maneira, uma ideia pós-estruturalista de currículo indagaria: quais conteúdos se fazem presentes? Por que estão presentes? Como se fazem presentes? Na análise propriamente dita do Currículo Cordeiros, é oportuno interrogar, por exemplo: qual conhecimento é válido/essencial? Quais conhecimentos devem ser ensinados? Como? Como está organizado este currículo?

É possível, ainda, questionar: quais discurso/s, no Currículo Cordeiros, articulam poder e saber e produzem sujeitos e efeitos de verdade? Como se dá essa articulação? São indagações que nos ajudam a refletir que as políticas e os currículos não são capazes 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, de acordo com Silva (2005, p.118), é definido como “uma continuidade, ao mesmo tempo, como uma transformação relativamente ao estruturalismo[3]”. O pós-estruturalismo, de acordo com o autor, compartilha a ênfase conferida à linguagem enquanto sistema de significação, mas, simultaneamente, agindo no sentido de afrouxar a noção de fixidez dada a esse sistema pelo paradigma estrutural.

O pós-estruturalismo aparece como uma forma de reexaminar e repensar as teorias estruturalistas, inaugurando uma 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 alcunhar de “neoestruturalismo”, acentuando a ideia de continuidade com o estruturalismo; ou ainda “superestruturalismo”, como uma espécie de expressão guarda-chuva, tendo 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).

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 consolidado, uma vez que o pós-estruturalismo é “[...] uma

---

[3] O estruturalismo é um movimento filosófico desenvolvido no início do século XX, que tem Ferdinand de Saussure e Roman Jakobson como principais autores. Este 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.

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 descontinuidades históricas e a desconstrução ganham destaque em suas análises (PETERS, 2000). Embora caracterize-se 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 este 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) apresenta o pós-estruturalismo como um movimento filosófico que se comporta de forma divergente ao tradicionalismo “das ciências e dos valores morais estabelecidos” (Idem, p. 10). 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 partir das questões até aqui discutidas acerca do pós-estruturalismo, pensamos ser necessário o debate sobre a articulação dessa teoria na realização de pesquisas em educação, em especial sobre políticas de currículo, compreendendo o campo educacional como um campo político, como 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. Em termos de currículo, seu significado jamais será o mesmo. Contrariamente, ininterruptamente será reconstruído uma vez que a presença do significado no significante (currículo) é constantemente diferida, postergada.

Isso sucede porque o pós-estruturalismo concebe que o poder não é imutável, como algo que se dispõe eternamente, muito menos partindo 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 currículo como um significante que provisoriamente recebe um significado é perceber que tal significação torna-se efêmera em consequência das diversas relações de poder ali 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, este significado será refutado, sendo factível, assim, a impressão de outros significados ao currículo, movimentando outras demandas e demonstrando outro 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).

Ao transportar as influências do pós-estruturalismo para o 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, 2010, p. 123, grifo do autor). O que nos conduz a uma consequente desconstrução da compreensão clássica do currículo.

Outro pressuposto do pós-estruturalismo que rearranja as discussões sobre educação e currículo é a concepção de sujeito como uma invenção histórica, cultural e social, ou seja, o sujeito é o resultado de um processo de produção cultural e social, sendo refletido em seu discurso.

Analisar essas contribuições no campo curricular pode implicar, por exemplo, apreender como o discurso, envolvido por relações de poder, expresso no currículo como uma visão de mundo, faz parecer a própria realidade. 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 hegemonizá-los”.

Ademais, 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 compressão de que currículo é um discurso, produzido por um jogo de interesses em que as relações de poder demostrarão qual interesse será, provisoriamente, hegemonizado. Desse modo, a explicação:

> 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).

Posto isto, reafirmamos que este estudo perfilha a compreensão de que o currículo é um campo de produção de sentidos, sempre sujeitos de serem modificados, logo, provisórios e contingenciais, embora certas significações devam ser mais duradouras do que outras.

Como asseveram Lopes e Macedo (2011), as discussões sobre currículo a partir da perspectiva pós-estruturalista têm, no Brasil, como um dos pioneiros, Tomaz Tadeu da Silva, que no decênio de noventa iniciou 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 o panorama de trabalhos no campo educacional. Com base nisso, é possível apontar que as dimensões sociais, culturais, econômicas e políticas de cada cenário histórico contribuíram no delineamento do desenvolvimento curricular. Assim, apresentaremos a seguir algumas compreensões temporárias conferidas ao termo currículo, que foram muito utilizadas no campo dos estudos curriculares.

Ao percorrermos um trajeto histórico em busca dos caminhos do currículo, constatamos que foi a partir dos anos 1900, com o início da industrialização americana, e com o movimento da Escola Nova no Brasil, 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”.

Esse processo de determinar o que deve ser ensinado aos alunos passa por mudanças que vêm decorrendo na educação brasileira através da aprovação de leis educacionais, políticas, programas e ações, em especial a partir da década de 1990, as quais estão introduzidas em um sistema mais extenso de articulação e organismos multilaterais (Banco Mundial, FMI, Unesco, entre outros), compromissos

e acordos pactuados pelo Brasil (Mercosul, Unasul, Cúpula das Américas), acordos estes que têm exercido significativas influências na formulação e implementação de políticas curriculares na educação brasileira.

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 por um jogo de negociação entre sujeitos que estão na articulação de um dado projeto hegemônico.

Do ponto de vista etimológico, Lopes e Macedo (2011), Paraíso (2021) e Silva (2010) apontam que 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 currículo prescritivo, “[...] 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 este objeto tem uma configuração que excede o tangível, adquirindo sentidos quando é posto em prática.

Neste sentido, percebe-se suas múltiplas dimensões, visto que se faz presente no cenário educacional assumindo 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 deva ser 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 ao modo como se narra o currículo, que o prendem ao seu sentido etimológico ainda presente em nossos discursos, para pensá-lo com outros intercessores e atribuir-lhe outros sentidos.

Assim sendo, partimos da conjectura de que currículo é muito mais que propostas escritas e que se constrói nas relações sociais e culturais. O currículo não se esgota num objeto estático: é relação, experiência, sistematização de

conhecimentos, movimento, vivência, encontro. Currículo é vida, é tudo que produz sentido numa prática educativa.

Neste estudo, somos inspirados pelas discussões pós-estruturalistas do campo curricular brasileiro, operando com uma concepção de currículo que se afasta da centralização e da fixação. Estudos assentados nessa concepção buscam desvencilhar-se da ideia de que o currículo é tão somente aquilo que se prescreve para a escola, destacando os movimentos construtores no dia a dia da escola, priorizando os atravessamentos entre os contextos micro e macro, sem centralização, sendo o currículo resultado das práticas discursivas entre sujeitos que se encontram em variados cenários.

Ancoradas nos estudos pós-estruturais, Lopes e Macedo (2011) compreendem o currículo como uma prática discursiva, uma intrínseca relação de poder na construção de sentidos. A realidade curricular é produzida a partir do discurso, num procedimento contínuo de criação e recriação. Ainda de acordo com Lopes e Macedo (2011, p. 203),

> O currículo é, como muitas outras, uma prática de atribuir significados, um discurso que constrói sentidos. Ele é, portanto, uma prática cultural. Não estamos tratando a cultura como objeto de ensino nem apenas como produção cotidiana de nossas vidas. Estamos operando mesmo com uma compreensão mais ampla de cultura como aquilo mesmo que permite a significação.

Nesta compreensão teórica, assinalamos a possibilidade de pensarmos o currículo levando em conta diversos olhares, buscando compreender as inúmeras negociações de sentido experenciadas, que demonstram diferentes formas de compreensão e ação sobre o mundo. As pesquisas realizadas por esse ângulo desconstroem 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 totalizantes ou definir o que é o currículo. Concordamos com Lopes e Macedo (2011, p. 19), quando afirmam que essas definições só são possíveis “a partir de acordos sobre sentidos do termo, sempre parciais e localizados historicamente”.

Dialogando com as autoras, compreendemos que, mesmo que os discursos e algumas 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 – incontroláveis 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. Nessa direção, questionamos: como o Currículo Cordeiros (DCRC) tem sido produzido e ressignificado no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

2.2 Pressupostos e caminhos metodológicos da pesquisa

> *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 maquinar sobre as escolhas feitas numa pesquisa, ou seja, o trajeto percorrido. Caminho carregado de enigmas,

incertezas e inseguranças, tendo em vista que o caminho seguro, assim como aspiravam Descartes e Ramus, e o caminhar por um solo firme, não são termos possíveis de se cogitar quando as opções teórico-metodológicas estão conectadas à perspectiva pós-estruturalista. Ou seja, é impossível falar em método compreendendo-o como conjunto sistematizado e ordenado de normas a serem empregadas. Em outras palavras, compreendemos que não é possível determinar com antecedência o processo de pesquisa, uma vez que nada garante que o planejado a priori se concretize.

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. Nessa compreensão, 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 e, dessa forma, a pesquisa se forja conforme vai ocorrendo. Para tanto, o trajeto de uma pesquisa é construído no desenrolar do processo de investigação, e de acordo com as necessidades colocadas pelo objeto e pelas perguntas formuladas, podendo o/a pesquisador/a, em seu caminhar, construir/reconstruir seu trajeto.

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

Por conseguinte, 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 os caminhos da pesquisa. Nesse percurso, fomos nos constituindo enquanto pesquisador/a, pois:

> 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, divergências entre repensar hábitos historicamente enraizados de um modo singular de produzir pesquisa e experimentar outras formas de fazê-la, que arquitetamos nosso método de pesquisa.

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.

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

2.3 O contexto e os participantes da pesquisa

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)[4], 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. Atualmente,

[4] 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.

pertence ao Território de Identidade Sudoeste Baiano[5], englobando vinte e quatro municípios com características comuns no que se refere à história, economia e cultura. É um município do sertão baiano em que seu povo já aprendeu a conviver com o sol e a seca prolongada, uma vez que o período de chuva é de novembro a fevereiro, período este 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).

Cordeiros/BA se encontra em uma transição entre biomas, catinga e cerrado, trazendo, assim, uma rica biodiversidade de fauna e flora 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

[5] 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.

O perfil populacional é predominantemente rural, fato confirmado pelos dados do IBGE, censo demográfico de 2010, que demonstra que 68,77% da população reside nesta área. Sofre com o fenômeno da migração, principalmente de jovens, para as cidades de Vitória da Conquista e São Paulo. Essa migração acontece devido a poucas oportunidades de trabalho e à busca de estudo, uma vez que Cordeiros/BA 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 aqui 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 Candeal 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 pela Lei Estadual nº 1.605, de 28 de dezembro de 1961, publicada no Diário Oficial de 31/12/1961, desmembrado do município de Condeúba.

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. Desta forma, 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 de garantir seu cumprimento em cada espaço educativo do município.

No contexto das conquistas educacionais, destacam-se o Plano Municipal de Educação[6], 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 aulas de seus docentes.

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal de Cordeiros/BA que atende estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A escolha dessa

[6] PME relativo a 2015-2024 Lei nº 549 / 2012. Institui o Plano Municipal de Educação (PME) do Município de Cordeiros (BA)

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.

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 alunos de todas as classes sociais, residentes na zona rural e zona urbana do município, com faixa etária de 09 (nove) a 12 (doze) anos de idade.

Para atender aos objetivos desta pesquisa, elegemos como participantes 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.

Pontuamos que no final do ano de 2017, o Ministério da Educação homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dando início ao processo de apoio aos sistemas de educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos das redes municipais e estaduais de todo o país, 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.

2.4 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).

Entrelaçados nesse deslocamento de pesquisa, 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, [...]”. Assim, o movimento de maquinar fez despontar outros modos de compreender o Currículo Cordeiros, objetivando analisar como este currículo, decorrente do processo de (re)elaboração curricular realizado no advento da BNCC, tem sido produzido e ressignificado no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

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”. Assim, fomos 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 desta pesquisa 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 deliberação por esses documentos se deu pela perspectiva de compreender como a BNCC e o Currículo Bahia são 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, uma vez que como já relatado por Veiga-Neto (1996) e Louro (2007), as pesquisas inspiradas na ótica pós-estruturalista não abrem mão de tudo, mas investem em um permanente autoquestionamento. Assim, sem a tentativa de gerar enquadramentos ou metanarrativa, uma vez que essa perspectiva propõe interrogar os

aprisionamentos e fixidez, preferimos aventurar-nos e guiar-nos por uma diretriz inventiva, com respostas provisórias e inacabadas e escapando da tentação em colocar um ponto final em nossas análises.

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 desabafo de uma escuta aberta onde os participantes da pesquisa puderam se expressar com maior fluidez.

Assim, o que chamamos de momento de prosa consistiu na verdade em um instrumento que permitiu a partilha de experiências 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, através de um diálogo interno e no silêncio observador e reflexivo. Foi também uma situação de conversação em que se trocaram ideias sem formalidades e fez aflorar 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, sejam para complementar, discordar, sejam para concordar com a fala imediatamente anterior.

Antes de concretizá-lo, por meio de um encontro com todos os participantes da pesquisa – coordenação pedagógica, gestor 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)[7] que ocorreu na própria instituição.

Assim, 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.

---

[7] 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.

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. No intuito de preservar a identidade dos/as participantes, de respeitar o sigilo e anonimato e as questões éticas na pesquisa, substituímos os nomes por siglas: P1, P2, P3, P4, P5 e P6.

Um dos propósitos do momento de prosa era conhecer as experiências que marcaram a vida profissional ou pessoal dos participantes envolvidos na pesquisa. Antes, como incentivo para relembrar tais experiências, encaminhamos aos participantes 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 nesta escola e, em especial, com o currículo no seu cotidiano.

A questão-tema que orientou o nosso momento de prosa foi: O que ouvimos e falamos sobre currículo no nosso dia a dia? Os participantes foram recepcionados em uma sala aconchegante, acolhedora e com a apresentação da música "Como uma onda no mar[8]", 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

[8] 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.

> 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. A partir daí, outras perguntas puderam ser propostas: como chegam à escola e vocês as informações sobre a BBNCC? O que escutaram sobre esse documento? Como vocês lidam com a BNCC? Ela traz mudanças às suas práticas? Contem-me 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 deste novo documento? O que está acontecendo?

O momento de prosa coletiva sobre o currículo apresentou-se como uma possiblidade, 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”.

O que ocorreu e nos passou nesse encontro adotado como procedimento de produção de dados foi algo imprevisível, o que, de modo evidente reafirma nossa própria orientação teórico-metodológica. 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 muitos estudos e esforço.

A produção e análise dos dados emergiram após a leitura exaustiva e minuciosa dos capítulos das fontes empíricas (BNCC, DCRB e DCRC) que tratam especificamente do Ensino Fundamental Anos Iniciais, e sobretudo da consubstancialização da discursividade do momento de prosa que se deu pela transcrição da gravação das narrativas produzidas pelos participantes.

3 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).*

Nesta seção, 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 em 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 desse 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 esta etapa de ensino da Educação Básica e o que nos dizem os documentos oficiais sobre o currículo.

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 1 e em segundo segmento do Ensino Fundamental ou Fundamental 2. 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 passou 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).

3.1 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

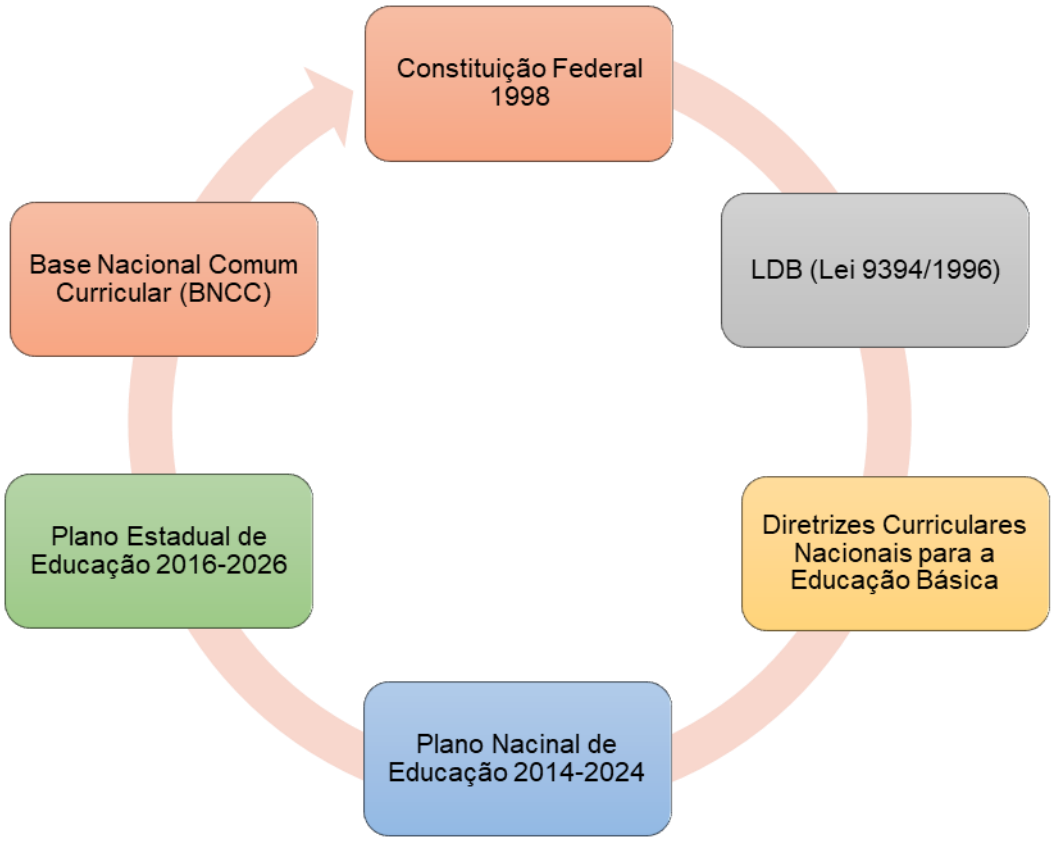
e internacionalização da economia. Essa realidade, que atravessa o panorama educacional, indica o ideário neoliberal, desqualificando o setor público e enaltecendo o setor privado com seus princípios de eficiência, produtividade, qualidade e equidade.

Em vista disso, um questionamento poderia ser feito: qual currículo atenderia a esse ideário? Não obstante, ainda que indaguemos o cenário das fluidezes 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 se tentam fazer ser perseguidas pelos sistemas de ensino, pelas instituições escolares e pelos professores em suas salas de aula. Uma discussão muito vigorosamente atrelada 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 acreditamos incidir 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 da própria autora (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 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 de 1988 como a LDB de 1996 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, assim como a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996 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*).

Dessarte, 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 mudança 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. É oportuno destacar que, até o presente momento, esses documentos orientam a elaboração dos currículos e Projetos Político Pedagógicos de diferentes escolas em todo o território nacional. De acordo com Macedo (2009, p. 97) 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, as escolas e os 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 no jogo político. Destacamos a atuação do UNICEF, da ONU e da UNESCO nos debates sobre as diretrizes, assim como alguns teóricos do campo do currículo, convocados para o debate.

A partir desse 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 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.

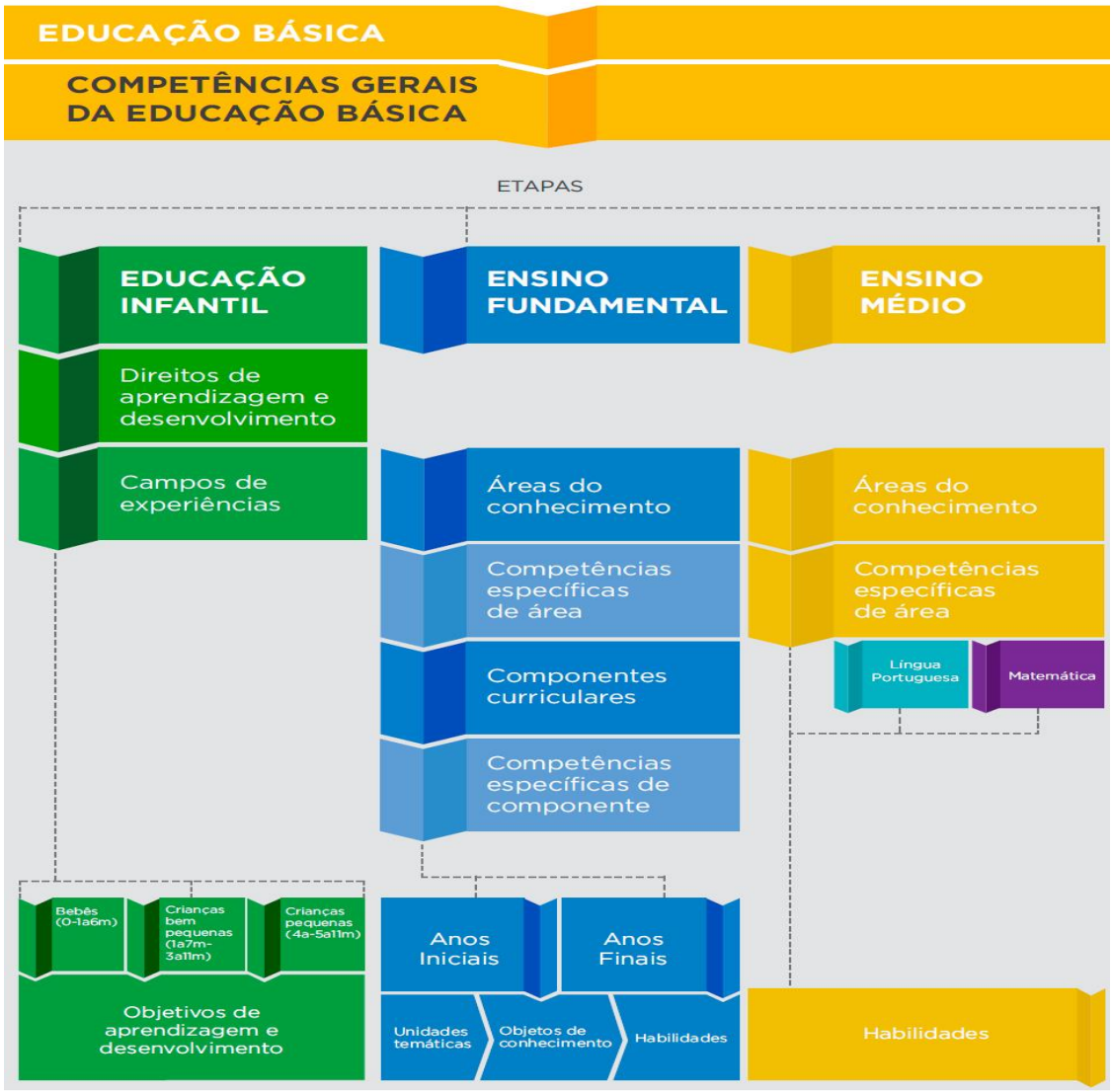
Diferentemente das diretrizes que conduziram para uma compreensão de normas curriculares mais gerais, a proposição de uma base nacional comum para os currículos das escolas brasileiras preconiza uma política com força de normatização, ainda que saibamos que nos ambientes escolares novas relações são 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, e pode ser entendida como 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 explicado pela sua magnitude dentro do campo da Educação, afinal, dado o seu caráter prescritivo ela estará presente nos currículos de todo Brasil.

Na estruturação do documento, as competências embasam o caráter pedagógico de uma BNCC, que são os direitos e objetivos 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 de currículo que se quer único, 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.

Ainda de acordo com o ponto de vista de Lopes (2015, p. 457),

> [...] 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.

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.

Em conformidade com a autora, acreditamos que o currículo é fruto de discussões e representações que vão se constituindo, de acordo com os acontecimentos sociais. Por esse ângulo, ela ainda enfatiza que o currículo é uma construção contínua, procedente de intrínsecas indagações e manifestações em torno da produção de significado

4 O EMARANHADO DE FIOS QUE PRODUZ O “CURRÍCULO CORDEIROS”

As discussões tecidas nesta seção 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, ressignificando certas formas, instigamos, igualmente, a ideia de que os discursos nas políticas curriculares passam por recontextualizações e hibridação, 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). Neste sentido, 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. Assim, Lopes e Macedo (2002) nos dizem que nos contextos cotidianos encontramos uma teia de tecidos de conhecimentos, elaborados pelos sujeitos que constroem os espaçostempos. Com as contribuições das autoras, entendemos espaçostempos como os lugares onde acontecem a vida, que não podem ser determinados, antecipados, separados do cotidiano, pois é nesses espaços e tempos em que se manifestam as invenções, as experiências, as trocas de saberes e suas produções, ou seja, a produção do currículo.

4.1 A Base Nacional Comum Curricular e suas ingerências no currículo

O entrelaçado de fios que movimentam os cenários de interferência política e da produção de texto corporifica um aglomerado de interesses e enquadra-se num determinado protótipo, que interferiram na configuração da BNCC, engendrando demandas de poder, de epistemologias, de ideologias em disputas profundamente ácidas.

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 indicadores da Educação Básica, sobejamente conhecidos, e que incitaram a condecoração da sua necessidade. Reforça o fato de toda legislatura 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 o currículo da 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 a construção de um currículo nacional. Percebe-se que o discurso da necessidade foi propagado por grupos privados e o Movimento pela Base Nacional Comum Curricular (MBNC), para além da urgência imposta pelo PNE, o que

consentiu que protagonizassem a construção da BNCC, que posteriormente foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017).

Ao apresentar a última versão redigida da BNCC, o então Ministro da Educação, José Mendonça Bezerra Filho, faz 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, estas são definidas 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 enxerga 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 elaboração dos currículos escolares. 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 professor como sujeito crítico defende a prescrição curricular e o que está posto no

documento, 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. O discurso de P5 reafirma a necessidade de uma base como solução para os problemas educacionais.

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 dos conhecimentos por ano escolar que não estão sendo ministrados aos estudantes como direito.

Neste caminhar de disputas e polêmicas, em que os discursos são tecidos e destecidos, os participantes da pesquisa, em suas narrativas, expressaram como conheceram a BNCC e como foram afetados por essa política curricular. Todos afirmaram que ouviram falar da BNCC nos horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), que são realizados quinzenalmente na escola, e na Jornada Pedagógica realizada pela SME. Houve momentos de debates e discussões acaloradas.

Os participantes também demostraram 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 desta 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. Fica evidente 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, “muita gente é contra até hoje”, enfatiza ele. 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 enviesada por polêmicas tanto educacionais quanto políticas. 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, nas instituições privadas e nas escolas públicas. 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 esta 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. Esta ressignificação ainda não é suficiente para dar conta de tornar único um universo de saberes diversos.

Embora muito já tenha sido discutido sobre esse novo documento curricular, ele ainda gera em gestores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as) e professores(as) 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, intentam 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 se tem 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. Nessa compreensão, 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 expetativas de um fazer docente, um vetor de possibilidades para que professores traduzam/produzam/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 sua prática pedagógica. Nesse sentido, P1 assevera 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 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, narraram 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 desta 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 construírem 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). Este discurso apresentado pelo professor expressa a ideia de controle do currículo, quando ele se sente limitado em trabalhar de acordo com 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 estas habilidades" (P3, 2022); "[...] exige mais da gente [...], o professor precisa estar atento a estas 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 deste novo cenário, o professor dos anos iniciais do ensino fundamental precisa ter concepções bem definidas acerca das interpretações que fazem do currículo, uma vez que ao mesmo tempo em que colocam o ponto positivo de professor pesquisador, aponta também a necessidade de modelos prontos para desenvolver seu planejamento.

Compreende-se que a BNCC traz implicações para o currículo da Educação Básica, uma vez que tenta regular o conhecimento através de competências e habilidades. Desse modo, 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 através 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 sentido (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, *on-line)*.

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 desassociado 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 experiências são relevantes na constituição e na formação 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 políticos 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, 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.

4.2 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)[9] 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 pô-la em prática a partir da reelaboração ou construção dos currículos. 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 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.

[9] 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, p. 3).

> §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, grifos nossos).

Diante do exposto, a BNCC deve servir de alicerce para a construção dos currículos das redes de ensino públicas e privadas de todo o Brasil, de maneira que o plano normativo propositivo do documento seja executado. É nesse ápice da trajetória da política educacional que as releituras começam a surgir. O Ministério da Educação (MEC) foi quem coordenou o texto da Base e é sua a responsabilidade de supervisionar sua execução em todo o Brasil (BRASIL, 2018a).

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, disponibilizou 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 destes 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 grifo nosso).

Este 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 BNCC[10], 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.

Eram designados aos bolsistas do ProBNCC como principais funções:

> [...] 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).

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 não só busca oferecer assistência financeira e técnica para os estados e munícipios, assim como subjaz 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 do Estado da Bahia,

---

[10] 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.

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).

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 contidas no DRCB, para o desenvolvimento de práticas educativas que assegurem a permanência e o sucesso dos alunos na escola (BAHIA, 2020). Isso influenciará na 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 onde elas vivem, dentre estudantes das escolas públicas e privadas, nos 417 municípios da Bahia.

O DCRB tem como fundamento as orientações normativas da BNCC, as quais foram reforçadas pela Resolução CEE/BA n.º 137[11], 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 fica evidente que esta 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. 2°, 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).

Diante desse cenário, a Resolução do CEE/BA exprime-se como documento orientador do processo de (re)elaboração dos currículos escolares que pertencem as redes e sistemas de ensino ligados a BNCC. 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, consequentemente, das propostas pedagógicas das instituições escolares, qualquer que seja sua vinculação institucional às redes de ensino” (CEE/BAHIA, 2019, p. 3).

---

[11] CEE-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: < ttp://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/BNCC/ResolucaoCEEn1372019.pdf > Acesso em: out. 2022.

Do Brasil, a Bahia é o quinto maior estado e se destaca por suas singularidades geopolíticas, socioeconômicas, de territórios, de culturas e especificidades identitárias. 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, consequentemente, 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)[12], MEC, Conselho Estadual de Educação do Governo do Estado da Bahia (CEE), 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, 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

[12] 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).

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, com as comunidades educativas, e, para garantir a efetiva 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 da Consulta Pública, as contribuições consideradas elegíveis foram analisadas, validadas e incorporadas pelos redatores e demais escritores, de modo a garantir o caráter participativo e democrático (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 Comissão de Governança, na construção do texto. Quando questionados sobre o DCRB, todos os participantes afirmaram terem ouvido falar sobre, 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 nesta 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 políticos pedagógicos das escolas (BAHIA, 2020).

No que se refere à organização curricular, o DCRB se fundamenta na pedagogia das competências para o EF, tendo como alicerce a Base Nacional. Para tanto, em sua constituição 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).

Desse modo, o Documento Referencial baiano destaca a necessidade da aprendizagem mediante competências e habilidades. Contudo, 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 se aproxima de uma visão progressivista dos conhecimentos, uma vez que o currículo deve estar apto a apresentar conhecimentos universais e conhecimentos individuais na formação de cidadãos para uma sociedade democrática, de equidade social e qualidade de vida para todos (LOPES; MACEDO, 2011).

Também se faz presente neste documento referencial os discursos que associam a escola com o mercado de trabalho. O DCRB reitera ir 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 Documento Curricular Referencial da Bahia é uma tradução da BNCC, no intuito de reafirmar a política curricular proposta a nível nacional, estadual e municipal. A ideia de que o currículo Bahia dará conta das diversidades do território baiano ainda é uma promessa anunciada. O documento analisado corporifica a atual tendência da política de currículo que vem sendo implementada no Brasil e constitui-se como um projeto de educação pautado no desenvolvimento de competências e habilidades.

4.3 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, maleável de acordo com as características sociais, culturais e identitárias. É processo instituído por um encontro de saberes, experiências, conhecimentos escolares na prática da sala de aula, locais de interação professor e aluno. Envolve articulações ambíguas, desejos e repulsas, de modo não polarizado, de fixação de sentidos que predominam provisoriamente. 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, permeado pela construção do DCRC em pauta, 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 no Estado da Bahia pela UNDIME/BA, 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 baianos na (Re)Elaboração do Referencial Curricular Municipal, à luz do pensar reflexivo sobre o DCRB e das normativas emanadas pelos Conselhos de Educação no âmbito nacional e estadual (BAHIA, 2020). Nessa perspectiva, o Programa de (Re)elaboração dos Referenciais Curriculares nos Municípios Baianos, mobilizado pela UNDIME/BA e seus parceiros, surge como mecanismo de melhoria da educação pública no Estado da Bahia (UNDIME/BAHIA, 2020).

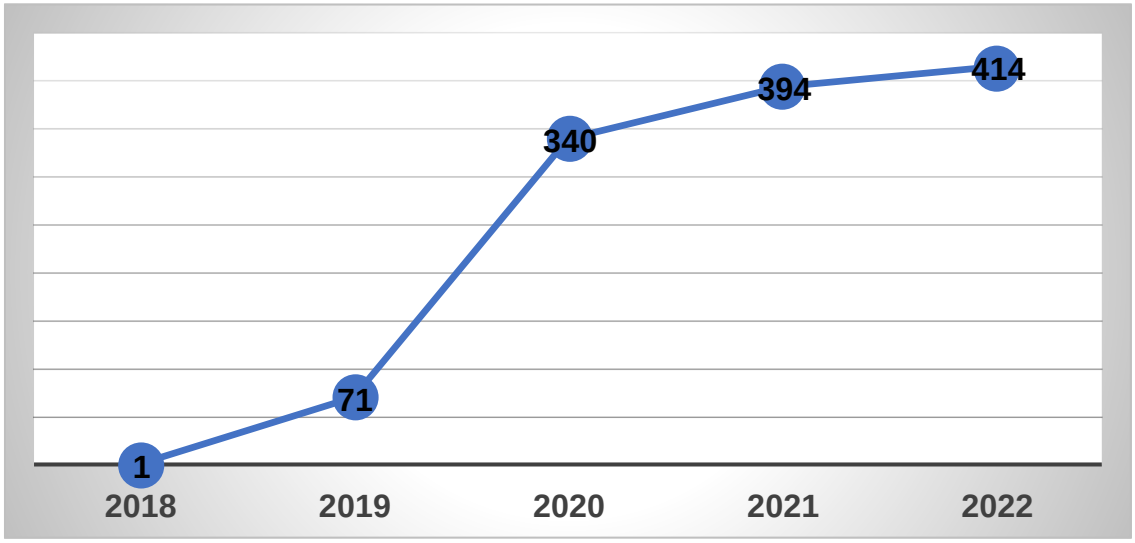
As políticas curriculares se tornam alvos preferenciais “de redes de instituições e sujeitos privados e públicos organizados em torno do slogan melhoria da qualidade da educação” (SOUZA; MOREIRA, 2020, p. 422). A estratégia é trabalhar a formação dos profissionais da educação para construírem currículos 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 têm 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 pela pesquisadora a partir de informações do site do observatorio.movimentopelabase.org.br/indicadores-currículos. Acesso 16/10/2022.

O gráfico acima mostra a situação e evolução dos municípios baianos quanto ao processo de (re)formulação dos seus referencias curriculares. Dos 417 municípios, 414 aprovaram seus referenciais curriculares. Podemos observar que o ano de 2020, ano de lançamento do programa (Re) Elaboração do Referencial Curricular Municipal no Estado da Bahia 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, sem empecilho, precisa atender ao que está disposto na BNCC e no DCRB.

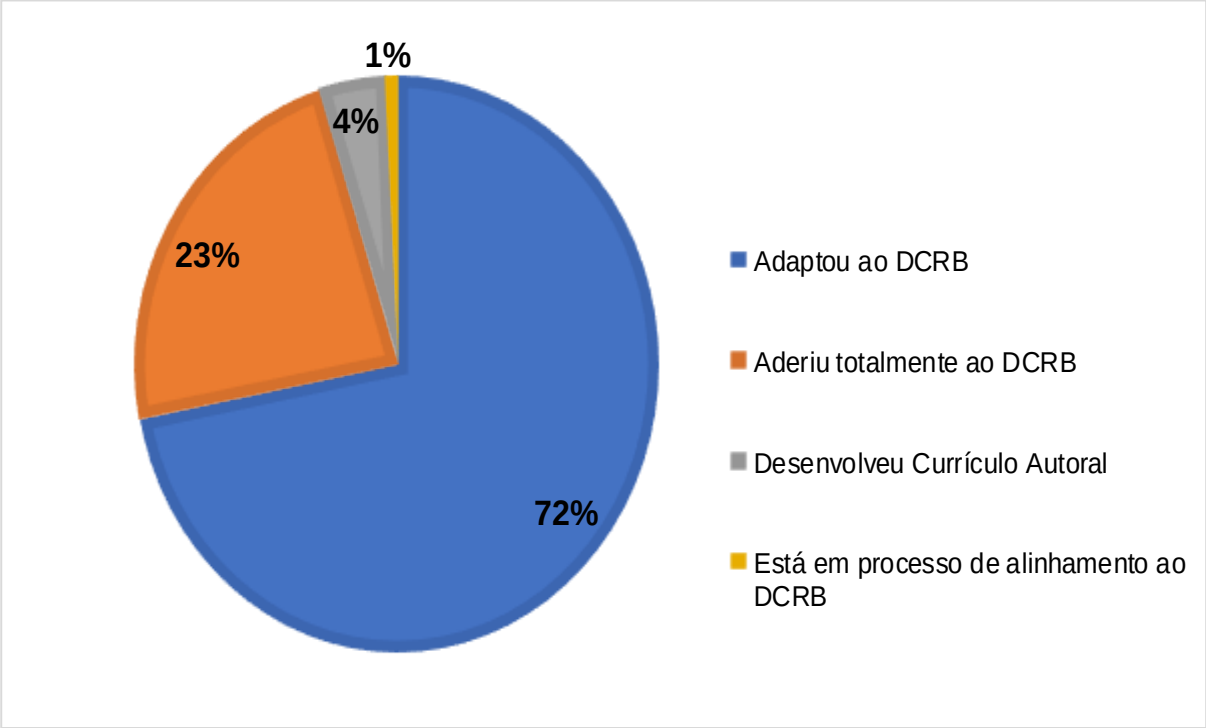
Um aspecto marcante é o fato de que a UNDIME colabora, desde o início, com a elaboração e implementação da BNCC, atuando com protagonismo no apoio às equipes das secretarias nos municípios. E caminha com ajuda de agentes sociais

privados que, segundo Macedo (2014), intentam influenciar nas políticas públicas de educação com o objetivo de controlar os currículos.

Como sempre tem acontecido, em especial ao longo das últimas décadas, nas agendas políticas de currículo no Brasil, há uma produção discursiva em torno da ação e da formação docentes. Produzir currículo está diretamente associado a formar professores, e, mais recentemente, a formar gestores escolares, em uma lógica em que geralmente se considera que esses sejam/estejam “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 referencias curriculares nas redes municipais de ensino a partir do DCRB e a adesão ao programa.

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



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de informações do site do observatorio.movimentopelabase.org.br/indicadores-currículos. Acesso 16/10/2022.

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, 1%, três (3) municípios – Camamu, Uruçuca e Piraí do Norte – ainda estão em processo de adaptação curricular. Observa-se que 97 municípios (23%) aderiram totalmente ao referencial curricular da rede estadual, a rede municipal aderiu ao documento elaborado em regime de colaboração entre a secretaria estadual e os municípios do estado. Percebe-se que mais da metade dos municio baianos, 300 municípios (72%), usou como base o DCRB para produzir um novo referencial, contextualizado especificamente para o município. E os 17 municípios (4%) que desenvolveram currículo autoral dizem respeito aos municípios 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 para apoio aos municípios na construção dos referenciais curriculares 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).

Mediante o exposto, 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%) das redes municipais 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. Nessa conjuntura, deu-se início a um novo ciclo nos primeiros meses de 2018, no cenário da recém-aprovada BNCC, com a adesão do município ao Pacto pela Base[13], celebrado entre a Secretaria da Educação do Estado da Bahia e a

[13] 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

UNDIME/BA, a fim de potencializar o comprometimento dos diversos entes com o Regime de Colaboração e outras representações, gerando participação e envolvimento no processo.

Houve a nomeação da Comissão de Governança (CG), para atuar na articulação, discussão e sistematização do documento curricular do município, composta de 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, pois muito se proferia na adequação curricular. Apesar disso, quem estava realmente envolvido com o processo de ensino e aprendizagem apresentava muitas dúvidas acerca desse processo. Não obstante, os municípios não sabiam se a BNCC realmente seria implementada, em decorrência das eleições presidenciais.

Mesmo diante da realidade descrita acima, 2019 foi um ano intenso, de muito trabalho e formações de professores e coordenadores, pois mesmo não tendo o DCRB 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 n° 904/2019, 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 Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental e reafirmou a necessidade dos municípios revisarem/construírem documentos curriculares adequados à BNCC, Cordeiros/BA entendeu que era necessário elaborar o Documento Referencial Curricular da rede municipal de ensino, intentando ampliar

---

Colaboração entre a Secretaria da Educação do Estado da Bahia e a Secretaria Municipal de Educação. (BAHIA, 2018).

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.

No Município de Cordeiros/BA, o processo de construção do currículo, 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.

Este movimento nos instiga a refletir sobre o 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. Anteriormente 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.

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, além do uso de outros recursos digitais. Os educadores estudaram a BNCC e o DCRB, discutiram sobre as necessidades e especificidades locais e de cada território, além de peculiaridades dos diferentes segmentos, componentes curriculares e modalidades de ensino.

Os participantes foram divididos em grupos, conforme sua atuação. As *lives*[14] foram realizadas semanalmente, ou sempre que necessário, através do canal Web TV Undime Bahia, disponível no YouTube, 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 efetiva 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 e participativo para outras contribuições, validação e encaminhamento oficial para a Secretaria Municipal de Educação.

---

[14] 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 pela Secretaria Municipal de Educação, 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,* que são atendidas nos espaços educativos do Sistema Municipal de Ensino de Cordeiros/BA. 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).

Com isso, o DCRC passa a ser uma referência para todas as instituições escolares, tanto públicas como privadas, no sentido de promover a garantia dos mesmos direitos de aprendizagem a todos os estudantes da educação básica e se constitui como ponto de partida para que as Unidades Escolares reelaborem os seus Projetos Político Pedagógicos, planos anuais e planos de aulas dos docentes. 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 seus textos introdutórios as concepções de 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 Base Nacional.

Um currículo circunscrito por competências, dos quais interesses internacionais e econômicos são determinados pelo mercado de trabalho, suprime qualquer política educacional que alvitra uma formação humana. Ademais, propaga ideias neoliberais que beneficiam o sistema capitalista e suas entidades. Como assevera Lopes (2002), a organização curricular por competência não tem centralidade no conhecimento escolar e nas disciplinas escolares, já que esses são submissos às competências, às habilidades e às tecnologias a serem adquiridas e implementadas pelos alunos. Além disso, conforme a autora (2008), o ensino por competências forma o indivíduo para o mercado de trabalho. Educar sujeitos para o mundo está para além das competências indicadas pela BNCC.

No entanto, se difere do DCRB, buscando exceder a aprendizagem por habilidades, numa proposta de uma ação didática em que dialogam com as competências gerais e específicas tanto os diversos saberes historicamente construídos quanto os 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-Pedagógicos[15] (também denominados PPP ou PP).

4.4 Currículo Cordeiros: “fizemos parte do processo”

No processo de compreensão do currículo e de seu funcionamento, as contribuições das reflexões pós-estruturalistas foram fundamentais. Não existe, com base nos referenciais em que sustentamos esta pesquisa, uma essência que defina currículo.

---

[15] 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 Renê Silva. “Na BA, 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”, explica Silva. Seu lançamento aconteceu em 09 de março de 2022, através da Live 164 transmitida pelo yutube e links da Web TV Undime Bahia disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=eEPVLa-Sxk8 .
Disponivel em: https://observatorio.movimentopelabase.org.br/regime-de-colaboracao-a-iniciativa-da-bahia-na-reelaboracao-dos-projetos-politico-pedagogicos/. Acesso em: 05 de out. de 2022.

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 fundamentais do processo de construção do DCRC, considerando nosso interesse em compreender como este currículo está sendo produzido no contexto dos anos iniciais. Um participante partilhou 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 divido 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 relembrarem como foi o movimento de construção do DCRC, os participantes partilharam 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 exprimiu:

> Tinham os grupos e tinha uma apostila, muitos textos grandes para estudar, muitas coisas pra ler, às vezes não dava pra entender tudo. Mas tinham 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 de Educação da rede se dá, por meio do 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 papeis para estudar, não sei se quem participou lembra, se estou enganado esse monte de papeis 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 do momento em que vivemos. 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 contribuímos 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. Assim como Silva (2020, p. 27), consideramos que “o currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos”.

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 desta política curricular assim como reconhecem a importância de ter feito parte do processo e principalmente por ter considerado suas contribuições: 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 regulação do currículo através do discurso da qualidade da educação que será alcançada mediante políticas curriculares e do discurso da universalização do

ensino. Para tanto, o DCRC reafirma os princípios da educação cordeirense 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, que convergem a educação cordeirense, 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 princípios educacionais e 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, nos eventos e processos como um todo, na escola, nas vivências e experiências daqueles e com aqueles que vivem o fazer pedagógico cotidianamente.

Para além das traduções realizadas pelos professores da escola, no período em que foi desenvolvido o momento de prosa com os participantes da 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), ao afirmar que existe um caminho a ser feito que é apostar no imprevisível, na maneira de fazer educação, porque afinal, “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, inclusive naquilo que é dissenso ao DCRC, com todas as angústias que nos perseguem. Este é o convite de Macedo (2019a) ao qual nos juntamos por uma educação pública, democrática e de qualidade e na busca de compreendermos como o Currículo Cordeiros tem sido produzido e ressignificado no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental.

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

O Documento Curricular Referencial de Cordeiros 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 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, etc, outros entendem que currículo é praticamente tudo que se faz na escola. Estas ideias podem ser reafirmadas quando no momento de prosa eles narraram suas concepções de currículo. 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. Ficou evidente que os participantes não contestam a relevância dos conteúdos definidos para serem ensinados e nem a lógica de que, ao final do processo de ensino, os resultados estabelecidos devem ser alcançados.

Assim, outros participantes complementaram:

> 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, 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, “é tudo que se vive na escola” (P4, 2022). Tais perspectivas vem ao encontro do que diz Lopes (2006, p. 02): “currículo se tece em cada escola com a carga de seus participantes, que trazem para cada ação pedagógica sua cultura e sua memória de outras escolas e de outros cotidianos nos quais vivem”.

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

> Os professores não receberam o DCRC impresso [...], mas o 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. Esta ressignificação os professores podem fazer no exercício de sua prática, pois no planejamento ele traz os elementos que correspondem as necessidades e/ou realidades locais.

As narrativas de P5 e P6 apontam a ressignificação curricular cotidiana dentro de uma proposta de produção de conteúdos locais. O DCRC não esgota as possibilidades de ser do currículo (MACEDO, 2018). Assim, para além do currículo escrito, estes 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. Neste 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 ou 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 destacarmos 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 na

escola e 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, neste movimento, dificilmente seria concluída (JUNQUEIRA, 2005). Essa metáfora ajuda a compreender o currículo como uma construção constante. Inferimos ser este o gesto por meio do qual os profissionais da escola – e também nós – negociam, constroem, desconstroem, combinam, dão vida às formas curriculares, em uma construção que está sempre sendo produzida, reproduzida e que nunca cessa em meio a relações de poder.

POSSÍVEIS CONSIDERAÇÕES

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.

Nesta dissertação 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 essa investigação pudesse ser produzida frente aos discursos educacionais.

Sendo assim, apresentamos nossas considerações nesta pesquisa a partir do reconhecimento 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 âmbito da pesquisa em educação que possam trazer para o campo da discussão as 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 e estão 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 e pesquisas 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. Assim, 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 das disputas presentes nesse campo.

A tecitura deste trabalho constituiu um processo de pesquisa de inspiração pós-estruturalista, amparado por autores que compreendem o currículo a partir dessa visão. A produção de nossas análises foi construída por um conjunto de documentos que ajudaram a compor a rede de sentidos em que se situa o nosso objeto – a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), o Documento Curricular Referencial de Cordeiros (DCRC), 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 analisar e sustentar a noção de que a Base é uma política neoliberal que busca regular os currículos atualmente a partir de algumas verdades que faz circular.

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.

A construção de um documento referencial cordeirense traz um respiro em meio às prescrições ditadas pela BNCC e pelo DCRB, ele não é revolucionário nem tão pouco perfeito. Apesar de se fundamentar na configuração das competências, o DCRC abre brechas e consente aos professores burlarem as prescrições que estão postas e buscarem um processo de ensino e aprendizagem mais humanizados, que possibilita uma formação que faça sentido na vida dos estudantes.

Embora os três documentos curriculares (BNCC, DCRB e DCRC) tenham muitos aspectos em comum, 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.

Os dados produzidos, então, demonstraram 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. Produzir/traduzir/ressignificar/criar 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, conquistar/criar currículos livres das formas que aprisionam, enfim, produzir outros modos de vida na escola.

Ademais, os dados da pesquisa empírica apontam que os processos de ressignificação/tradução do DCRC realizados no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Cordeiros/BA, muito embora esse

processo não tenha findado, nos mostram que apesar de o DCRC ser prescritivo/ mandatário, o documento não consegue ser posto em ação/prática da mesma forma que é explicitado em seu texto. Existem releituras do texto original, fomentando negociações, ressignificações e traduções de todos 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 aos diversos sentidos produzidos localmente, concedendo outras leituras e significações também no fazer pedagógico, numa movimentação incessante tecida no cotidiano.

Essa pesquisa possibilita pensarmos formas outras de ser de um currículo. Ao mostrar os jogos de poder que lutam por espaço nessa arena curricular, se torna possível pensar de outro modo as formas de ação pedagógica, com efeito a quem nós queremos formar, ou, como menciona Guessinger (1988), quem podemos ser.

Destacamos que essa é 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.

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.

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/constituição.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.

CARVALHO, Sérgio Gomes. **O currículo de arte nos Anos Finais do Ensino Fundamental na Escola Pública de Itapetinga-BA:** discurso e luta por significação. 2020. 276 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGEd, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Vitória da Conquista, 2020.

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.abemeducacaomusical.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.

DARTORA, Luiza Pereira. **Tecnologias digitais da informação e comunicação na BNCC:** uma análise das propostas de implementação no currículo do Ensino Fundamental I. 2020. 93 p. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -PUC. São Paulo, 2020.

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.

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

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.

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.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte”. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

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. 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.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2008.

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.

PARO, V. H. O currículo do ensino fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdo central. **Ensaio:** aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, n. 72, v. 19, p. 485- 507, 2011.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferenç**a. 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.

RAMOS, Janaine Braga. **Educação para as relações de gênero no ensino fundamental I (1996-2017).** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP. Marília, 2019. p. 102.

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.

ROMANOWSKI, Joana P.; ENS, Romilda T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

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.

SCZIP, Rossano Rafaelle. **De quem é esse currículo?** Hegemonia e contra-hegemonia no ensino de história na base nacional comum curricular. 2020, 273 p. Dissertação (Mestrado em Ensino História). Pós-Graduação em Ensino de História – ProfHistória. Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2020.

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. Apresentação. *In:* GOODSON, Ivor F. **Currículo:** teoria e história. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 7-13.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SOUZA, Joana Dark Andrade de; ARAGÂO, Wilson Honorato. A concepção de Currículo Nacional Comum no PNE: problematização a partir do paradigma neoliberal. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 11, n. 1, p. 3-13, jan./abr. 2018.

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. **Contrapont**os. 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.