



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
Instituto de Ciências da Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

José Rafael Barbosa Rodrigues

**A ESCOLA TEM FUNÇÃO? DISPUTAS PELOS SENTIDOS DE CURRÍCULO E  
CONHECIMENTO ESCOLAR NO DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO  
PARÁ**

Belém  
2024

José Rafael Barbosa Rodrigues

**A ESCOLA TEM FUNÇÃO? DISPUTAS PELOS SENTIDOS DE CURRÍCULO E  
CONHECIMENTO ESCOLAR NO DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO  
PARÁ**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade

Orientador: Dr. Carlos Jorge Paixão

Belém

2024

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

R696e Rodrigues, José Rafael Barbosa.  
A Escola tem função? : Disputas pelos Sentidos de Currículo e  
Conhecimento Escolar no Documento Curricular do estado do Pará  
/ José Rafael Barbosa Rodrigues. — 2024.  
167 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de  
Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Belém, 2024.

1. Currículo. 2. Conhecimento Escolar. 3. Escola. 4.  
Política. 5. Discurso. I. Título.

CDD 370

---

José Rafael Barbosa Rodrigues

**A ESCOLA TEM FUNÇÃO? DISPUTAS PELOS SENTIDOS DE CURRÍCULO E  
CONHECIMENTO ESCOLAR NO DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO  
PARÁ**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação. Linha de pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade.

Aprovada em 28 de fevereiro de 2024.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Dr. Carlos Jorge Paixão – Orientador  
Universidade Federal do Pará (UFPA)

---

Dra. Carmen Teresa Gabriel – Membro externo  
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

---

Dr. Cláudio Emídio Silva – Membro externo  
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)

---

Dra. Arlete Monte Camargo – Membro interno  
Universidade Federal do Pará (UFPA)

---

Dr. Damião Bezerra – Membro interno  
Universidade Federal do Pará (UFPA)

## AGRADECIMENTOS

A Deus meu guardião e minha fortaleza particular, que não dorme e sempre me deu conforto e justiça. Muitos foram os momentos em que me senti fraco e sozinho, mas chegar até aqui me mostrou que nunca estive só. Porque Ele vive, posso crer no amanhã!

A minha família, em especial minha mãe Rita, pela confiança, companheirismo e pelo amor que tem constituído nossas vidas. Dos orgulhos que tenho na vida, ser filho de uma mulher trabalhadora que me criou sozinha e que nunca deixou faltar nada, nem mesmo amor, certamente é o maior deles.

A meu irmão Luan, pelo companheirismo durante todos estes anos.

A meus amigos e companheiros de sempre, que muito me ajudaram a não desistir e me mantiveram lúcido, em especial no momento da pandemia.

Aos colegas da Escolas de Aplicação, especialmente Julia, Livia e Michele pela cumplicidade e pelo afeto que nos move na docência.

Aos colegas do doutorado, Turma 2019, que me acompanharam nesta trajetória acadêmica e que nunca me deixaram só.

Aos colegas do EPsTEM: Cleumir, Ilka, Letícia, Dilza e Oberdan pela amizade e companheirismo de todos os dias.

Ao professor Carlos Paixão pela orientação afetuosa, pelo companheirismo, pela ternura e pela amizade que nos acompanha. Tenho me constituído pesquisador com essa relação.

À professora Arlete Camargo pela participação na banca de qualificação e defesa e por sua importante participação em minha trajetória acadêmica, desde o primeiro semestre do curso de Pedagogia, em 2012.

Ao professor Cláudio Emídio pela gentileza e por suas contribuições na defesa.

Ao professor Damião Rocha, pela leitura e suas importantes contribuições para o avanço do texto na qualificação e na defesa.

À professora Carmen Gabriel, grande intelectual de quem tenho acompanhado sua produção e que muito inspirou esta tese, desde sua problematização até às análises.

À direção da Escola de Aplicação, na figura da professora Luiza Pires, pelo esforço institucional para minha liberação e prorrogação de liberação.

Ao PPGED e seus professores e técnicos, pela formação de que dispus nos últimos 5 anos.

*Michael, estes campos são a causa da  
inexistência de escolas na minha cidade.  
Não há escolas lá porque muitas pessoas  
gostam de batatas fritas baratas.*

*(APPLE, Michael)*

## RESUMO

Situada tematicamente nos Estudos Curriculares, a presente tese incursiona em uma análise sobre a luta política por significação e produção de sentidos para a função social da escola em Políticas de Currículo para a Educação Básica. Tem por objetivo analisar as disputas hegemônico-discursivas sobre os significantes currículo e conhecimento escolar, bem como de suas articulações políticas e demandas na Base Nacional Comum Curricular e no Documento Curricular do Estado do Pará. A pesquisa parte da seguinte questão investigativa: de que forma a luta político-discursiva pela definição da BNCC e do DCEPará produz sentidos de currículo e conhecimento escolar, bem como articulações e demandas para a função social da escola? Metodologicamente, faz uso do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e colaboradores, investindo em uma aproximação com as perspectivas teórico-epistemológicas da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe para o trato com a Política, apropriado nos Estudos Curriculares. A tese privilegia o contexto de influência e de produção de textos do Ciclo de Políticas para identificar os discursos que hegemonizam demandas e produzem articulações políticas sobre a escola, o conhecimento e o currículo, tendo como empiria analítica um conjunto de textos curriculares, notícias vinculadas por portais que enunciavam a “implementação” da BNCC no Estado do Pará, e os discursos produzidos por agentes que participaram da escrita do DCEPará, por meio das lives Diálogos Circulares, aqui denominados de Interlocutores da Política. Os resultados indicam que a Política Curricular evocada pelos dois documentos passou por processos de deslocamentos e ajustamentos na disputa pelos sentidos de currículo e conhecimento. Quanto aos sentidos que emergem da confluência entre os documentos, observa-se que estes se inclinam para articulações políticas que reafirmam o acesso ao conhecimento por uma lógica de “bem comum” e justiça social, por meio da prescrição normativa de competências e habilidades que todos devem aprender. Por outro lado, ao não se afirmar enquanto currículo e sim como orientação para definição dos currículos escolares, criam rupturas entre proposta e ‘implementação’, evidenciando o caráter multifacetado e ambivalente sobre a interpretação da Política. Conclui-se que a articulação política presente nos sentidos de currículo e conhecimento da Política Curricular materializada pelos dois documentos elenca uma significação normativa e prescritiva, cabendo à escola uma demanda social enquanto instituição que provêm acesso ao ensino e ao conhecimento enquanto aprendizagem para um outro projeto de futuro e de “mudança” da sociedade.

**Palavras-chave:** Currículo. Conhecimento. Escola. Política. Discurso.



## ABSTRACT

This dissertation forays into an analysis of the political struggle for meaning and production of meanings for the social function of the school in Curriculum Policies for Basic Education. It aims to analyze the hegemonic-discursive disputes over the significant curriculum and school knowledge, as well as their political articulations and demands in the National Common Curricular Base and in the Curricular Document of the State of Pará. The research starts from the investigative question: in what way does the political-discursive struggle for the definition of BNCC and DCEPará produce meanings of curriculum and school knowledge, as well as articulations and demands for the social function of the school? Methodologically, it makes use of the Policy Cycle by Stephen Ball and collaborators, investing in an approach to the theoretical-epistemological perspectives of Laclau and Mouffe's Discourse Theory for dealing with Politics. The dissertation privileges the context of influence and production of texts from the Policy Cycle to identify the discourses that hegemonize demands and produce political articulations about school, knowledge and the curriculum, using as analytical empirical a set of curricular texts, news linked by portals announcing the "implementation" of the BNCC in the state of Pará, and the discourses produced by agents who participated in the writing of DCEPará, through the Circular Dialogues lives, here called Policy Interlocutors. The results indicate that the curricular policy evoked by the two documents went through processes of displacement and adjustments in the dispute over the meanings of curriculum and knowledge. As for the meanings that emerge from the confluence between the documents, it is observed that they lean towards political articulations that reaffirm access to knowledge through a logic of "common good" and social justice, through the normative prescription of skills and abilities that all must learn. On the other hand, by not asserting itself as a curriculum but as guidance for defining school curricula, it creates ruptures between proposal and 'implementation', highlighting the multifaceted and ambivalent nature of the interpretation of the policy. It is concluded that the political articulation present in the senses of curriculum and knowledge of the curricular policy materialized by the two documents lists a normative and prescriptive significance, with the school being responsible for a social demand as an institution that provides access to teaching and knowledge as learning for another project of the future and "change" of society.

**Keywords:** Curriculum. Knowledge. School. Policy. Discourse.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Documentos oficiais focalizados para a análise do contexto da política curricular assinada pelo estado .....	49
<b>Quadro 2</b> – Notícias vinculadas pela mídia e por portais do governo sobre a BNCC e o DCEPará .....	51
<b>Quadro 3</b> – Competência e conhecimento no DCEPará .....	118

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – A política curricular em múltiplos contextos de produção .....	44
--	----

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
1.1 Sentidos de currículo e conhecimento escolar e o ‘servir’ da escola na BNCC e no DCEPará .....	12
1.2 Origem e interesse pela temática .....	28
<b>CAPÍTULO 2: UM POUCO DE TUDO E DE TODAS AS COISAS: DAS REFERÊNCIAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS PARA ANALISAR POLÍTICAS DE CURRÍCULO EM SUA COMPLEXIDADE .....</b>	<b>33</b>
2.1 Uma perspectiva discursiva para a pesquisa em educação: apontamentos e aproximações epistemológicas .....	33
2.2 Trabalhando com documentos, textos e palavras: construindo uma superfície empírica em contextos múltiplos na pesquisa qualitativa .....	45
<b>CAPÍTULO 3: SENTIDOS DE CURRÍCULO E CONHECIMENTO ESCOLAR NA TEORIA CURRICULAR CONTEMPORÂNEA: POSIÇÕES E CONTRAPOSIÇÕES .....</b>	<b>54</b>
3.1 O currículo, é o quê? .....	54
3.2 Algumas nuances sobre os sentidos de conhecimento na teoria curricular .....	56
3.2.1 Conhecimento para quê? A racionalidade funcionalista, progressivista e instrumental na Teoria do Currículo .....	58
3.2.2 Um antigo vínculo: teoria curricular e cultura .....	62
3.2.3 Currículo e conhecimento: a permanência de um objeto de investimento teórico? .....	68
<b>CAPÍTULO 4: CONECTANDO A POLÍTICA CURRICULAR NO CONTEXTO DE INFLUÊNCIA: ANTAGONISMOS, DEMANDAS E ARTICULAÇÕES ENTRE A BNCC E O DCEPARÁ .....</b>	<b>79</b>
4.1 De parâmetros, pactos, planos às bases: a influência da política curricular no Brasil .....	79
4.2 Entre textos e contextos: a proveniência da política na construção do DCEPará e suas (des)continuidades com a BNCC .....	91
4.3 Entre o conhecimento escolar como ‘bem comum’ e a política como ‘implementação’: demandas políticas pelo currículo .....	100
<b>CAPÍTULO 5: PARA QUE SERVEM AS ESCOLAS NO DECPARÁ? SENTIDOS DE CURRÍCULO E CONHECIMENTO ESCOLAR EM DISPUTA .....</b>	<b>115</b>
5.1 As competências permanecem? A organização do conhecimento escolar no DCEPará ...	115
5.1.1 Deslocando sentidos: eixos estruturantes e o “retorno” dos objetivos de aprendizagem .....	121

5.2 Cultura e sociedade: o currículo como seleção do conhecimento escolar no DCEPará ....	127
5.3 Escola, currículo e aprendizagem: interfaces entre conhecimento escolar e emancipação .....	139

<b>CAPÍTULO 6: ESCOLA PARA ENSINAR, CONHECIMENTO PARA APRENDER: UMA POSSÍVEL CONCLUSÃO .....</b>	<b>151</b>
--	------------

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>160</b>
--------------------------	------------

# CAPÍTULO 1

## INTRODUÇÃO

---

### 1.1 SENTIDOS DE CURRÍCULO E CONHECIMENTO ESCOLAR E O ‘SERVIR’ DA ESCOLA NA BNCC E NO DCEPARÁ

*Como não nos indignarmos quando análises apontam que o fosso entre aqueles que podem ter acesso e usufruir dos bens culturais disponíveis neste mundo e aqueles que não estão em posição de acessar esses bens [e até muitas vezes de sonhar com eles], continua aumentando? (GABRIEL; CASTRO, 2013, p. 85).*

Como evidenciado pela epígrafe acima, os desafios para a democratização da escola pública e do conhecimento escolar são ainda demandas políticas atuais para a educação e para combater algumas das históricas desigualdades sociais. Ainda “sob suspeita” e “em crise” (GABRIEL, 2018), a escola passa por contínuos e interruptos processos em que sua legitimidade e suas funções são colocadas em disputa, o que tende a evidenciar as distintas demandas e o lugar político que assumiu historicamente, inclusive com suas vinculações a determinados projetos de sociedade assumidas nestas demandas políticas.

Em tempos de centralização e normatização de políticas educacionais, os sentidos de escola produzidos pelos discursos normativos constituem práticas, sentidos, significações que, a despeito da força de mobilização que podem produzir, estão sempre sujeitas à disputa política e à agência dos sujeitos nos diferentes contextos de produção. Para estes fins, não existe uma leitura inevitável da política, pois “não há pensamento digno do nome que não se abra a leituras que o descontextualizem e recontextualizem, retorçam suplementam e questionam, mesmo quando o acolhem se reservas” (LOPES; MENDONÇA; BURITY, 2015, p. 13). Desta forma, as disputas político-discursivas pelos sentidos que fazem da escola o que ela é, e a forma como estes sentidos são incorporados e reinterpretados nos textos curriculares, configuram o objeto de estudo da presente tese.

A partir dos anos 1990, as políticas curriculares têm se destacado como importantes nuances das reformas educacionais postuladas pelas agendas globais para a educação dos países em desenvolvimento. Neste cenário, destaca-se a atuação de variados grupos e sujeitos na disputa pela construção destas políticas. Disputas que materializam interesses muitas vezes distintos e por vezes semelhantes quanto aos projetos de sociedade na qual estas políticas são

construídas, como formações discursivas e práticas de significação que produzem sentidos e efeitos para a educação e para a escola nestas políticas.

A última década do século XX e a primeira do século XXI, foram marcadas por definições de cunho político-curricular para definição de parâmetros, diretrizes, planos, pactos e referências, como tentativas de definição/prescrição curricular. De forma mais objetiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) despontaram como indutores da política curricular produzida até então. Vale demarcar, no entanto, que ambos os documentos figuraram apenas como orientações curriculares para as redes de ensino e escolas, não havendo uma obrigatoriedade para sua efetivação.

Tendo este cenário como pano de fundo contextual, em dezembro de 2017, o Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovou a mais consistente reforma curricular contemporânea para a educação básica no Brasil: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para a educação infantil e para o ensino fundamental. Enquanto política educacional e curricular, a BNCC, diferentemente das demais tentativas de centralização curricular como os PCN e as DCNEB, assume um caráter normativo e obrigatório, mobilizando “referências” para a produção de currículos escolares em todo o território nacional, inclusive com um nível de prescrição de conteúdos por período letivo que não existiu nos demais documentos.

Essa política, definida como um conjunto de “aprendizagens essenciais”, estabelece de modo orgânico e progressivo, “[...] o que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2017, p. 7).

A normatividade e a própria legalidade são colocadas em alinhamento com outras políticas, notadamente, o Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) (BRASIL, 2010), bem como o Artigo 210 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o que mostra sua continuidade histórica em relação ao contexto de produção política, já mencionado. O documento cita ainda que sua orientação segue “[...] princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 7).

Para além da prescrição curricular para as redes de ensino estaduais, municipais e para instituições privadas, a BNCC abarca outros aspectos centrais para tal reforma educacional, tal

como as políticas de avaliações externas, de formações de professores, de gestão pedagógica, assim como de produção e de distribuição de materiais e recursos didáticos. Segundo o documento, a fim de garantir não apenas acesso e permanência na escola, a BNCC busca garantir aprendizagens comuns, tendo como finalidade combater desigualdades sociais, como em destaque:

**Referência nacional para a formulação dos currículos** dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2017, p. 8).

Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental (BRASIL, 2017, p. 8).

O texto da BNCC, portanto, anuncia uma Política Educacional e Curricular para a Educação Básica. Tal política, como observado, é anunciada em uma perspectiva de universalização da educação escolar básica, garantido além de acesso e permanência a uma educação de qualidade, um patamar comum de aprendizagens definidas como “essenciais”.

A despeito de possíveis desconfiças das intenções do discurso de autonomia que a BNCC assume, ou mesmo das possibilidades concretas que redes de ensino e escolas possam construir propostas curriculares alijadas de proposições regimentadas e instituídas por lei, o documento busca demonstrar que existem espaços de reinterpretação, mesmo que marcados por normatividades. A ideia de contextualização à realidade local imprime um sentido de que o documento pode ser lido a partir de visões e valores distintos, ainda que mantenham a centralidade de sua prescrição.

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, **e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais** (BRASIL, 2017, p. 15).

Além disso, BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, **uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação**. São essas decisões que vão **adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas**



**ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos.** Essas decisões, que resultam de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade, referem-se, entre outras ações, a: **contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos**, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas (BRASIL, 2017, p. 16).

Ainda que anunciada como documento normativo, a BNCC, no entanto, aciona discursos que a situam como “referência” para produção e formulação de currículos para a educação básica, nas redes de ensino estaduais, municipais e privadas, o que demonstra um movimento de ressignificação desta política, que precisa ser “implementada”. O documento mostra que tanto as redes de ensino, quanto as instituições escolares possuem abertura para construir seus projetos e programas curriculares, transformando as composições formuladas em sua normatividade em currículos “em ação”. Assim, passando por processos de adequação à realidade local à qual se apresenta; tornando os conteúdos prescritos em aprendizagens concretas e significativas para os sujeitos. Macedo (2019), destaca que é justamente no movimento do que tem sido evocado como “implementação” da BNCC que as disputas por significação desta política imprimem contínuos contornos, e deixam em aberto as ressignificações que podem ser produzidas.

Na medida em que a BNCC se tornou uma realidade do ponto de vista institucional e legal, estados e municípios, muitos destes pressionados pelas características burocráticas da institucionalização da política pública que a BNCC dá origem, buscaram construir seus documentos, propostas, orientações e projetos instituintes, os quais se vinculam não apenas à BNCC enquanto prescrição curricular, mas a todo um aparato de significação, tais como livros didáticos, avaliações externas, formação continuada de professores, destinação de recursos financeiros, entre outros.

Alinhado ao entendimento de que a disputa pela significação da BNCC não termina com sua homologação, busca-se entender os movimentos de interpretação e efeitos que essa nova política pode trazer para os currículos escolares. Em especial, busca-se compreender que sentidos de currículo e conhecimento escolar podem ser desencadeados em meio à luta política que se sedimenta em sua circularidade, em diferentes contextos de produção, notadamente, na escrita de seu texto normativo.

Apostando em uma leitura distinta, compreende-se que a BNCC, em seu processo de ressignificação, não se limita a um documento, ou pelo menos ao que está expresso textualmente no documento homologado pelo CNE em 2017, mas em toda uma rede de

produção de sentidos que é posta em movimento quando o documento é escrito – e antes disso – até os efeitos que ele vai efetivar posteriormente. Contudo, esta luta não termina quando o documento é finalizado. A luta pela escrita do texto já expressa boa parte da disputa que o circunda, e para além disto, continua nas incontornáveis e incontroláveis leituras que são feitas do texto em si, e de seus efeitos discursivos em outros documentos.

No estado do Pará, a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/PA) iniciou, a partir de 2018<sup>1</sup>, a formulação de sua versão da política curricular, materializada pela elaboração de um Documento Curricular do Estado do Pará (doravante DCEPará<sup>2</sup>) (PARÁ, 2019). Inicialmente, o documento orientador focou na educação infantil e ensino fundamental. Em 2020, o documento do ensino médio foi homologado pelo Conselho Estadual de Educação.

Cumprе demarcar que, para os fins da presente investigação, serão aprofundadas as discussões em torno da luta política pelos documentos curriculares<sup>3</sup> direcionados à educação infantil e ao ensino fundamental, tanto da BNCC quanto do DCEPará. Esta escolha se faz entre vários motivos, que vão desde o campo de atuação profissional do pesquisador, até dinâmicas de produção de documentos distintas para as três etapas de ensino. Soma-se a estes aspectos o fato de que os debates que consubstanciaram a reforma curricular do ensino médio passaram por processos e dinâmicas políticas, em alguma medida, distintas das que motivaram o debate da política para o ensino fundamental e educação infantil.

A BNCC do Ensino Médio somente foi homologada pelo CNE em 2018, um ano depois do documento direcionado à educação infantil e ao ensino fundamental. Diante disto, argumenta-se que a Política Curricular para o Ensino Médio sofreu nas últimas décadas, transformações e intervenções distintas em suas articulações políticas, em relação às demais etapas de ensino da educação básica.

O contexto político da BNCC do Ensino Médio é proveniente da Medida Provisória (MP) nº 746 de 26 de setembro de 2016, e posteriormente da Lei nº 13.415/17, a Reforma do Ensino Médio. Do mesmo modo, o Documento Curricular do Estado do Pará para o Ensino

---

<sup>1</sup> No entanto, segundo o próprio documento, a construção do DCEPará remonta uma trajetória anterior à BNCC e que, a partir de sua homologação, passou por processos de adequação para a nova política.

<sup>2</sup> Em 2018, o DCEPará foi homologado pelo Conselho Estadual de Educação, ainda no governo de Simão Jatene (PSDB). Em 2019, já no governo de Hélder Barbalho (MDB), o documento passou por uma nova organização, mantendo seu texto original já homologado.

<sup>3</sup> No entanto, tal abordagem analítica não focará em analisar a construção dos ordenamentos para cada etapa de ensino de forma paralela, mas sim do documento como um todo, como construto político discursivo de sua produção normativa.

Médio foi homologado pelo Conselho Estadual de Educação em 2019, somente um ano após a homologação do DCEPará para a Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Soma-se a este contexto, o fato de que os dois documentos foram homologados pelo CEE em momentos diferentes. Enquanto o DCEPará para a Educação Infantil e Ensino Fundamental foi construído e homologado em 2018, ainda no governo de Simão Jatene, o Documento do Ensino Médio foi construído e homologado somente em 2019, já na gestão de Helder Barbalho. Ainda que as forças políticas que disputaram os dois documentos sejam semelhantes, as finalidades político-sociais de ambas podem ter sido direcionadas de formas distintas, o que, obviamente, não é o objeto de investigação desta tese. Por outro lado, os mecanismos de agência política de ambos os governos seguem matrizes antagônicas na construção política partidária do estado do Pará.

Diante disto, o DCEPará, aprovado em 2018 pelo CEE, está na esteira das ressignificações discursivas produzidas pela homologação da BNCC em 2017 e pelas conexões políticas anteriores, em um movimento de construção, de certa forma, distinto da Reforma do Ensino Médio. Assim, optou-se, por analisar as significações endereçadas aos documentos para a educação infantil e ensino fundamental, tanto da BNCC quanto do DCEPará.

Tal como a BNCC, o DCEPará apresenta um caráter normativo, acionado e justificado pelo aparato burocrático estatal, em forma de implementação da BNCC, na medida em que sua efetivação deveria ser obtida a partir de uma normativa em que estados, municípios e redes de ensino deveriam reelaborar suas propostas curriculares, como demarcado no próprio documento:

Os Estados são chamados pelo MEC para um encontro em Brasília, no qual seriam apresentadas as **orientações para a implementação da BNCC**. Nesse encontro, os representantes de cada Estado são informados de que a Base passa a ser a referência legítima e legal para a construção dos currículos estaduais. Mediante este encaminhamento do MEC, a equipe do Pará, agora constituída numa Comissão, reelabora a proposta curricular para torná-la o Documento Curricular do Estado do Pará (PARÁ, 2019, p. 12).

A construção do DCEPará, enquanto orientação normativa para o currículo da educação paraense, é iniciada a partir de uma demanda política oriunda do Ministério da Educação: a implementação da Base Nacional Comum Curricular. Também mencionado como uma normatividade legal, legitimada pelo Conselho Estadual da Educação, o DCEPará segue a mesma linha da BNCC, ao não se anunciar como currículo, mas como uma referência para definição dos currículos escolares.

O DCEPará, foi homologado pelo Conselho Estadual de Educação do Pará em 20 de dezembro de 2018, após discussão de uma versão preliminar do documento enviada em 8 de novembro de 2018 para o CEE. Assim como a BNCC, o documento aprovado pelo CEE proclama-se como uma referência legal e como “[...]o documento base para a (re)elaboração de outros/novos currículos para a educação do Estado do Pará (PARÁ, 2019, p. 12-13).

O texto do DCEPará, em sua versão disponibilizada no site<sup>4</sup> do Conselho Estadual de Educação, faz alusão ao atual governo estadual, em seu primeiro mandato, iniciado em 2019. No entanto, o documento teve sua homologação oficializada em dezembro de 2018, ainda no governo de Simão Jatene, do PSDB. A única versão encontrada com informações e uma diagramação que faça alusão ao governo anterior, é a versão preliminar entregue ao CEE em novembro de 2018, disponível no site.

Entre os temas explorados pelo documento de forma introdutória, a Teoria Curricular ganha notoriedade, uma vez que o texto busca situar as diferentes concepções de currículo para defender uma concepção sócio-histórica para o documento, o qual assume como orientação tanto teórica quanto prática para a política em questão. Ainda sobre tais concepções, o DCEPará destaca o seguinte:

Nesse contexto, **é que assume centralidade a discussão sobre currículo porque surge desde que o homem demarca a necessidade de transmitir conhecimentos para a geração descendente**, mas só é foco de estudo e discussões a partir da década de 1920, para compreender como o aluno aprende e como deve funcionar a administração escolar (grade curricular, horários...), baseados na Teoria da Administração Científica desenvolvida por Franklin Bobbit, em que a produtividade é central e o indivíduo é simplesmente um elemento no sistema de produção (PARÁ, 2019, p. 13).

Inicialmente, o documento cita o progressivismo, de corte liberal, em que o foco desta concepção são as experiências das crianças, “[...] com o desenvolvimento do espírito científico, com fortes influências da Psicologia” (PARÁ, 2019, p. 14). O documento explicita ainda que tal abordagem teórica se situa em formas de controle social, “[...], porque as escolas são vistas como espaços centrados na ordem, estabilidade, homogeneização e hierarquia sociais” (PARÁ, 2019, p. 14).

Após essa abordagem, o texto do DCEPará, faz ainda uma menção à Nova Sociologia da Educação, destacando as contribuições de Michael Young para a Teoria Crítica do Currículo, a partir de uma leitura sociológica e de uma visão política para a seleção do conhecimento

---

<sup>4</sup> Disponível em: <http://www.cee.pa.gov.br/>

escolar. Tal menção, elenca ainda que esta concepção viabiliza o currículo como construção social, que identifica as desigualdades educacionais, e que vê a escola como espaço em que estas desigualdades podem ser superadas, inclusive em relação ao acesso ao conhecimento. Ainda sobre as Teorias Críticas do Currículo em suas variadas nuances, o DCEPará destaca que

a análise desses teóricos é que o currículo é uma invenção social oriunda dos conflitos sobre que saberes devem fazer parte dele. Coloca em destaque também, a conexão entre as relações de poder e as etapas da construção curricular, além do interesse pelo cotidiano da escola por considerá-la um espaço político (PARÁ, 2019, p. 14).

Assim, “[...] uma perspectiva curricular inspirada pelo programa da NSE buscaria construir um currículo que refletisse as tradições culturais e epistemológicas dos grupos subordinados e não apenas dos grupos dominantes” (SILVA, 1999, p. 69). (PARÁ, 2019, p. 14).

O alvo das teorias críticas é a compreensão dos interesses que estão postos na elaboração de um determinado currículo que se constitui como instrumento de controle, e não a dimensão técnica do mesmo (PARÁ, 2019, p. 15).

O documento ocupa boa parte de suas considerações ao destacar os focos de interesse da Teoria Crítica do Currículo como um campo de conflitos culturais, resistências e reproduções, o que acaba por definir o currículo como “[...] resultado de uma seleção cultural, com intenções subjacentes na escolha de certos conteúdos que serão ministrados pela escola” (PARÁ, 2019, p. 15).

A opção por situar o currículo como invenção social, mediado por relações de poder e como seleção da cultura é sintomática não apenas neste aspecto do DCEPará, mas em sua exploração mais aguda, o que posteriormente será evidenciado. Esta aposta, e em uma concepção sócio-histórica de currículo e de educação, ainda para o próprio DCEPará, abarca ainda a defesa de uma formação para consciência crítica e para um processo de emancipação.

O resgate sobre a história da Teoria Curricular demonstra preocupação em situar o documento diante das diferentes teorizações curriculares. Além disto, mostra preocupação em se posicionar quanto à definição de currículo que adota, mostrando as diferentes concepções teóricas que balizaram historicamente as decisões curriculares. Estas diferentes concepções dão origem a diferentes abordagens para a construção curricular que o documento busca mobilizar, e que busca apreender ao longo do texto.

BNCC e DCEPará compartilham um conjunto de marcadores discursivos, que os aproximam e os distanciam. Como o próprio documento justifica, o DCEPará tem a base como “referência” legal para construção de currículos escolares. Tanto a BNCC quanto o DCEPará se justificam enquanto parâmetro, mas não como currículo, existindo uma ruptura, ou ainda,

uma distância, entre o aporte prescritivo documental, e os currículos “reais”, que serão construídos e “implementados” nas redes de ensino e instituições escolares.

Na medida em que o DCEPará absorve alguns aspectos comuns à BNCC, como a ideia de proposta/implementação e a organização por competências e habilidades, também afirma outros marcadores que forçam outra leitura sobre a dinâmica que o documento ocupa para a realidade da educação paraense. A cultura, a diversidade, a pauta ambiental e os povos que vivem na Amazônia, entre outros aspectos, destacam-se como nuances que surgem para produzir sentidos de educação, escola e currículo, como destacado:

Ao assumir em sua política educacional princípios basilares que se assentam no **Respeito às diversas culturas amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo**, na **Educação para a sustentabilidade ambiental, social e econômica** e na **Interdisciplinaridade no processo ensino-aprendizagem**, traz para o debate curricular aspectos inerentes aos costumes e modos de vida dos povos que vivem na Amazônia Paraense com suas riquezas cultural e econômica distribuídas nas mais diversas regiões do Estado (PARÁ, 2018, p. 17).

Ribeiro (2021), ao destacar as conexões entre a BNCC e o DCEPará, atesta que essa dimensão está materializada na forma de organização curricular, pois “a partir dos objetivos de aprendizagem e das habilidades propostas pela Base, considerada como referência obrigatória, a política curricular do estado adere e apoia a implementação da BNCC (RIBEIRO, 2021, p. 10). Como demarcado pela própria autora, embora o documento esteja aprovado, os conflitos pela sua implementação continuam, de modo que os sujeitos que participam dos mecanismos de interpretação da política têm resistido e promovido ações para compreender os possíveis efeitos na política curricular do estado do Pará.

A luta política marcada por continuidades e rupturas às normatividades do “novo” discurso educacional materializado pelo DCEPará produz efeitos na condução da política curricular, tanto na dimensão prescritiva, quanto em suas nuances endereçadas aos currículos das escolas paraenses, onde as possibilidades de produção de significados e de definição estão submetidas pela posição social e institucional de quem faz uso destes significados. Para Ball (1993, p. 6), os significados não têm origem no idioma, mas sim nas práticas institucionais e das relações de poder destas práticas, como destaca:

Las palabras y los conceptos cambian su significado y efectos según el discurso en el que se desarrollan. Los discursos limitan las posibilidades del pensamiento. Ordenan y combinan las palabras en formas específicas y excluyen o desplazan otras combinaciones. Sin embargo, en la medida en que los discursos se construyen por exclusiones e inclusiones, por lo que no debe decirse tanto como por lo que sí puede

ser dicho, mantienen relaciones antagónicas con otros discursos, otras posibilidades de significado, otras peticiones, derechos y posturas (BALL, 1993, p. 6).

Portanto, para os fins da investigação aqui pretendida, as Políticas de Currículo são vistas como discursos, em que se estruturam mediante sentidos que se enfatizam em processos sociais e que produzem os significados das coisas. Como para Ball (1993, p. 7), a presente investigação se põe frente “[...] aos âmbitos educativos como geradores de um discurso (moderno) historicamente específico; quer dizer, como lugares nos quais se geram certas validações e exclusões modernas do direito a falar”, sobre a escola e sobre o currículo, no DCEPará.

Em tela, as políticas curriculares contemporâneas materializam formações discursivas e práticas de significação que produzem sentidos de escola e escolarização e, conseqüentemente, a função que esta instituição ocupa na sociedade. Currículo e Conhecimento Escolar foram eleitos como eixos/dispositivos teóricos que flagram o ‘servir’ da escola, na medida em que os dois significantes ocupam espaço privilegiado nas políticas curriculares desenvolvidas, inclusive na BNCC e no DCEPará.

Assim, o que há de novo e talvez de importante para a presente análise não é apenas nomear a escola como ela tem sido representada nos documentos e textos destacados, o que já seria fundamental. Mais do que isto, o que se busca ao questionar o processo de produção de sentidos de escola, currículo e conhecimento escolar, é justamente intervir sobre esta realidade, criando e tensionando suas configurações políticas. Portanto, não se trata apenas de uma análise sobre as disputas pelo que há de escola e por suas interpretações nestes textos, mas uma problematização sobre o que a escola pode ser, sem necessariamente oferecer respostas pragmáticas e pontuais sobre tais questionamentos, mas pondo em questão no que se constitui esta instituição na contemporaneidade.

Os sentidos de conhecimento escolar, bem como a forma como são assumidos nos currículos – ora como conteúdos disciplinares, ora como objetivos, competências, habilidades, ou mesmo como experiências formativas mais abertas e emancipatórias – circulam nos diferentes contextos de produção da política curricular, de forma por vezes previsíveis e outras de formas totalmente dissonantes da proposta textual inicial. Na medida em que a BNCC passou por processos de tradução em outros documentos, sejam os produzidos por outros agentes públicos e privados, redes estaduais e municipais, sejam produzidos por grupos empresariais do terceiro setor, outras leituras e interpretações sobre a significação do currículo e do conhecimento escolar emergem, construindo outros sentidos de escola.

Assim, nas análises que serão aprofundadas, ao evidenciar os sentidos de currículo e conhecimento escolar que emergem nos excertos dos documentos, não se buscará fazer opções ou defesas destas leituras, mas sim de analisar criticamente as articulações, ajustamentos e incidências nas quais os sentidos de conhecimento emergem em sua multiplicidade, bem como dos possíveis efeitos desse processo “[...] sobre as operações discursivas hegemônicas das quais os múltiplos significados atribuídos a esse significante resultam” (GABRIEL, 2018, p. 2).

Nos limites do contexto político acima, a presente tese incursiona em entender alguns dos meandros para a definição dos sentidos de currículo e conhecimento em sua contínua luta política por significação de projetos formativos e educativos vinculados à função social da escola, presentes na contemporaneidade e, especificamente, nas Políticas de Currículo, materializadas no contexto discurso de produção da BNCC e do DCEPará.

No cerne desta problematização, Ribeiro (2015), demarca que, embora a escolarização seja um fenômeno social das sociedades contemporâneas, sua configuração só passa a ser compreendida e criticada a partir do momento que se estabelece enquanto projeto político por sua universalização, o que se deu a partir do final do século XIX. A partir do início do século XX, a escola passa por mudanças políticas consistentes, resultantes da ação e luta de agentes sociais, bem como, por parte dos Estados nacionais, já preocupados e interessados em promover “[...] a escolarização, a aceleração das mudanças produtivas, a importância do conhecimento científico, a valorização da escola como promotora da educação de trabalhadores [...]” (RIBEIRO, 2015, p. 54).

Sem dúvidas, a origem da atual forma escolar está inserida no contexto de massificação da formação de identidades coletivas para o novo contexto econômico da segunda revolução industrial e da constituição de Estados-nação. Portanto, as permanências políticas que a escola enfrenta no contexto de efetivação de currículos nacionais se dão em um processo histórico e contínuo, em que esta instituição passou por transformações inteiramente marcada por demandas sociais, culturais e econômicas.

Lockmann e Traversini (2017, p. 818), a respeito dos limites e possibilidades do que a escola é, apontam para uma espécie de “alargamento” da função social da escola, no contexto de definição de novas políticas educacionais e programas sociais, ampliação esta, em um contexto de mudanças políticas “[...] consubstanciado pela ampliação das funções e tarefas que são atribuídas à instituição escolar”. Para as autoras, enquanto consequência deste movimento de elasticidade da escola, este alargamento produz colisões na própria configuração do que tem sido entendido como conhecimento escolar, que passa a absorver problematizações relativas



aos processos de produção de subjetividades individuais e coletivas. Ao ampliar o que a escola tem sido na contemporaneidade, esse alargamento de sua função desloca um movimento de alteração do currículo, e aquilo que tradicionalmente visto como conhecimento escolar, marcado por margens disciplinares, passa por transformações e redefinições. Ainda para Lockmann e Traversini (2017, p. 821), “na contemporaneidade, a escola parece ser *elástica*, pois as mudanças que a sociedade propõe são passadas como sendo de responsabilidade dessa instituição, de modo que nela parece sempre caber mais um programa, mais um projeto”.

Nóvoa (2019) demarca que, como instituição socialmente referenciada, a escola se consolidou como modelo de educação a partir do século XIX. Do ponto de vista político, ainda para o autor, a obrigatoriedade da escolarização incorreu para a construção de uma identidade nacional, sendo ainda um elemento central para o processo de construção dos Estados-nação. O modelo de escola atual difundiu-se pelo mundo todo, sendo, para o autor, impossível imaginar outras formas de educar sem pensar também na escola. No entanto, ainda que tenha resistido historicamente, a escola tem se mostrado pouco eficiente para responder às contingências e transformações sociais contemporâneas. Ao contrário do que muitas perspectivas teóricas sustentam, não se trata apenas de uma crise, mas “trata-se do fim da escola, tal como a conhecemos, e do princípio de uma nova instituição, que certamente terá o mesmo nome, mas que será muito diferente” (NÓVOA, 2019, p. 2).

Não obstante aos sentidos de Escolarização, estão também os sentidos de Currículo e de Conhecimento e de Conhecimento Escolar. Tal aproximação se justifica via Estudos Curriculares, na medida em que, ainda que o Currículo, como campo de produção do conhecimento seja multifacetado, e que suas diversas teorizações, desde leituras mais tradicionais até registros pós-estruturais e pós-fundacionais sejam pulverizadas em suas temáticas privilegiadas, o debate do conhecimento permaneceu central em sua produção (SOUZA; BORGES, 2023; GABRIEL; CASTRO, 2013; GABRIEL; ROCHA, 2017; RIBEIRO 2017; DURLIN; THIESSEN, 2018), ainda que seja para desconfiar de sua suposta centralidade (MACEDO, 2012; PEREIRA, 2017).

Como demarcam Souza e Borges (2023), foi justamente o caráter multifacetado do campo que possibilitou esta aproximação e permanência da centralidade do debate do conhecimento e sua aproximação com os processos de escolarização, à qual esta tese se dirige e se insere do ponto de vista temático.

Com isto, no entanto, não é intenção desta pesquisa firmar qualquer possibilidade de universalismo para a pauta do conhecimento escolar, mas compreender este campo, como

sistemas discursivos<sup>5</sup> particulares, onde efeitos de verdade em forma de fixações hegemônicas de sentidos são produzidas e negociadas, com ausência de fundamentos últimos da definição do mundo (GABRIEL; MORAES, 2014). Como Macedo (2015, p. 903-904), acredito que, no currículo e no conhecimento, assim como em toda forma de significação, há uma possibilidade ou mesmo desejo de controle, “[...] uma redução de uma infinidade de sentidos àqueles tornados possíveis pelos jogos de poder”.

Ainda com Gabriel e Moraes (2014), defende-se, para esta tese, uma posição que vê a escola como espaço onde a produção e a socialização do conhecimento são importantes, e que este processo é marcado por dinâmicas de reinvenção e reconfiguração de saberes em diferentes contextos discursivos. Assim, sobre a continuidade de sua existência e sua especificidade enquanto espaço de processos de ensino-aprendizagem, entende-se que, sobre a escola, “[...] a manutenção dessa instituição pública no horizonte de expectativas de um projeto democrático de sociedade que incorpore o combate ao estado de injustiça social cognitiva no qual nos encontramos na atualidade, parece-nos ainda indispensável” (GABRIEL; MORAES, 2014, p. 24).

A aposta na reflexão posta por Apple (2011), de que as dinâmicas de decisão para escolha do que vale mais como conhecimento a ser ensinado, para as finalidades desta tese não é uma mera questão epistemológica e acadêmica, parece ser ainda mais atual, uma vez que os “[...] ataques da direita às escolas, o clamor pela censura e as controvérsias acerca dos valores que estão e que não estão sendo ensinados, acabaram por transformar o currículo em uma espécie de bola de futebol política” (APPLE, 2011, p. 50), que o autor observou no cenário norte-americano desde os anos 1990, e que se materializaram nas últimas décadas no Brasil, e mais fortemente desde o golpe jurídico-parlamentar de 2016.

As disputas políticas que têm origem nas arenas sociais, econômicas e culturais, portanto, estão no cerne dos processos de construção das formações hegemônicas e discursivas que permeiam, de formas complexas e contraditórias, os sentidos de educação, escola, ensino, currículo, aprendizagem, conhecimento, dentre outros objetos da educação e do mundo de forma mais geral, que são construídas nestas políticas.

---

<sup>5</sup> Adota-se uma aproximação com a perspectiva discursiva de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, onde discurso é sempre relacional, provisório e contingencial, não limitado aos domínios da fala e da escrita, resultante de disputas hegemônicas por significação do mundo. É no discurso e pelo discurso que as lutas pelo poder ocorrem, onde sentidos das palavras e das coisas são produzidos e negociados.

Gabriel (2018) destaca que é neste contexto que se encontram atualmente as disputas pelas definições do ‘conhecimento escolar’ enquanto saber privilegiado para ser legitimado como objeto dos processos de ensinar e aprender, sendo a escola o lócus principal deste processo. Para a autora, o lugar do conhecimento nas lutas políticas atuais encontra-se em pleno “[...] fogo cruzado das lutas travadas pela democratização da escola pública, percebido ora como a panaceia universal para todas as mazelas da educação básica, ora como a fonte de todos os seus males” (GABRIEL, 2018, p. 2).

Na forma de dispositivo político e curricular, o DCEPará mobiliza em seu texto segmentações que produzem e reafirma sentidos de currículo e conhecimento escolar que atravessam a função social que a escola incorpora, o que envolve reconhecer, para o documento, que o currículo está relacionado com os fenômenos contemporâneos e com as relações de poder da sociedade, como se vê destacado:

**Hoje, o currículo tem que dar conta dos fenômenos contemporâneos:** mundo do trabalho, vida moderna, desenvolvimento tecnológico, redes sociais, atividades desportivas e corporais, produções artísticas, modalidades de exercício de cidadania, movimentos sociais, entre tantos outros. **Tudo o que ensinamos por meio do currículo tem estreita ligação com essas questões,** ele anuncia uma prática produtiva que terá muitos efeitos: relação social, relação de poder e identidades sociais. (PARÁ, 2019, p. 15).

**A educação é um processo de humanização com a finalidade explícita de tornar os indivíduos partícipes do processo civilizatório,** tanto que em sua dinâmica reproduz os cenários sociais vigentes, mas é dotada da capacidade de colaborar para a construção da sociedade que se quer – é uma prática **sócio-histórica** (FREIRE, 2000) (PARÁ, 2019, p. 13).

Neste cenário de luta política, esta tese analisa a relação entre a definição de Políticas de Currículo na contemporaneidade e as disputas pelos sentidos de conhecimento escolar que são desencadeados em processos de recontextualização/interpretação<sup>6</sup> destas políticas. Discute, também, quais efeitos essas disputas vão ter na significação da função social da escola e da escolarização enquanto articulação política por hegemonia<sup>7</sup>. Essa relação, como posteriormente será elucidado, se materializa na medida em que as políticas curriculares são lidas e interpretadas em variadas arenas de produção, evidenciando que esta dinâmica é marcada pelas disputas que extrapolam o campo da educação.

<sup>6</sup> Embora usualmente associado ao trabalho de Basil Bernstein, nesta tese, a ideia de recontextualização será lida como processos de mediação da política, associado ao Ciclo de Políticas de Stephen Ball e ao conceito de atuação de políticas.

<sup>7</sup> Categorias teóricas mobilizadas com a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, lidas como as práticas e discursos que movimentam e relacionam distintos elementos, resultando em modificações da identidade do próprio elemento e formações discursivas por tentativas de fixação de sentidos para as coisas do mundo.

Portanto, o cerne de problematização da presente tese incursiona em entender os mecanismos de produção de discursos que se querem hegemônicos para a função social que a escola ocupa na contemporaneidade, abarcando as produções curriculares normativas do debate curricular, e, dentro deste campo, os sentidos de conhecimento escolar que emergem nas lutas políticas por significação.

Assim, colocar os sentidos de conhecimento que são desencadeados na interpretação de políticas curriculares dentro da luta por significação do mundo, abre possibilidades teórico-analíticas para compreender as insurgências incontornáveis que são produzidas nas singularidades da agência dos diversos sujeitos que colocam a política em funcionamento. Em outras palavras, evidencia os espaços e a abertura que, embora a normatividade insista em tentar estancar, está em um complexo e dinâmico processo de significação, sempre em continuidade e contingência provisória.

A definição dos conhecimentos escolares, ou seja, daquilo que se considera contingencialmente como relevante e importante e do que tem se legitimado para ser ensinado nas escolas em um determinado contexto social e histórico, coloca-nos o iminente desafio de refletir sobre os processos que tem dado origem aos sentidos de educação, escolarização e formação as quais se vinculam; a forma como tem sido apresentados em sua tipologia escolarizada, bem como todo o processo de disputa que gravita em torno dessas definições.

Esses sentidos, por sua vez, produzem significações, ainda que provisórias, do que é a escola e sua função social na contemporaneidade. Implicam, do mesmo modo, em experiências de formação como subjetividade humana. Portanto, os sentidos de conhecimento escolar que são produzidos contextualmente, sejam em documentos de políticas curriculares assinadas pelo estado ou pelas redes de ensino, sejam nas propostas pedagógicas das escolas, ou mesmo nos planejamentos dos professores, incidem sobre os processos formativos que são desencadeados.

Assim como para Gabriel (2013), esta tese incide que

o desafio teórico consiste em trabalhar nas fronteiras definidoras da função social de escola/universidade e analisar as demandas que lhe são endereçadas, frutos de insatisfações e reivindicações que mobilizam diferentes subjetividades políticas – família, Estado, movimentos sociais, professores, alunos, pesquisadores – que investem por diferentes razões e interesses na produção de sentidos de escola e/ou universidade (GABRIEL, 2013, p. 65).

Adotando uma leitura sócio-histórica para o currículo, demarca-se que os modos de significar o que é conhecimento escolar, dentro da luta política aqui empreendida, não

dependem de condicionantes de qualquer determinação social permanente, mas das variadas articulações políticas, econômicas, culturais e sociais que, observando as tradições – e neste caso, tradições curriculares – estão à mercê de distintas leituras e interpretações sobre o que o conhecimento possa vir a ser (OLIVEIRA, 2017).

Assim, defendo que tradições disciplinares são disputadas nas articulações entre demandas e que não tem um caráter racional capaz de, por si só, orientar as políticas curriculares no sentido de consecução de certas finalidades educacionais. Na luta política por significação do conhecimento a ser selecionado, não são as bases epistemológicas desse conhecimento que serão defendidas, mas sim demandas que se articulam a outras – sociais, científicas, pedagógicas, psicológicas – que serão traduzidas e reconfiguradas em novos desenhos curriculares (OLIVEIRA, 2017, p. 98).

Portanto, assim como Oliveira (2017, p. 97), não busco “[...] me opor à tradição curricular da centralidade do conhecimento, mas operando na desconstrução de suas bases e pondo em marcha a disputa de sua significação, razão da política”. De outra forma, buscar-se-á mostrar que os efeitos da política, e neste caso, da BNCC no DCEPará, produzem diferentes significações na interpretação do que a escola deve oferecer aos sujeitos enquanto conhecimento, ainda que este conhecimento esteja marcado por uma incessante e contínua disputa.

Sendo assim, nesta tese, o que é posto em marcha não uma denúncia sobre a “centralidade” do conhecimento em Políticas de Currículo ou nos Estudos Curriculares, mas uma interpelação sobre os efeitos, ajustamentos e sedimentações que são desencadeadas em diferentes contextos de produção curricular.

Como destacam Gabriel e Moraes (2014), se existe uma demanda posta para a democratização da escola pública e do conhecimento escolar, esta não acontece fora das disputas pela produção de sentidos de currículo e conhecimento. A função social, as pedagogias, os conhecimentos, as formas de organização dos tempos e espaços, entre outros elementos, são inteiramente marcados pelos antagonismos sociais, o que justifica, além de buscar compreender os meandros destas disputas, mas também marcar posições e permanecer na luta pela escola.

Diante das reflexões postas até aqui, emerge o seguinte **problema de investigação**, para orientar a condução da pesquisa: de que forma as disputas hegemônico-discursivas pelos sentidos de currículo e conhecimento escolar produzem significações para a função social da escola, nos contextos de produção política da BNCC e do DCEPará?

Esta questão central se desdobra em outras **questões de investigações**:

- quais sentidos de currículo e conhecimento escolar emergem nos contextos discursivos da BNCC e do DCEPará enquanto demandas político-curriculares para a Educação Básica?
- quais disputas, deslocamentos e ajustamentos podem ser encontrados nas articulações discursivas produzidas pelo DCEPará em relação à normatização estabelecida pela BNCC, tanto em relação ao documento quanto pelos discursos mais amplos que envolvem as disputas pela implementação desta política?
- como os sentidos de currículo e conhecimento escolar no DCEPará e na BNCC produzem significações para a função social da escola?

Para buscar responder tais indagações que mobilizam o campo de problematização desta tese, define-se como **objetivo geral** para a presente investigação: compreender de que forma a política curricular engendrada na luta hegemônica pelos sentidos de currículo e conhecimento, mobilizados pelas normatizações da BNCC e do DCEPará, produzem uma significação para a função social da escola.

Da mesma forma, definem-se como **objetivos específicos**:

- analisar quais sentidos de currículo e conhecimento escolar emergem das demandas políticas para a Educação Básica na BNCC e do DCEPará;
- compreender quais disjunções podem ser encontrados no DCEPará em relação à prescrição normatizadas pela BNCC, no texto curricular nos discursos por implementação da política;
- compreender de que forma os sentidos de currículo e conhecimento mobilizados pela BNCC e pelo DCEPará produzem uma significação para a função social da escola.

## 1.2 ORIGEM E INTERESSE PELA TEMÁTICA

O interesse e a aproximação temática por essa escolha se dão pela imersão com o campo de “implementação” das Políticas de Currículo, e em especial, pela aproximação com os objetos de reflexão dos estudos curriculares, o que tem se manifestado durante boa parte da trajetória acadêmica e pessoal. Esse interesse se dá porque, assim como para Macedo (2018), na Teoria do Currículo há um caráter normativo que marca não apenas o que é currículo, mas o que é educação e escola. Justamente, por que a Teoria de Currículo “Está ali para suturar seu próprio fracasso, controlar os excessos, definir o que deve ser jogado para o lugar da invisibilidade” (MACEDO, 2018, p. 154).

Durante a graduação no curso de Pedagogia, a aproximação com o campo dos estudos curriculares se deu com uma incursão nos estudos de gênero e sexualidade. Já naquele momento, as normatividades impostas pelos discursos políticos, em especial de caráter político-documental, para a Educação Básica e para construção de subjetividades, incomodavam e reverberavam problematizações.

Durante o mestrado, essas reflexões continuaram latentes e foram ampliadas. A dissertação se constituiu de uma análise sobre as políticas anti-homofobia produzidas pelo Estado brasileiro na contemporaneidade e os efeitos destas políticas na produção de subjetividades (RODRIGUES, 2018). Especificamente, a dissertação trabalhou com o material do projeto Escola sem Homofobia como um campo de disputa político-discursivo das suplantações de ordem neoliberal, para produção de subjetividades úteis ao mercado. Por outro lado, buscou-se analisar as implicações pedagógico-curriculares dos projetos e programas que acompanhavam as políticas para o enfrentamento da homofobia e das hierarquizações de gênero e sexualidade na escola. Naquele momento, foram utilizadas lentes teóricas baseadas em uma perspectiva discursiva de Michel Foucault, o que potencializou a experimentação analíticas de documentos que compunham discursos políticos para a Educação Básica brasileira, movimento semelhante ao que se busca fazer nesta tese.

Demarca-se que, durante esse processo, e desde a graduação, as perspectivas teóricas pós-estruturais e discursivas estavam na ordem do dia das inspirações analíticas, o que de certa forma acompanharam toda a passagem/trajetória acadêmica, embora alguns deslocamentos tenham produzido interpelações. De 2018 para cá, algumas mudanças acompanharam a trajetória de pesquisa. Se, antes, as questões sobre as subjetividades sexuais eram a pauta de investigação, agora se busca compreender a escola em sua dimensão mais ampla e política; suas práticas, seus tempos e espaços, seus currículos e conhecimentos, o que tem mobilizado as reflexões e a própria atuação profissional<sup>8</sup>. Vale demarcar, no entanto, que, embora haja consistentes mudanças e deslocamentos, o currículo escolar tem sido o mote de discussão, o qual buscou-se aprofundar nos últimos anos.

Ganha destaque nestes deslocamentos as formações em contexto desenvolvidas em escolas públicas em redes de ensino do estado do Pará. A partir do contexto de homologação da BNCC, as redes de ensino passaram a encarar essa nova política como um desafio para sua

---

<sup>8</sup> Em 2020, efetivado como docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Santa Bárbara do Pará – PA. Em julho de 2021, nomeado como professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da Escola de Aplicação da UFPA, também lotado nos Anos Iniciais.

efetivação nas escolas, o que passava por entender as “mudanças” que o documento traria para a organização das secretarias e escolas, desde aspectos como o planejamento curricular, até a definição de instrumentos de avaliação, uma vez que as Competências da BNCC anunciavam outros dispositivos pedagógicos.

No entanto, chamava atenção nas formações desenvolvidas o “lugar” que o Conhecimento Escolar ocupava na efetivação da BNCC para os docentes da Educação Básica. O nível de prescrição curricular que o documento ordenava, com objetos de conhecimento e habilidades para cada idade/ano, bem como, a centralidade das Competências jogavam luz sobre os critérios de seleção do currículo, no sentido de compreender qual era o conhecimento mais importante para ser ensinado, e da própria função social da escola. A partir de 2018, portanto, a interface entre o conhecimento escolar e a definição de políticas curriculares como temática de estudos e de atividades de formação continuada para professores e gestores das redes de ensino e em algumas escolas ganha enfoque na trajetória acadêmica/profissional.

Durante os anos de 2018 e 2019 variadas formações foram coordenadas, tendo a organização do conhecimento no contexto da nova BNCC como foco. As formações foram desenvolvidas em municípios do interior do Pará. Em todos os casos, os convites partiram das próprias Secretarias de Educação de cada município. Em Belém, as atividades foram desenvolvidas em várias escolas da rede estadual (SEDUC) e da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), a convite direto de professores e /ou coordenadores/gestores.

No município de Marituba, Região Metropolitana de Belém (RMB), durante todo o ano de 2019, participei como formador do comitê que produziu o Documento Curricular do Município, e que posteriormente foi homologado pelo Conselho Municipal de Educação daquele município. Nesta oportunidade, as formações trataram de aspectos mais específicos de sistematização do documento orientador para os currículos das escolas municipais, os conteúdos e suas formas de organização.

Todas essas formações tinham como objetivo introduzir nos professores alguns aspectos gerais da BNCC, e de como ela produziria mudanças na organização curricular nas redes e escolas. O contato com professores, gestores, técnicos e coordenadores de distintas redes de ensino no Pará reafirmaram a importância que o conhecimento tem nos fazeres curriculares. Mais do que isso, demonstrou que a BNCC, enquanto política de currículo, estaria entrando em contextos muito diversos, e que certamente passaria por leituras muito singulares em cada um desses contextos.



Já naquele momento, chamava a atenção como os sujeitos buscavam respostas para demandas pragmáticas de seus fazeres curriculares cotidianos. Do mesmo modo, observava-se como cada contexto, cada município, produzia vinculações distintas e plurais sobre o lugar que a BNCC ocuparia em suas propostas curriculares e suas práticas. Isto porque, como pondera Durlin e Thiessen (2018, p. 13), entre luta política e significação de currículos e sentidos de conhecimento, existem “[...] incontáveis possibilidades de valoração como fixação de sentidos”. Este processo implica em movimentos e disputas por hegemonia nos sentidos, mediados por influência de significantes produzidos discursivamente, por dinâmicas epistêmicas e políticas que se configuram a todo momento.

Posteriormente, em 2018, com a homologação do Documento Curricular do Estado do Pará (DCEPará), os momentos de formação ganharam contornos na medida em que existiam profundas dúvidas sobre o documento em sua articulação com a própria BNCC, inclusive, algumas diferenças substanciais entre os documentos. Todo esse processo, as dúvidas dos professores e demais sujeitos que trabalhavam nas escolas e redes de ensino, as respostas que cada um dava para as questões postas, por ora subversivas, ora limitadas pela normatividade destas políticas, puseram em marcha o interesse pela presente investigação. Notadamente, as valorações que a BNCC e, posteriormente, o DCEPará ocuparam e ocupam das decisões curriculares, desencadearam uma motivação pela investigação em Políticas de Currículo.

Os sentidos de currículo e conhecimento escolar que emergiam em cada contexto formativo nas redes de ensino e escola onde essa pesquisa de alguma forma foi forjada deflagravam as disputas pelos discursos, práticas, sentidos, significações que, a despeito da força de mobilização que podem produzir, estão sempre sujeitas à luta política e à agência dos sujeitos nos diferentes contextos de produção. Para estes fins, não existe uma leitura inevitável da política. “Não há pensamento digno do nome que não se abra a leituras que o descontextualizem e recontextualizem, retorçam suplementam e questionam, mesmo quando o acolhem se reservas” (LOPES; MENDONÇA; BURITY, 2015, p. 13).

Ainda que com alguns deslocamentos, a trajetória de pesquisa se situa ainda no campo do currículo e das políticas curriculares, especificamente. No mais, as abordagens discursivas e pós-estruturais permanecem como caixas de ferramenta, a modo de Foucault, para analisar discursos, lutas políticas e formações hegemônicas, que agora operam nos textos curriculares da BNCC e do DCEPará.

Diante disso, para dar conta de responder às problematizações elaboradas, o texto desta tese está dividido em 6 capítulos. O primeiro capítulo é a presente introdução, onde são

anunciados o campo temático, a problematização, os objetivos e a origem e interesse pela pesquisa.

O segundo capítulo tem por objetivo apresentar o quadro teórico-metodológico da pesquisa, a partir do Ciclo de Políticas de Ball e colaboradores, bem como, explorar suas aproximações com a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, e de suas apropriações nos Estudos Curriculares. O capítulo apresenta ainda os recortes metodológicos para o levantamento dos documentos, textos e palavras usados para as análises.

O terceiro capítulo figura como um aprofundamento temático e ao mesmo tempo teórico, na medida em que apresenta uma discussão onde se pretende mapear os sentidos de currículo e conhecimento escolar nos Estudos Curriculares, na interface com diferentes perspectivas deste campo, quais sejam: as teorias tradicionais, o vínculo com a cultura e com o conhecimento. Este recorte é importante também para entender os sentidos de currículo e conhecimento que circulam nas políticas curriculares.

No quarto capítulo, pretende-se, já em uma aproximação analítica, construir o contexto político de produção da BNCC, destacando a continuidade histórica da definição de uma base nacional comum, desde os anos 1990, como um dispositivo de influência. Da mesma forma, o capítulo explora a construção do DCEPará em sua descontinuidade com a BNCC. Por fim, destaca demandas e articulações do currículo como “bem comum” e da política como “implementação”.

O quinto capítulo busca afunilar a análise dos sentidos de currículo e conhecimento escolar no DCEPará, destacando suas incursões com a organização do conhecimento, o currículo como seleção da cultura e da sociedade, e o conhecimento em sua interface com a emancipação e a aprendizagem, o que figura como o sentido de escola que se quer produzir.

O sexto e último capítulo apresenta as considerações finais desta tese.

## CAPÍTULO 2

### UM POUCO DE TUDO E DE TODAS AS COISAS: DAS REFERÊNCIAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS PARA ANALISAR POLÍTICAS DE CURRÍCULO EM SUA COMPLEXIDADE

---

#### 2.1 UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO: APONTAMENTOS E APROXIMAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS.

*Para mim, toda pesquisa é pesquisa crítica. Mas suponho que uma definição poderia ser a pesquisa que tem o poder e a justiça social como conceitos-chave. Assim, uma perspectiva crítica é uma necessidade inevitável, se estamos tentando entender como o poder funciona, porque você somente pode abordar o poder desenvolvendo um sentido de seus efeitos e de suas inadequações. E, quando abordamos o poder, sempre queremos perguntar como as pessoas se constituem, se produzem de forma diferente. O que é excluído pelo trabalho com relação ao poder? Isso frequentemente nos leva a questões sobre justiça social (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 307).*

Os desafios postos para a pesquisa no campo da educação nos últimos anos têm nos confrontado com questões incontornáveis do ponto de vista político, científico e epistemológico, para o avanço de possibilidades de enfrentamento aos desmontes da democracia, dos direitos humanos e das descaracterizações das diferenças socioculturais e das desigualdades econômicas. Os múltiplos deslocamentos que as teorizações metodológicas têm sofrido nas últimas décadas, em especial nas ciências humanas e sociais, convidam-nos a uma oxigenação, por vezes forçada, das reflexões que orientam estas investigações.

Lopes (2013), argumenta que sob o manto de pós-críticas, um conjunto de teorizações tem emergido e oxigenando o cenário acadêmico da pesquisa em educação no Brasil, a partir dos anos 2000. Pode-se citar: o Pós-estruturalismo, os Estudos Culturais, as Filosofias da Diferença, o Pós-colonialismo, o Pós-fundacionismo, dentre outros, como grandes articuladores teóricos de uma virada epistemológica para a pesquisa educacional, o que tem trazido consideráveis embates sobre as possibilidades e os limites destas teorizações.

Ainda que existam equivalências bastante distintas entre os registros teóricos citados anteriormente, todos, de algum modo, afirmam de um jeito ou de outro, como indica Lopes (2013, p. 8),

um tempo de fim das utopias e das certezas, de desmoronamento da ideia de verdade centrada na prova empírica, na objetividade, na natureza ou na evidência matemática. Um tempo de explosão das demandas particulares e das lutas da diferença, de aceleração das trocas culturais e dos fluxos globais, de compressão espaço-temporal.

Estamos aqui e ao mesmo tempo estamos noutra lugar e outros lugares e tempos estão em nós, fazendo com que relativizemos a ideia de passado e a de futuro, já que narramos a nossa vida tendo em vista um passado que inventamos e um futuro que projetamos, passado e futuro que não são os mesmos nos diferentes lugares.

As mudanças teóricas e epistemológicas que estas teorizações “pós” têm trazido, lançam mão, também, de mudanças metodológicas para o campo da educação. Estas modificações não têm transformado apenas os aspectos analíticos, mas a própria forma de perguntar, questionar, o que é o fenômeno da educação, e em quais dimensões este fenômeno é produzido. As rupturas e modificações estabelecidas com as transformações epistemológicas que a educação e a pesquisa científica têm passado, mostram-se como oportunas para outras aderências teórico-metodológicas.

Como indicado, a presente tese investe em uma perspectiva discursiva da política, que compreende o poder em sua circularidade micropolítica, onde sentidos são produzidos e negociados continuamente e contingencialmente. Esta aposta teórico-metodológica implica não apenas na definição do objeto de investigação, mas nas próprias lentes que serão usadas para a discussão dos dados empíricos e das composições analíticas.

A disputa pela interpretação da BNCC, e pelos efeitos que ela produz no DCEPará, não se deu e não se dá apenas na escrita do texto curricular de origem, mas em um movimento contínuo e permanente deste processo na “implementação” da Política Curricular nas redes de ensino e escolas. As lutas políticas pela significação do que os discursos normativos da BNCC e do DCEPará podem produzir na educação, não acabam em si mesmos, mas nos deslocamentos e ajustamentos de sua interpretação/atuação. Apostar nessa premissa, nos auxilia a reativar a luta e o permanente enfrentamento político pelas possibilidades de escola e de conhecimento.

No cerne das contribuições das contribuições discursivas e pós-estruturalistas para as pesquisas em educação, estão as contribuições do Sociólogo Inglês Stephen Ball, para a análise da política educacional, e curricular, mais especificamente. A abordagem do ciclo de políticas, elaborada por Ball e seus colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992), é um referencial que sem dúvidas tem sido bastante utilizado para compreender os níveis dos contextos de produção em que as políticas sociais, entre as quais as educacionais, são produzidas.

Nas palavras de Mainardes (2006, p. 48), a abordagem do ciclo de políticas se constitui como uma referência teórico-analítica potente para compreender programas, projetos e políticas educacionais, permitindo uma “[...] análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e

seus e efeitos”. Contudo, como alerta Mainardes (2018), o ciclo de políticas passou por variadas mudanças ao longo do tempo, desde sua formulação inicial (BOWE; BALL; GOLD, 1992), passando por atualizações e revisões (BALL, 1994), e até um aprofundamento (MAGUIRE; BALL, 2016) o que tem impacto na forma como essa abordagem pode ser apropriada para as investigações que são propostas a partir de suas contribuições.

Se nas primeiras formulações Ball assumiu perspectivas teóricas abertamente pós-estruturalistas, o autor buscou, com o passar do tempo, assumir perspectivas mais pluralistas (MAINARDES, 2018), até, mais recentemente, reconhecer metodologias modernistas, fazendo uso de leituras teóricas pós-estruturalistas (AVELAR, 2016). Esta conjunção - entre métodos modernos e problematizações pós-estruturais - é considerada pelo autor como muito produtiva.

Estando situado no campo da Sociologia das Políticas Educacionais, Stephen Ball e seus colaboradores, buscaram destacar a natureza contraditória e complexa da política, bem como, os processos micropolíticos e a ação dos sujeitos que circulam nos diferentes contextos de produção/leitura das políticas, bem como, das conexões postas entre os processos macro e micro que estes contextos revelavam (MAINARDES, 2006).

A princípio, Ball e Bowe (1992), buscaram destacar a existência de um ciclo contínuo no processo de produção das políticas, marcado por três dimensões: a política que foi proposta; a política real ou de fato e a política em funcionamento, ou em uso. Na primeira dimensão, estava a política oficial, impulsionada pelas intenções do governo e de outras agências, inclusive de escolas e outros espaços onde a política pode ser produzida. Já a política real, era composta pelos textos políticos e leis que davam forma e contorno para a política proposta, e servia de base para serem colocadas em funcionamento, na prática. Na leitura dos autores, a política em uso era constituída por discursos e práticas instituintes que emergiam da implementação que os profissionais da prática faziam uso (MAINARDES, 2018). Tratava-se, assim, de uma leitura ainda pouco refinada e sintomática da política, numa relação de causa-efeito, com pouco espaço para a circularidade de interpretações dos discursos políticos, que separava proposta de implementação.

Posteriormente, os autores romperam com essa perspectiva inicial, ao compreenderem que essa formulação estava carregada por uma certa rigidez, o que não era a intenção para pensar um ciclo contínuo de políticas, pois “Para eles, há uma variedade de intenções e de disputas que influenciam o processo político, e aquelas três facetas ou arenas apresentavam-se como conceitos restritos, opondo-se ao modo pelo qual eles queriam representar o processo político” (MAINARDES, 2018, p. 3).

Ao proporem o Ciclo de Políticas, Bowe, Ball e Gold (1992), destacaram a existência de três contextos de produção da política: o contexto de influência, contexto de produção do texto e contexto da prática. Estando eles em uma dinâmica inter-relacional, sem um ordenamento temporal, nem mesmo de um caráter sequencial/linear, apresentando arenas e espaços de disputas entre os grupos de sujeitos com distintos interesses. (MAINARDES, 2018).

Aprofundando sua perspectiva, Ball (1994), buscou superar o que denominou de abordagens “estadocêntricas”, que focalizavam apenas a agência do Estado na construção de Políticas Públicas, em uma simetria verticalizada entre aqueles que fazem a política e aqueles que a implementam. Neste interim, Ball expandiu o ciclo inicialmente formulado por três contextos, apresentando outros dois contextos: o contexto de resultados/efeitos e o contexto da estratégia política. Segundo Mainardes (2018), no contexto de efeitos, as políticas deveriam ser analisadas nos termos de seus impactos com as desigualdades existentes, preocupando-se com a justiça social destas desigualdades. Ainda para o autor, já o contexto da estratégia política, estaria relacionado com a mobilização de um arcabouço para compreender e combater as desigualdades que foram criadas ou reproduzidas pela política a ser investigada.

Notadamente, Ball incorporou em seu ciclo de políticas uma abordagem discursiva pós-estruturalista influenciado por Foucault. No entanto, como o próprio Ball em entrevista admite, ainda que faça uma aproximação teórica com as lentes pós-estruturais, o autor lança mão de elementos metodológicos de orientação crítica-moderna, como esclarece:

Não podemos interpretar o mundo, criar significado sobre o mundo, utilizando uma teoria ou posição epistemológica, porque o mundo é mais persistentemente complexo e difícil do que aquilo que se pode entender com o simples uso de uma posição, adotando um posicionamento. Então agora eu sou alguém que usa métodos modernistas e depois os sujeita a teorização pós-estrutural. E esse jogo entre dados – de um tipo modernista, e teoria – de um tipo pós-estruturalista, eu considero muito produtivo. Não necessariamente em um sentido simples de oferecer resultados claros, mas frequentemente criando novos problemas e deixando tensões não resolvidas (AVELAR, 2016, p. 3).

Para Ball, portanto, seja numa perspectiva moderna, seja numa perspectiva pós-estrutural, o importante é a síntese que se faz para enfrentar os desafios postos para a educação, no momento atual. Mainardes (2006), concordando com a combinação ilustrada pelo autor, destaca as contribuições da potência da abordagem de Ball para a análise de políticas educacionais no Brasil, e “[...] que essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos” (MAINARDES, 2006, p. 48). O autor demarca ainda que

a abordagem do Ciclo de Políticas adota uma visão complexa e multifacetada da política educacional, e que é marcado por destacar os contextos micropolíticos, bem como, da agência ativa dos sujeitos que interpretam as políticas.

Esta perspectiva se ajusta a análise aqui pretendida, uma vez que tanto a BNCC quanto o DCEPará, se configuram como espaços de luta política por interpretação de sentidos e significações para os currículos escolares e seus conhecimentos. As múltiplas formas de significar o que é e qual é o conhecimento mais importante a ser ensinado e toda a derivação que é produzida a partir destas significações para a escola e para o currículo, forçam a uma abertura quanto aos efeitos que essas interpretações são praticadas nas escolas.

Entre os variados aspectos importantes que podem ser destacados quanto à natureza epistemológica do Ciclo de Políticas, é justamente seu enquadramento enquanto uma potente perspectiva metodológica para a investigação das políticas educacionais e, no caso desta tese, das Políticas Curriculares para a educação básica. Como salientado pelo próprio Stephen Ball em uma entrevista, o Ciclo de Políticas é um *método*, e não simplesmente uma teorização que explica como as políticas educacionais funcionam. Assim, o ciclo de políticas “[...]não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são “feitas”, usando alguns conceitos que são diferentes dos tradicionais como, por exemplo, o de *atuação* ou *encenação (enactment)*” (MAINARDES; MARCONDES, 2016).

Como já demarcado, Ball e seus variados colaboradores buscaram ao longo do tempo refinar a construção teórica do Ciclo de Políticas, trazendo leituras e aspectos que não foram focalizados nas primeiras formulações. Nesse aprofundamento, a Teoria da Atuação de Políticas, destaca não apenas a relevância da interpretação de políticas em sua complexidade, mas sobretudo, o caráter contingente das diferentes arenas e contextos, com destaque para as escolas, no processo de atuação (ou encenação) de políticas, conectando articulações discursivas das políticas com os fazeres curriculares nas escolas, sendo, “[...]interpretadas, traduzidas, reconstruídas e refeitas em diferentes mas semelhantes configurações, cujos recursos locais, materiais e humanos, e conjuntos difusos de discursos e de valores são utilizados em um processo complexo e híbrido de atuação” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 18).

Ball, Maguire e Braun (2016), enfatizam que os escritos sobre política, via de regra, atribuem uma significação superficial e pouco complexa conceitualmente. Os autores demarcam que o termo é usado para representar uma resolução de problemas, que é feita por meio da produção de textos como legislações e normatizações direcionadas à prática para

prescrever ações que devem ser tomadas em outros lugares, distantes de onde foram formuladas. Ainda para os autores, essa visão atrofia a dinâmica que a política pode assumir, pois deixa de lado todos os outros aspectos que, de modo incontornável, fazem a política “atuar” dentro e fora das escolas e de todas as outras instituições. De outra forma, essas leituras da política marginalizam a ação dos sujeitos que produzem e fazem a política ser o que é, “das negociações e da construção de coalizões que, de alguma forma, vincula textos à prática –, são apagadas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13).

Nesses termos, os autores buscam deslocar a forma usual que a política tem sido assumida, como descrita acima. A política, assim, precisaria ser vista como um processo tão diverso e contestado por distintas leituras e interpretações quando encenada, ou seja, colocado em cena, e em atuação pelos sujeitos de formas originais e criativas, sem deixar de serem engendradas pelas viabilidades do discurso e das normatividades. Na leitura da Teoria da Atuação das Políticas, portanto, a política é entendida como textos e coisas em processos discursivos construídos de maneiras muito complexas, mediadas contextualmente. “A política é complexamente codificada em textos e artefatos e é decodificada (e recodificada) de forma igualmente complexa” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 14).

Ao buscar decodificar políticas, e na presente tese, políticas de currículo, indica assumir que na formulação de seus textos, seus sentidos e significados não podem ser fechados de uma vez por todas, estando sempre em aberto para uma interpretação não necessariamente igual ou mesmo antagônica da posta no texto. Trata-se, como indicam Ball Maguire e Braun (2016), de uma tradução ou uma resignificação, o envolve processos dinâmicos e complexos de interpretação e por dentro de leituras contextualizadas, entre textos e ações.

Em relação a visão usual de “implementação” das políticas, os mesmos autores demarcam que esse termo também introduz entraves para o aprofundamento de seus efeitos. Os textos das políticas não podem simplesmente ser implementados, pois necessariamente são traduzidos, colocados em prática, pelas condições objetivas de cada contexto. Assim, os autores demarcam:

Contudo, de muitas maneiras, esse tipo de abordagem para o “fazer” da política permanece colocado dentro de uma concepção linear, de cima para baixo e indiferenciada de trabalho com política nas escolas. Isso nos diz algo sobre como as políticas são compreendidas, trabalhadas e reformuladas conforme elas são filtradas no cotidiano da sala de aula, mas que vê todas as políticas e todas as escolas e todos os professores da mesma forma. É um relato institucional e socialmente “delgado” dos processos das políticas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN; 2016, p. 16).



Conforme Lopes (2016), o trabalho de Ball tem influenciado, do ponto de vista teórico-analítico, um conjunto de investigações e pesquisas que buscam compreender como as políticas de currículo são reinterpretadas de formas muito singulares em comunidades disciplinares e instituições escolares. Essas pesquisas, de modo geral, concluíram, dentro de seus registros contextuais, que políticas curriculares centralizadas, assim como normatizações oriundas de acordos internacionais, visam construir convergências para os currículos escolares, em relação às vinculações dessas demandas com projetos econômicos globais. Por outro lado, essa relação só pode ser estabelecida na medida em que essas mesmas demandas globais negociam e disputam seu espaço e sua convergência com demandas locais, não necessariamente confluentes com as intenções dos projetos políticos inicialmente formulados (LOPES, 2016).

Nas últimas décadas, o Ciclo de Política de Ball e colaboradores tem influenciado fortemente as pesquisas em Políticas de Currículo em variadas dimensões e com múltiplos objetos de estudo, o que demonstra sua relevância atual no campo dos Estudos Curriculares e na produção científica da área. Suas repercussões em investigações curriculares se destacam por sua perspectiva complexa ao entender a política como lugar de antagonismo e luta pela sua significação, o que potencializa e alarga as possibilidades de análise e percepções dos efeitos e resultados que os discursos políticos trazem para os documentos de orientação curricular, mas também para as leituras do cotidiano e para as práticas escolares.

Concordando com Mainardes (2018), embora Ball considere que o ciclo de políticas seja um método para investigação de políticas, há a necessidade de complementar seu aprofundamento com um investimento teórico específico para fundamentar a análise da política a ser investigada. Para tanto, o Ciclo de Políticas e o contexto de produção do texto, arena a ser desvelada na presente tese, será enviesado pela perspectiva discursiva, em uma aproximação com a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e seus debatedores em estudos de Política de Currículo e Conhecimento Escolar, no entendimento de que essa aproximação teórica pode potencializar as análises que seguirão.

Observa-se que a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015; 2011) estão situados em uma matriz teórica pós-fundacional (MENDONÇA, 2014). Enquanto registro teórico, e aqui como arcabouço analítico, o pós-fundacionismo, para Mendonça (2014, p. 136), é marcado por uma

[...] constante interrogação crítica em direção aos projetos teóricos que visam se estruturar a partir de um fundamento último, como se tal fundamento fosse subjacente

às próprias práticas políticas *stricto sensu*, como, por exemplo, o essencialismo econômico em última instância presente na tradição marxista.

Tendo como finalidade o de compreender as formações discursivas que produzem sentidos e significações de currículo e conhecimento em políticas de currículo, a fim de entender como estes discursos produzem significações para a função social da escola, reconstruir as categorias teóricas utilizadas no registro pós-fundacional, torna-se não apenas uma ferramenta metodológica, mas um recurso teórico-analítico.

Neste intento, para entender o movimento de produção das formações discursivas que fixam sentidos de Currículo e Conhecimento Escolar, na leitura de Laclau e Mouffe (2015), destaca-se a categoria *articulação*, como práticas que movimentam e relacionam distintos elementos resultando em modificações da identidade do próprio elemento, a estrutura da totalidade que é efeito da prática articulatória em questão. Na leitura de Laclau e Mouffe (2015), para uma compreensão consistente das práticas articulatórias, na qual a presente tese se encontra, é preciso abandonar qualquer visão de “sociedade” como totalidade ou como fundamento da parcialidade que constitui o social. Nessa leitura, o discurso, como prática articulatória não são meras estruturas cognitivas, mas formações que constituem e organizam as dinâmicas sociais, pois,

devemos, portanto, considerar a abertura do social como o fundamento constitutivo ou a "essência negativa" da existência, e as diversas "ordens sociais" como precárias e, em última instância, tentativas fracassadas de domesticar o campo das diferenças. Da mesma forma, a multiformidade do social não pode ser apreendida através de um sistema de mediações, nem a "ordem social" entendida como um princípio subjacente. Não existe espaço suturado correspondente à "sociedade", uma vez que o social em si não possui essência (LACLAU; MOUFFE, 2015, p.166).

Em Laclau e Mouffe (2015), portanto, as fixações de sentidos são tentativas parciais de definição contingente, por meio da linguagem, para as coisas do mundo. Neste registro, a formação do discurso não é marcada pela unificação ou por uma simetria de seus elementos constituintes ou mesmo pela experiência individual de um sujeito transcendental, mas de uma relação entre *regularidade e dispersão*. No registro pós-fundacional, na totalidade discursiva, os elementos que constituem essa totalidade estão em relação *diferencial*.

Laclau e Mouffe (2015) demarcam que na leitura operada, os elementos que constituem a totalidade discursiva, denominam-se como *momentos*. Portanto, os *momentos* e a própria totalidade, estão relacionalmente marcados pela diferença, “A relatividade dos valores é a melhor prova de que eles dependem intimamente um do outro na sincronia de um sistema que está sempre sendo ameaçado, sempre sendo restaurado” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 179).

Nas totalidades discursivas como práticas articulatórias, todo elemento ocupa uma posição diferencial, ou seja, todo elemento ocupa um *momento* da totalidade discursiva.

Nestes termos, para Laclau (2011) nos jogos de equivalência-diferença, os significantes são constituídos por signos em ligação com um significado particular, sendo ele mesmo uma diferença desta significação. Se o que está sendo significado, no entanto, não é uma diferença radical, mas sim uma exclusão específica, nenhuma diferença pode ser a solução para tal operação, pois “É apenas privilegiando a dimensão da equivalência até o ponto em que seu caráter diferencial é quase inteiramente anulado – esvaziando-se de sua dimensão diferencial – que o sistema pode significar a si mesmo como totalidade” (LACLAU, 2011, p. 71).

Ainda no cerne discursivo dos jogos de equivalência-diferença, o antagonismo opera uma importante nuance teórica. Mouffe (2015), buscando aprofundar a construção de uma visão antagonista para a política democrática, enfatiza sua visão crítica às perspectivas que compreendem a política como consenso e conciliação, ou, uma “pós-política”. Para a autora, na política democrática, não é possível buscar estabelecer apenas uma conciliação entre as divergências do que é comum, “[...] ela precisa apoiar-se concretamente nos desejos e nas fantasias do povo” (MOUFFE, 2015, p. 6).

No mais, cumpre ainda entender a diferença que a perspectiva discursiva, aqui adotada, faz uso para o entendimento da política e do político. Mouffe (2015) entende o político como a condição antagônica que constitui as sociedades humanas, e por política as práticas e instituições pelas quais uma ordem é criada, que organiza as relações humanas em meio aos conflitos do político.

Portanto, o político é a possibilidade presente do antagonismo, e para compreender sua condição de permanência, é necessário assimilar a impossibilidade de uma situação definitiva e aceitar o caráter incompleto e provisório de toda ordem (MOUFFE, 2015). Neste intento, para reconhecer o prisma hegemônico de qualquer ordem social, é preciso também compreender o “[...] fato de que toda sociedade é o resultado de um conjunto de práticas que tentam estabelecer ordem em um contexto de contingência (MOUFFE, 2015, p. 16).

O pensamento de Mouffe (2015), nos auxilia a refletir sobre as reais possibilidades de construção de um consenso do que é “comum” do ponto de vista curricular. A ideia de que existe um sentido conciliatório do que as escolas devem ensinar enquanto conhecimento legítimo, desconsiderando o caráter antagônico da política democrática parecer ser um perigo

a ser enfrentado, uma vez que pode ser constituído por visões particulares e hegemônicas, por demandas pouco alinhadas aos interesses dos variados grupos sociais.

Uma vez que “o político está identificado com os atos da instituição da hegemonia,” o social “[...]é a esfera das práticas sedimentadas, ou seja, das práticas que encobrem os atos originais de sua instituição política contingente e que são aceitas sem contestação, como se fossem autojustificáveis” (MOUFFE, 2015, p. 16). Assim, se toda ordem é uma articulação provisória de certas práticas contingentes, “A fronteira entre o social e o político é essencialmente instável, exigindo constantes deslocamentos e renegociações entre os agentes sociais” (MOUFFE, 2015, p. 17).

Nessa leitura, Políticas de Currículo, a exemplo do DCEPará, em interface com a BNCC, são espaços de significação, onde existem disputas para validação pelo “direto de falar” o que é o currículo, o conhecimento, as experiências a serem vivenciadas e que ordenam o que entra e o que sai dos sistemas de significação e da própria leitura do social para a escolarização, como jogos de equivalência e diferença, descritos por Laclau (2011).

Ganha destaque, neste quadro, a categoria *hegemonia* para o exercício analítico, uma vez que um dos objetivos desta tese é justamente compreender a forma como as disputas político-hegemônicas pela BNCC e pelo DCEPará produzem significações para a função da escola. Para Mendonça (2014, p. 137), este conceito, no trabalho de Laclau e Mouffe (2015), possui condições de ser usada como instrumento de análise do social e das normativas das condições hegemônicas das Políticas Curriculares em tela, “[...] uma vez que tal noção pressupõe justamente a constante instabilidade das relações políticas concretas (no plano ôntico) e das sempre precárias tentativas de normatizar a “boa política”.

Laclau e Mouffe (2015, p. 163), demarcam que na leitura operada pelos autores, hegemonia não é apenas um “impensado” localizado, mas sim “[...] um espaço no qual explode toda uma concepção do social baseada numa inteligibilidade que reduz seus momentos distintos à interioridade de um paradigma fechado”. Ainda para os autores, a reconstrução do conceito de hegemonia, envolve não apenas uma especulação em um contexto simétrico, mas em uma linha de articulação dinâmico e complexo, que se dá pela negociação entre articulações discursivas contraditórias. Assim, de modo geral, a incursão aqui pretendida considera que

nossa análise rejeita a distinção entre práticas discursivas e não-discursivas. Afirmamos que: a) todo objeto é constituído como objeto de discurso, uma vez que nenhum objeto é dado fora de condições discursivas de emergência; e b) qualquer distinção entre o que usualmente se chama de aspectos linguísticos e comportamentais de uma prática social ou é uma distinção incorreta, ou deve ter lugar como

diferenciação na produção social de sentido, que é estruturada sob a forma de totalidades discursivas (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 180).

No que se refere à BNCC ao DCEPará e a todo dispositivo político que tem acionado seus desdobramentos e efeitos na Política Curricular para a Educação Básica, essas perspectivas, aqui denominadas de perspectivas discursivas – auxiliam e ampliam as possibilidades empírico-analíticas que podem ser exploradas, nos (com)textos, discursos, enunciados presentes nos documentos, tanto da BNCC, quanto do DCEPará.

A aproximação aqui ensaiada entre as abordagens teórico-metodológicas discursivas, a exemplo do trabalho de Stephen Ball, e da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, tem trazido consideráveis contribuições para as pesquisas em educação, em especial para o campo do Currículo.

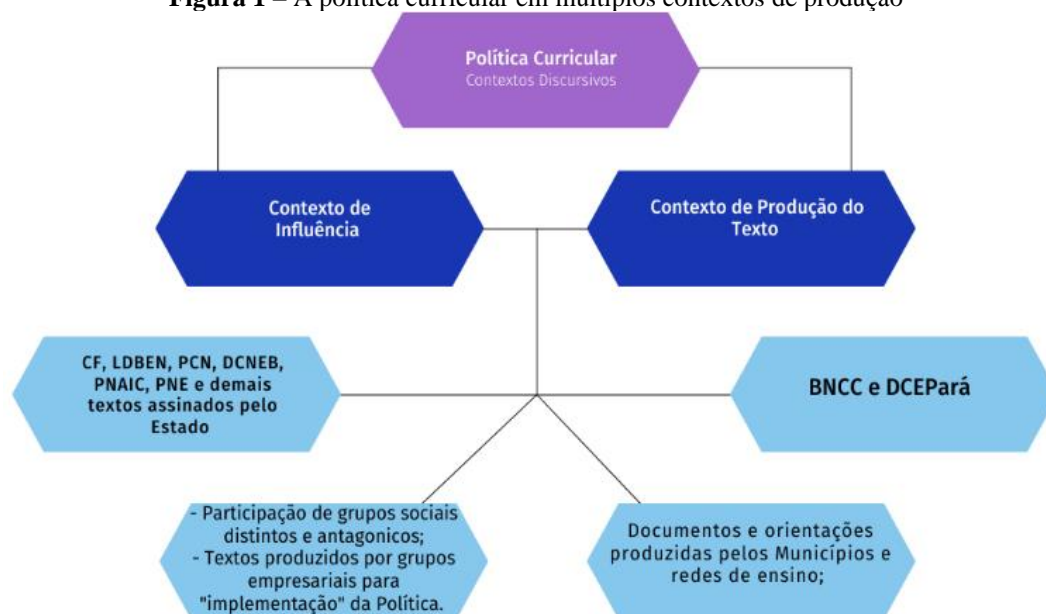
Para dar conta da discussão aqui anunciada, esta tese investe no debate mais recente que os Estudos Curriculares têm produzido como referências de análise dos sentidos de Currículo e Conhecimento Escolar em suas interfaces com a produção de Políticas de Currículo para a Educação Básica, seja para identificar significações educacionais em textos políticos (LOPES, 2006), seja para analisar os antagonismos pela seleção do conhecimento nestas políticas (GABRIEL, 2018), ou mesmo para problematizar o papel/função da escola nestes discursos (MACEDO, 2017), estas pesquisas ocupam, ao longo da tese, uma importante demarcação teórica, ao deslocarem o papel da linguagem e do discurso na arena política, e pulverizarem a participação de agentes políticos e grupos sociais nas decisões político-educacionais contemporâneas.

Como observado, o Ciclo de Políticas de Ball e colaboradores em diálogo com as perspectivas discursivas imbricadas na Teoria do Discurso circundam o arcabouço teórico-metodológico aqui operado para analisar a Política Curricular em tela. Cumpre destacar, no entanto, que a Política Curricular operada é materializada em redes de significação complexas e dinâmicas, ou ainda em contextos de produção.

Nesta tese, serão priorizados os Contextos discursivos de Influência e de Produção do Texto, o que não significa que o Contexto da Prática não pode ser acessado, uma vez que o Ciclo de Políticas tem como perspectiva a circularidade do discurso político. Na esteira de tal complexidade, cumpre delimitar as nuances de demarcação da análise da Política Curricular, que circunda aspectos de influência dos textos analisados, que envolvem documentos assinados pelo Estado, bem como, de outros textos, produzidos contextualmente, assim como por

documentos e produzidos nas escolas, onde o contexto investigativo será materializado, como destacado na figura abaixo:

**Figura 1** – A política curricular em múltiplos contextos de produção



Fonte: elaborado pelo autor.

Com o aporte discursivo mobilizado nesta tese, não é possível pensar em uma “implementação” da BNCC no DCEPará - a não ser como uma demanda política que será analisada - enquanto um processo fechado e colateral do que o texto representa, mas em efeitos contingenciais marcados por dinâmicas complexas de tradução/atuação das normatividades, constituídos por espaços de luta e contextos de interpretação que se deslocam produzindo, inclusive, outros discursos, outros sentidos.

Os textos curriculares do contexto de influência e de produção do texto foram lidos em sua circularidade provisória e inacabada produzidas pelas arenas de resignificação dos discursos educacionais. No mesmo movimento, a inspiração teórica adotada nesta tese, aposta em uma leitura das normatividades político-curriculares, entrelaçadas na luta política por significação da função social da escola e da educação, produzindo e tentando fixar sentidos hegemônicos de currículo e conhecimentos escolares, significando mediações do político e do social que gravita nas articulações e demandas forjadas pelos grupos sociais existentes. Tal movimento, busca, assim, investir em uma abordagem teórica que tenta alargar as possibilidades de democratização do conhecimento escolar, sem tentar fixar leituras universais e cristalizadas para o currículo, apostando em sua potência criativa, contingencial e relacional.

Em tela, a BNCC e o DCEPará foram considerados um único contexto discursivo, os quais atravessam tanto o contexto de influência quanto o de produção do texto da política.

## **2.2 TRABALHANDO COM DOCUMENTOS, TEXTOS E PALAVRAS: CONSTRUINDO UMA SUPERFÍCIE EMPÍRICA EM CONTEXTOS MÚLTIPLOS NA PESQUISA QUALITATIVA**

*Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50).*

Além de desenhar uma aproximação entre o Ciclo de Políticas de Ball e a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, como elaborado no subcapítulo anterior, esta seção busca situar esta composição metodológica com as abordagens qualitativas da pesquisa em ciências humanas e sociais. Esta aproximação não está focalizada nos distanciamentos entre estas abordagens, mas justamente em suas aproximações. Esta elucidação se dá na medida em que podemos perceber, conforme a citação acima, que a abordagem qualitativa busca situar seus objetos de investigação em contextos específicos e em dinâmicas políticas, sociais e culturais também específicas.

Por elegermos como problema de pesquisa as dinâmicas estabelecidas entre os discursos e sentidos que permeiam a disputa pela escola, e por entendermos o currículo como um artefato sociocultural e histórico, produzido e reproduzido em meios as relações de poder, a abordagem qualitativa se aproxima do ponto de vista epistemológico como paradigma de investigação para dar sustentação à investigação, tanto do Ciclo de Políticas quanto da Teoria do Discurso.

A complexidade empenhada para uma análise hegemônico-discursiva, aqui empreendida em uma Política de Currículo marcada por mecanismos de transcrição, em arenas múltiplas de produção, interpretação e significação, nos obriga a buscar arranjos metodológicos igualmente complexos e potentes para tal movimento. Tal movimento metodológico movimenta e sedimenta as opções e as formas de “ver” a mobilização de conceitos e práticas discursivas, no material empírico analisado.

Paixão e Pereira (2018), a este respeito, enfatizam que o marcador da modernidade tem produzido deslocamentos e sedimentações nas formas como as “vozes” dos sujeitos que constituem a multiplicidade de contextos. Os autores, assim, destacam os mecanismos de

produção de subjetividades, que revelam suas motivações, tenções e aprendizagens, em cada um destes contextos, como destacam:

A categorização como um processo necessário à elucidação de ideias relacionadas especialmente na compreensão da cultura, como determinante de comportamento e expressões em diversos campos da vida humana e que tem se constituído objeto de pesquisas, como também novos conhecimentos que tem nos modos e vidas humanas sua centralidade (PAIXÃO; PEREIRA, 2018, p. 4).

Para dar conta dos objetivos propostos, foi necessário investir em uma composição teórico analítica mais complexa do que “apenas” analisar documentos. Na abordagem aqui adotada, documentos compõem redes de significação, que tramitam em meandros complexos e descontínuos. Portanto, foi necessário expandir a forma de construção empírica dos contextos de análise. Do ponto de vista conceitual, esta tese adota as abordagens teóricas qualitativas como mote teórico-metodológico, em diálogo com o Ciclo de Políticas de Ball e com a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, na medida em que a abordagem qualitativa busca situar seus objetos de investigação em contextos específicos e em dinâmicas políticas, sociais e culturais também específicas, o que se mostra como pertinente para analisar sentidos de Currículo e Conhecimento Escolar nos discursos Políticos e hegemônicos produzidos pela BNCC e pelo DCEPará.

Bogdan e Blikem (1994), ao demarcarem que nas investigações qualitativas se ocupam, em seus lócus de pesquisa, com o contexto em que os dados são produzidos, apontam alguns tópicos, que para as análises aqui pretendidas, podem justificar a opção pela escolha desta abordagem metodológica. Os autores apontam que nas pesquisas caracterizadas como qualitativas, cumpre saber como e em que circunstâncias determinadas dados retirados de uma realidade ou fenômeno, por exemplo, documentos oficiais de uma política curricular foram produzidos. “Quais as circunstâncias históricas e movimentos de que fazem parte? Para o investigador qualitativo divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado” (BOGDAN; BLIKEM, 1994, p. 48). Assim, o “contexto” de produção dos documentos, informações e discursos aqui produzidos, ganham centralidade, na medida em que saber que disputas, que lutas, que ajustamentos e recomposições podem ser encontrados na formação discursiva que a BNCC e o DCEPará mobilizam, não apenas nos documentos oficiais, mas também em seus efeitos políticos.

Outro aspecto demarcado por Bogdan e Blikem (1994) que merece destaque é o caráter descritivo das pesquisas qualitativas, que são baseadas em dados para substanciar suas impressões, o que incide em compreender que “a abordagem de investigação qualitativa exige



que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora de nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BLIKEN, 1994, p. 49). Por fim, os autores apontam que na investigação qualitativa o processo é tão importante, e em determinadas situações, até mais que os resultados e efeitos, do fenômeno em questão. Este elemento implica em uma demarcação potente para a investigação aqui pretendida: a de que as Políticas de Currículo são negociadas em seus sentidos, e que esta negociação não se dá na “origem” ou na “finalização” de um documento, mas nas mediações que são afirmadas e no constante movimento de recontextualização que vão ocorrer em meio a variadas correlações de forças, onde difusas interpretações podem disputar lugares a ocupar. Para este intento, a pesquisa aqui apresentada se delinea com base no paradigma qualitativo. A escolha desta abordagem para o desenvolvimento desta pesquisa se deu, em especial, por sua natureza sócio-histórica, o que tem muito a contribuir para uma investigação que se propõe analisar as relações socioculturais que tem disputado a composição do conhecimento escolar nas políticas de currículo.

Portanto, em uma perspectiva investigativa qualitativa, tão significativo quanto os efeitos de uma Política de Currículo, são os processos desencadeados na sua trajetória, que atravessam a constituição de documentos assinados pelo Estado, pelas redes de ensino, mas também os sentidos – no caso desta investigação, os de conhecimento escolar – que são desencadeados nas escolas e pelos diferentes sujeitos que participam deste processo.

Em um caráter exploratório, inicialmente, apostou-se na potência analítica dos documentos assinados por entes governamentais, tais como o Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Educação e do Conselho Estadual de Educação do Pará, no caso do DCEPará, quais sejam, os documentos em suas versões finais, tanto da BNCC (BRASIL, 2017) quanto do DCEPará (PARÁ, 2019).

No entanto, uma vez estabelecida o caráter complexo da aproximação entre Ciclo de Políticas e da Teoria do Discurso com a pesquisa qualitativa para analisar as formações discursivas produzidas por estes textos curriculares, expandiu-se a busca por outros documentos, tais como as versões preliminares da BNCC (BRASIL, 2015; 2016), e do DCEPará (PARÁ, 2019), uma vez que políticas de currículo produzem efeitos, resultados, práticas e sentidos que são interpelados em interação com as múltiplas formas de produção de subjetividades nos diferentes contextos em que a política é produzida, envolvendo “[...] busca da hegemonia de um determinado sentido que, provisória e contingencialmente, ocupa um

centro capaz de aglutinar os sentidos postos em disputa, mas que nunca é pleno e nem implica a possibilidade de fechamento total da significação (OLIVEIRA; LOPES, 2011, p. 31).

Metodologicamente, esta busca por outros documentos ajudou a aprofundar o Contexto de Influência da Política, uma vez necessário mostrar as dinâmicas discursivas anteriores aos textos homologados, uma vez que “Na busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram produzidos” (BOGDAN; BLIKEN, 1994, p. 48).

Em relação aos documentos assinados por entes governamentais, no Contexto de Influência e de produção do texto da Política, destacam-se: Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997); Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010); Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014); Como demarcado, estes documentos foram analisados à luz do Ciclo de Políticas, em seu contexto de influência da BNCC e do DCEPará, como parte de uma continuidade histórica de definição de Políticas Curriculares, em especial a partir dos anos 1990. Ademais, os textos políticos da BNCC em suas primeiras versões (BRASIL, 2015; 2016), bem como da versão homologada pelo CNE em dezembro de 2017 (BRASIL, 2017) também foram objeto de análise desta tese, o que consubstanciou a formação histórica dos sentidos de Currículo e Conhecimento Escolar que emergiram dos textos analisados.

Em relação ao DCEPará, além do texto preliminar e do texto aprovado do documento, optou-se também por evocar: a Política Educacional do Estado do Pará (PARÁ, 2008), O Plano Estadual de Educação (PARÁ, 2015) e a Resolução Nº 769 de 20 de dezembro de 2018, que aprova o Documento Curricular para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental do Estado do Pará (DCEPará) (PARÁ, 2018). Tais documentos, configuram um arcabouço normativo da Política Curricular do Estado do Pará que vem se desenvolvendo, pelo menos desde 2008.

O uso de textos Políticos documentais, incorrem no que Lopes, Mendonça e Burity (2015), destacam como tentativas de captura, ainda que momentâneas, das práticas significativas postuladas por dinâmicas particulares de significação. De tal modo, sua análise pode potencializar a envergadura metodológica pretendida, na medida em que tais documentos expressam acordos provisórios e não pacificados que se deseja endereçar ao texto curricular. Assim, em um primeiro momento, para a análise da política nos contextos de influência e no

contexto de produção do texto foram focalizados os documentos que consubstanciaram a construção textual da BNCC e do DCEPará, em destaque:

**Quadro 1** – Documentos oficiais focalizados para a análise do contexto da política curricular assinada pelo estado

Documentos	Contexto de análise da Política
Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997)	Contexto de Influência
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) (BRASIL, 2010)	Contexto de Influência
Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014)	Contexto de Influência
Base Nacional Comum Curricular (BNC) (BRASIL, 2015; 2016)	Contexto de produção do texto
Plano Estadual da Educação (PEE) (PARÁ, 2015)	Contexto de produção do texto
Política Educacional do Estado do Pará (PARÁ, 2008)	Contexto de produção do texto
Resolução Nº 769 de 20 de dezembro de 2018, que aprova o DCEPará no CEE (PARÁ, 2018).	Contexto de produção do texto
Documento Curricular do Estado do Pará, para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (DCEPará) (PARÁ, 2019)	Contexto de produção do texto

Fonte: elaborado pelo autor com base nos documentos levantados.

Como observado no quadro acima, em uma primeira aproximação com o levantamento documental, as fontes principais estavam direcionadas ao texto “oficial” da política, e os documentos que o precediam, assinados pelo Estado. Sem dúvidas, a análise de tal documentação já traria indicativos e possibilidades empírico-analíticas substanciais. Esta escolha se dá pela relevância que esta arena de disputa representa para a formulação de políticas curriculares, sem pretensão de descolar o contexto aqui privilegiado dos demais, e muito menos vendo os documentos como fim da luta política que representa a elaboração destes dispositivos legais.

Lopes (2006), no entanto, alerta para a necessidade de investigações sobre Políticas Curriculares que focalizem as múltiplas dinâmicas capazes de redefinir as ações do Estado (no sentido gramsciano), na definição de propostas curriculares. Para a autora, é importante que as investigações busquem além da ampliação das discussões teóricas, a superação dos modelos de investigação que centralizam o Estado como exclusivo produtor de políticas públicas, bem como a própria relação deste ente com as escolas, em uma visão verticalizada, subordinando a escola à implementação de políticas e ao Estado um lugar de poder soberano.

Ainda para Lopes (2006), políticas de currículo não podem ser compreendidas afastadas das relações materiais que as constituem, ainda que essas dinâmicas superem as possibilidades analíticas dos discursos externos às políticas. Isto porque, investigar os discursos, implica investigar as vinculações das formações e articulações que se vinculam à prática, pois, “Ainda que um evento factual seja formalmente passível de ser distinguido dos sentidos que o configuram, que o explicam e por ele são produzidos, o sentido de um evento é contingente à inclusão desse dado evento em um sistema de relações” (LOPES, 2006, p. 38). Assim, implicamos a visão de que, de forma incontornável, as políticas são condicionadas a constrangimentos contextuais que implicam efeitos das próprias políticas como textos e como discursos. Para a autora, se são variados e dinâmicos os contextos de produção de textos e discursos das políticas, são da mesma forma, variados e dinâmicos os sentidos e significados que podem ser produzidos, como destaca:

Os efeitos das políticas como textos e como discursos são contextuais e estabelecem constrangimentos para as políticas. Na medida em que são múltiplos os produtores de textos e discursos – governos, meio acadêmico, práticas escolares, mercado editorial, grupos sociais os mais diversos e suas interpenetrações –, com poderes assimétricos, são múltiplos os sentidos e significados em disputa (LOPES, 2006, p. 38).

A análise documental elaborada parte do entendimento de que os discursos contidos nos documentos curriculares não são palavras e conceitos soltos e neutras, mas estão marcadas por concepções teóricas, epistemológicas, políticas e econômicas, que resguardam as lutas, conflitos, disputas e negociações pelo projeto cultural hegemônico que se quer para a educação e para a sociedade.

De modo a complementar contextualmente a análise dos Documentos governamentais, foi necessário ampliar a produção discursiva sobre o DCEPará. Assim, buscou-se compreender o contexto de “implementação” no qual o DCEPará estaria inserido. De tal modo, optou-se em buscar em notícias vinculadas pela mídia e informações produzidas pelos portais de notícias vinculadas a SEDUC/PA, à época de produção do DCEPará, que dessem vazão aos discursos

de produção curricular o qual a Política em questão estivesse sendo construída. Assim, selecionou-se as seguintes notícias:

**Quadro 2** – Notícias vinculadas pela mídia e por portais do governo sobre a BNCC e o DCEPará

Título / citação	Disponível em:
Pará avança na implantação da Base Nacional Comum Curricular. (PARÁ AVANÇA, 2021).	<a href="https://agenciapara.com.br/noticia/3903/para-avanca-na-implantacao-da-base-nacional-comum-curricular">https://agenciapara.com.br/noticia/3903/para-avanca-na-implantacao-da-base-nacional-comum-curricular</a>
Novo Currículo. (NOVO CURRÍCULO, 2019)	<a href="https://www.seduc.pa.gov.br/noticia/9969-novo-curriculo">https://www.seduc.pa.gov.br/noticia/9969-novo-curriculo</a>
Documento Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental do estado do Pará é aprovado. (DOCUMENTO CURRICULAR, 2018).	<a href="https://www.oliberal.com/para/documento-curricular-para-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-e-ensino-fundamental-do-estado-do-par%C3%A1-%C3%A9-aprovado-1.44210">https://www.oliberal.com/para/documento-curricular-para-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-e-ensino-fundamental-do-estado-do-par%C3%A1-%C3%A9-aprovado-1.44210</a>

Fonte: elaborado pelo autor.

Importante demarcar que, como o DCEPará foi homologado no final de 2018, e em 2019 uma nova coalizão política<sup>9</sup> assume o governo estadual, a continuidade da política passa por uma ruptura em relação à sua implementação. Do mesmo modo, não é possível ignorar o fato de que, em 2020, os planos de continuidade da política e seus possíveis efeitos passam, necessariamente, pelo período pandêmico, com o fechamento das escolas. Assim, pretendeu-se ainda, como forma de complementar o movimento de continuidade da disputa política pelo DCEPará, em um primeiro momento, fazer entrevistas com sujeitos políticos que tenham participado da construção do documento, o que poderia mostrar alguns dos antagonismos presentes no documento e em seu processo de construção. No entanto, surgiu a informação de que muitos destes sujeitos participaram de formações direcionadas aos professores da rede estadual no período de pandemia, os chamados “Diálogos Circulares Virtuais” (II DIÁLOGOS, 2021a; 2021b; 2021c), que estão disponíveis no YouTube.

Com as escolas fechadas, a partir de março de 2020, como recurso de trabalho no contexto de pandemia, as lives dos Diálogos Circulares Virtuais serviram como espaço de produção de significações para o DCEPará, em seu contexto de efetivação nas escolas, ainda

<sup>9</sup> Helder Barbalho, do MDB, venceu Márcio Miranda, do PSDB, em segundo turno.

que as aulas presenciais não tivessem voltado, naquele momento. Destaca-se ainda o fato de que o II Diálogos era direcionado aos professores da educação básica de todo o Estado do Pará, tanto da rede estadual quanto das redes municipais. Assim, grande parte dos sentidos produzidos sobre o DCEPará para sua efetivação poderiam ser acessados de forma on-line, destacando-se, para a presente tese, como uma rica fonte de informações na medida em que buscavam além de difundir a existência do DCEPará, sua implementação.

Diante disto, o percurso em compreender os textos e palavras produzidos pelos sujeitos que participaram do DCEPará, poderia ser mais bem elaborado a partir da análise de seus discursos em contexto de “implementação” da Política, no II Diálogos Circulares Virtuais. Em outras palavras, ao assumir a necessidade de implementação do DCEPará, os sujeitos, aqui denominados de **Interlocutores da Política**, produziram sentidos e significações próprias que, metodologicamente, aprofundaram a análise da construção normativa do DCEPará, inclusive, buscando entender como os sujeitos da política buscaram operar releituras do documento.

Desta forma, as lives operadas pelos sujeitos e grupos que participaram da construção do Documento, funcionam como uma interlocução para a implementação do DCEPará e da política curricular a qual opera em relação à BNCC, produzindo e reproduzindo encaminhamentos de sentidos que circulam e que forçam práticas e discursos, materializando o fetiche de sua construção política. Mais do que apresentar o texto da política, os dizeres das lives buscam ecoar possibilidades concretas para o que vai ser feito na continuidade de sua implementação, pois

2020 seria o ano que nós começaríamos o programa de implementação do Documento Curricular Estadual por meio de formações, mas fomos surpreendidos por essa pandemia que fez com que nós tivéssemos a necessidade de modificar o modus operandi dessa implementação. A partir desse momento a gente começa a instituir um novo caminho, se apropriando das ferramentas digitais. Foi a maneira que nós encontramos nesse momento de chegar até os professores (II DIÁLOGOS, 2021a).

A escolha para o uso das lives como recurso metodológico, portanto, servem como mecanismos de cartografia das demandas e das articulações discursivas que operaram à época, e que de algum modo ressoam até hoje, na medida em que podem “focalizar certas categorias discursivas que, à primeira vista, pareciam ser pontos de condensação privilegiados de muitos aspectos da crise; e deslindar o sentido possível de uma história, nas várias facetas desta múltipla refração” (LACLAU; MOUFFE, 2015).

A análise das lives considerou os discursos produzidos em torno do DCEPará, como uma formação hegemônica que materializaria a resignificação deste texto político pelos

sujeitos, na escrita do documento, mas também em seu movimento de “implementação”, o que sugere não apenas uma leitura particular desta dinâmica, mas também como possíveis deslocamentos em relação a sua normatividade. Para tanto, foram priorizados no mapeamento dos discursos, os excertos e fragmentos que mostrassem: a) o movimento de construção da política; b) os sentidos produzidos pelos sujeitos, relacionados ao currículo e ao conhecimento; c) as aderências normativas produzidas pela BNCC materializadas no DCEPará; d) as possíveis descontinuidades ou rupturas com o texto oficial;

Esta construção metodológica, que envolve documentos oficiais assinados pelo Estado, informações vinculadas a portais de notícias e os discursos dos Interlocutores da Política, mais do que compreender o texto para identificar a política (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005), buscou entender o contexto, para identificar os regimes discursivos que orientam demandas e articulações, como

[...] a análise das condições de fixação de um discurso concreto (isto é, de um complexo articulado de elementos simbólicos e práticos) num contexto de múltiplas possibilidades, no qual algumas entram na produção de uma formação hegemônica enquanto outras são excluídas e mesmo combatidas (LOPES; MENDONÇA; BURITY, 2015, p.13).

O que se buscou, portanto, foi compreender os dizeres em sua confluência com o texto da Política, mapeando quais movimentos, ajustamentos, sedimentações e descontinuidades poderiam ser expressos dos discursos do texto curricular. Como continuidade de uma arena de disputa pela produção/interpretação da Política, sem deixar de fora as contradições que tal mecanismo impõe para a própria produção.

## **CAPÍTULO 3**

### **SENTIDOS DE CURRÍCULO E CONHECIMENTO ESCOLAR NA TEORIA CURRICULAR CONTEMPORÂNEA: POSIÇÕES E CONTRAPOSIÇÕES**

---

Este capítulo tem por objetivo apresentar e aprofundar o campo temático no qual a tese se situa, qual seja, os Estudos Curriculares, em sua interface teórica. Para tanto, são apresentados a partir de uma bibliografia especializada e narrativa, os eixos centrais de discussão que tem orientado o debate teórico dos Estudos Curriculares em suas aporias com o Conhecimento Escolar.

#### **3.1 O CURRÍCULO, É O QUÊ?**

Por ser uma *conversa complicada*, “Estruturado por diretrizes, focado em objetivos, excessivamente voltado para resultados, o currículo luta para permanecer conversa” (PINAR, 2016, p. 19). E por lutar para permanecer conversa, está aberto à significação imprevista e incontrolável do social. Mas o que define os estudos curriculares? Aliás, os estudos curriculares podem ser definidos por algum objeto ou campo temático de investimento?

Conhecimento, disciplina, planejamento, conteúdos, sujeitos, poder, cultura, diferença, identidade, aprendizagem. Esses são alguns dos termos que tem rondado e constituído o campo de produção teórica, desde as consideradas teorias tradicionais, até as convencionalmente denominadas teorias críticas e pós-críticas (SILVA, 1999). Nesta seção, ao invés de tentar definir o que definem os estudos curriculares, buscaremos entender o que o campo tem a dizer hoje sobre si mesmo, sem com isso, tentar fixar uma identidade, mas buscando potencializar e ampliar sentidos e perspectivas.

Conforme Lopes e Macedo (2011, p. 70), a relação entre Currículo e a Educação se dá na medida em que “as concepções do que vem a ser currículo se modificam em função das diferentes finalidades educacionais pretendidas e dos contextos sociais nos quais são produzidas”. Assim, este vínculo é inteiramente contextual e relacional às finalidades político-sociais das múltiplas perspectivas socioeconômicas e culturais em que se originam.

Pinar (2016), sobre o processo de constituição do campo, enfatiza que a educação e o currículo são áreas onde se espera, convencionalmente, intervenções aplicadas e programáticas do ponto de vista social. Para o autor, essa é uma das caracterizações dos estudos em currículo, enquanto disciplina, que tenta dar respostas a alguns dos problemas concebidos como foco das



intervenções educacionais. Contudo, ainda segundo Pinar (2016), a natureza destas intervenções oriundas da escolarização precisa ser melhoradas e mais qualificadas, aderentes, inclusive, à história intelectual produzida no próprio campo disciplinar, e suas reverberações no momento presente, sendo estes efeitos elemento intrínseco para o desenvolvimento intelectual e para seu avanço como produção epistemológica-disciplinar. Sobre este quadro, o autor amplia:

Há décadas se tornou conhecimento comum, pelo menos nos estudos de currículo, mas não somente aí, que não podemos separar o conhecedor do conhecido, que nossa própria capacidade de discernir dilemas não pode ser afastada do discurso disciplinar que serve de base para nosso entendimento desses dilemas, o caráter de intervenção depende de muitas condições, incluindo acaso, mas a sofisticação intelectual da disciplina que serve de base para a intervenção é chave entre elas (PINAR, 2016, p. 53).

Assim, com base em Pinar (2016), acreditamos ser necessário compreender o contexto histórico específico da disciplina – no caso, dos Estudos Curriculares – pois “em um campo tão extenso quanto o dos estudos de currículo, o que temos em comum não é o presente, mas o passado” (PINAR, 2016, p. 53).

Ao propor questões para o estudo das “estruturas disciplinares”, no caso em questão, a da constituição dos sentidos de conhecimento escolar, via teorias de currículo, envolve o que o autor denominou de “verticalidade” e “horizontalidade” da história intelectual da disciplina. Ao buscarmos compreender os sentidos de conhecimento escolar que circulam em diferentes contextos de produção curricular, temos como premissa, entender a constituição de um campo de produção epistemológica, como marcador de produção científica do campo.

Especificamente, a horizontalidade da estrutura disciplinar Conhecimento Escolar e Teorias de Currículo, parece-nos potente para documentar as ideias circulantes que constituem o campo, bem como, na compreensão das circunstâncias presentes da disciplina em questão (PINAR, 2016), pois o presente quadro “[...] referencia não apenas o conjunto atual de circunstâncias intelectuais do campo – os conceitos que estruturam a conversa disciplinar agora -, mas também o meio social e político que influencia e, muito frequentemente, estrutura esse conjunto” (PINAR, 2016, p. 56).

As reflexões postas por Pinar (2016), sobre a constituição dos Estudos Curriculares enquanto campo disciplinar, estão atravessadas pelas relações de produção de sentidos do que constitui os currículos escolares e a própria função da escola, o que tem sido objeto de reflexão teórica do campo, desde perspectivas tradicionais, instrumentais e cientificistas, como as de

Franklin Bobbitt e Ralph Tyler, passando por leituras progressivistas de corte liberal, tal como proposto por John Dewey, passando pelas variadas nuances de abordagens críticas e pós-estruturais/pós-fundacionais.

De um modo mais objetivo, poderíamos dizer que, ainda que seja afirmação controversa, essa relação – de produção teórica do campo – está vinculada aos processos de produção, seleção, organização e distribuição dos conhecimentos acadêmicos e escolares, permeados pelos complexos processos de recontextualização e atravessados pela luta política que constitui o social, o que em nossa visão, são aspectos muito importantes para a constituição do campo, o que será explorado a seguir.

### **3.2 ALGUMAS NUANCES SOBRE OS SENTIDOS DE CONHECIMENTO NA TEORIA CURRICULAR**

Assim como Lopes e Macedo (2011, p. 19) acredito que não é possível pura e simplesmente responder de uma vez por todas o que é currículo, [...] apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente”. Diante disto, esta seção não busca encontrar um ponto comum entre as teorizações curriculares, mas evidenciar os diversos sentidos que essas perspectivas têm assumido para a definição do “lugar” do conhecimento e da escola em cada uma delas, pois cada perspectiva curricular, “[...] não é apenas uma nova forma de descrever o objeto currículo, mas parte de um argumento mais amplo no qual a definição se insere” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 20).

No entanto, é necessário demarcar que o conhecimento tem ocupado certa centralidade no debate curricular. Se nas perspectivas funcionalistas marcadas pela racionalidade técnica e pelo progressivismo o conhecimento ocupava um lugar intrínseco à sua função e ao seu “valor”, as posições críticas, buscaram politizar sua caracterização, marcando posições permeadas por relações de poder, em especial, as relações socioeconômicas e culturais. Mesmo em leituras pós-estruturalistas e pós-fundacionistas, o debate continua em torno do conhecimento, mesmo que seja para desconstruí-lo.

Desde suas primeiras preocupações por volta dos anos 20 do século XX, até meados dos anos 1980, o campo do currículo no Brasil foi marcado por uma apropriação instrumental e funcionalista de produções norte americanas, por acordos bilaterais entre os dois países. Somente a partir dos anos 1980, com a apropriação de abordagens sociológicas de corte crítico, especialmente do marxismo e neomarxismo na literatura educacional mais ampla, que essa

transferência funcionalista é interrompida. (LOPES; MACEDO, 2002). Contrapondo-se ao pragmatismo cunhado pelas concepções de corte liberal/tradicional, as teorias críticas de currículo, influenciadas pelos pensamentos progressistas e marxistas, buscaram refletir sobre o papel da educação com as lutas sociais mais amplas e com a transformação societária. Ficando conhecido como movimento de reconceptualização, variados teóricos investiram em romper com a lógica tecnicista-funcionalista que era hegemônica até os anos 1970. Destacam-se o trabalho de William Pinar, em um registro da fenomenologia, o de Basil Bernstein fortemente influenciado por Bourdieu, Michael Young, com uma perspectiva socio realista e Michael Apple e Henry Giroux numa leitura neomarxista.

A tradução de trabalhos em língua inglesa, de autores até hoje considerados importantes nos estudos curriculares, como Michael Apple, Henry Giroux, William Pinar e Michael Young, ajudaram a construir uma tradição mais consistente na produção teórica do campo, na medida em que “essa influência não mais se fazia por processos oficiais de transferência, mas sim subsidiada pelos trabalhos de pesquisadores brasileiros que passavam a buscar referências no pensamento crítico” (LOPES; MACEDO, 2002, p. 14).

Por volta dos anos 1990, o campo via-se já fortemente marcado pelas multiplicidades de teorizações sociológicas que agora já se tornavam mais consistentes, em detrimento das abordagens psicológicas que influenciaram as concepções funcionalistas e instrumentais, hegemônicas até os anos 1980.

Lopes e Macedo (2002), destacam que a essa altura as reflexões do campo focalizavam questões ligadas ao currículo enquanto espaço de disputa e de relações de poder. Destacavam-se as abordagens que valorizavam a eminência política do currículo, em suas dimensões culturais, sociais e econômicas. Ainda para Lopes e Macedo (2002), especialmente motivadas pelas discussões em eventos científicos da área, o debate do campo centralizava a aproximação entre currículo e conhecimento, sendo

[...] aprofundadas questões referentes às relações entre conhecimento científico, conhecimento escolar, saber popular e senso comum; aos processos de seleção de conteúdos constitutivos do currículo; às relações entre ação comunicativa, os processos de crítica aos conhecimentos e os processos emancipatórios; a necessidade de superamos dicotomias entre conteúdos, métodos e relações específicas da escola, sintonizadas com o entendimento mais geral do currículo como construção social do conhecimento (LOPES; MACEDO, 2002, p. 15).

Pela metade dos anos 1990, o campo passava por uma nova transformação, incorporando enfoques oriundos do pós-modernismo e do pós-estruturalismo, e ao privilegiar

abordagens filosóficas, especialmente de Michel Foucault, Gilles Deleuze e Jacques Derrida, mas também dos Estudos Culturais de corte pós-crítico, influenciadas pelas traduções que Tomaz Tadeu da Silva fez neste período. Mais tarde, já no século XXI essa agenda de investigações passa por outras ampliações, trazendo importantes contribuições de autores como Ernest Laclau, Chantal Mouffe, Michel de Certeau, entre outros.

O que é certo, é que a construção do campo está marcada por rupturas e continuidades, mas sobretudo, deslocamentos teórico-políticos, alinhados às transformações sociais e culturais que são atravessadas ao longo do tempo.

Desde questões diretamente relacionadas ao planejamento curricular, até questões produzidas pelas dinâmicas de diferença e de processos de subjetivação, os estudos curriculares é um campo de forte investimento teórico-analítico, o que se prova por sua consolidação nas pesquisas em educação no Brasil. Como recorte temático para a presente seção e para esta tese de modo geral, foi necessário fazer escolhas sobre os objetos os quais se pudesse entender com mais profundidade os sentidos mais aderentes ao currículo e ao conhecimento, quais sejam: planejamento e organização curricular, cultura e conhecimento escolar. Tais escolhas não são aleatórias, mas se inscrevem em escolhas pessoais e teóricas, a partir do diálogo estabelecido ao longo da tese com estas categorias teóricas. Este movimento teórico é importante, uma vez que, assim como para Macedo (2017), as tradições que produzem efeitos no pensamento curricular, “são um conjunto não orgânico de demandas que, mesmo criando uma sensação de totalidade, são sempre outras ao serem mobilizadas em novos contextos” (MACEDO, 2017, p. 540). Desta forma, nos interessa, assim como para a autora, entender como a teoria curricular tem produzido normatividades.

### ***3.2.1 Conhecimento para quê? A racionalidade funcionalista, progressivista e instrumental na Teoria do Currículo***

Ainda que seja sempre interessante para uma pesquisa aprofundar a construção e o desenvolvimento de seu campo temático, inclusive com recortes históricos de mudanças e transformações da área, fazer um aprofundamento sobre as teorias de currículo e suas concepções de conhecimento enviesadas pelas teorias tradicionais do currículo não possuem como função apenas historicizar o objeto, mas sobretudo, compreender como suas permanências em políticas de currículo contemporâneas podem ser apreendidas.

As perspectivas instrumentais, progressivistas e funcionalistas (eficiência social), também denominadas de conservadoras e neoconservadoras, que podem ser agrupadas na

chamada teoria tradicional do currículo, marcaram não apenas um importante momento para o campo, mas, como destacam Lopes e Macedo (2011), a própria origem dos Estudos Curriculares.

Ainda que tal nomenclatura seja muito abrangente, pode servir como didaticamente interessante esta separação. Grosso modo, argumenta-se que tais teorizações partem de premissas estáticas das formas de organização do ensino, quase como um dado real e concreto sem reflexões sobre sua natureza e sua constituição histórica. O conhecimento, oriundo dos campos científicos de referência, tem um valor em si, dispensado qualquer reflexão sobre sua origem e sua função, cabendo apenas sua aplicação para o desenvolvimento de experiências concretas.

Durlin e Thiessen (2018), denominam essas concepções de conservadoras e neoconservadoras. Estas concepções, de modo geral, assumem uma acepção de currículo como instrucionais e de conhecimento como algo a ser transmitido, cabendo ao debate curricular, sua discussão sobre organização e planejamento, traduzido em planos e programas, abrangendo ainda, “[...] os defensores da escola centrada nos conteúdos, nas experiências dos estudantes, nos processos cognitivos de aprendizagem e nas necessidades da economia” (DURLIN; THIESSEN, 2018, p.5).

Ainda sobre estas teorias, Durlin e Thiessen (2018, p. 6), consideram que

correntes liberais com tradição conservadora e neoconservadora como perspectivas teóricas que mobilizam o campo dos estudos curriculares, atribuem valor ao conhecimento escolar essencialmente como conteúdos de reconstrução das experiências dos sujeitos, como matérias resultantes da transposição do conhecimento científico, técnico e moral e ainda, como ferramenta técnica e instrumental de aquisição de habilidades, capacidades e competências.

De modo geral, a partir dos anos 1900, com o processo de industrialização dos modos de produção, que já tinha iniciado no século XIX, a escola ganha novas demandas a serem respondidas pela formação que esta instituição oferece. Voltando-se para dar soluções a problemas gerados pelas mudanças econômicas, a escola precisaria, a partir deste momento, ser “útil” para a sociedade. Neste contexto socioeconômico, nos EUA, as perspectivas efficientistas e progressivistas surgiam atreladas ao comportamentalismo, advindo da psicologia, e o taylorismo, atrelado às teorias da administração (LOPES; MACEDO, 2011). Ainda sobre o novo papel da escolarização, Lopes e Macedo (2011, p. 21-22) destacam que

as demandas sobre a escolarização aumentam, como forma de fazer face à rápida urbanização e às necessidades de trabalhadores para o setor produtivo. Surge, assim, a preocupação com a eficiência da escola que tem como função socializar o jovem norte-americano segundo os parâmetros da sociedade industrial em formação, permitindo sua participação na vida política e econômica. Pretende-se, assim, que a industrialização da sociedade se dê sem rupturas e em clima de cooperação. A escola e o currículo são, portanto, importantes instrumentos de controle social.

Em 1918, Franklin Bobbitt lança o livro *“The Curriculum”*, marcando o início do campo como área de produção do conhecimento. O livro de Bobbitt evidenciava o caráter eficientista que a defesa de currículos centrados na ciência positivista dava à escola, enquanto espaço de formação para a vida adulta e ativa economicamente (LOPES; MACEDO, 2011).

Para Bobbitt (apud Lopes; Macedo, 2011), a determinação do currículo deveria selecionar nas atividades humanas as grandes áreas de interesse, existindo uma forte vinculação entre o que se ensina e os determinantes sociais e econômicos. Este processo de seleção, na lógica de Bobbitt, deve ter por valoração a funcionalidade e aplicabilidade do que deve ser escolhido, para resolver problemas práticos e objetivos da sociedade. Como evidenciado por Lopes e Macedo (2011), os eficientistas, no entanto, não se referem à seleção de conteúdos ou mesmo à formação de disciplinas. Para este grupo, o que era central seriam a seleção de tarefas e objetivos.

Lopes (2008), destaca que Bobbitt e Charters, como os primeiros expoentes da racionalidade da eficiência social no currículo, buscaram alcançar a eficiência burocrática do mundo dos negócios para as formas de planejamento do currículo e para a escola. Ao significarem os sujeitos como produtos a serem moldados por este planejamento, o currículo deveria garantir uma formação eficiente. Assim, o critério de definição de eficiência, neste registro, é a definição de objetivos para o currículo, pois, “A ênfase na formulação de objetivos é acentuada, na medida em que os princípios da administração científica incluem a definição precisa e científica, segundo princípios empírico-positivistas, do produto a ser alcançado” (LOPES, 2008, p. 65).

Em certa dissonância com as formas de controle social do eficientismo, o progressivismo possuía em sua concepção de formulação de currículos, mecanismos menos coercitivos (Lopes; Macedo, 2011). Ainda assim, para o progressivismo, o qual John Dewey foi o maior expoente, a educação e o currículo deveriam incorrer para diminuir as desigualdades e para a construção de uma sociedade mais democrática. A relação entre educação e sociedade, para os progressivistas, considerava que “[...] a distribuição desigual do poder na sociedade não é um fenômeno natural, mas uma construção social passível de mudança pela ação humana.

A educação poderia, portanto, ser um instrumento para formar indivíduos capazes de atuar na busca dessas mudanças”.

Ainda no cenário de construção de racionalidades que tem marcado o campo e embora Bobbitt tenha sido o primeiro nome da racionalidade da eficiência social, Tyler talvez tenha sido o autor mais importante, não apenas pela sua influência, mas pela permanência de suas ideias na teoria e nas práticas de organização e planejamento curricular. Lopes e Macedo (2011), destacam que tal racionalidade poderia ser denominada de técnica ou sistêmica, marcada por sua preocupação com a eficiência, o que se mostrava central nos debates curriculares da primeira metade do século XX. Tyler, segundo Lopes (2008), associou os princípios da eficiência social delimitadas por Bobbitt e Charters, tais como a centralidade dos Objetivos e de seus métodos e técnicas de planejamento curricular voltados à eficiência, com o pensamento de Dewey, no qual se destaca a importância dos alunos e das atividades de ensino. Assim, ainda segundo Lopes e Macedo (2011), a racionalidade tyleriana foi e talvez ainda seja, a demarcação mais forte para a tradição do Planejamento Curricular no Brasil. As autoras demarcam que no caso do Brasil, até os anos 1980, as propostas de planejamento curricular eram hegemonicamente marcadas e influenciadas pelo pensamento de Tyler.

O pensamento de Bobbitt, Tyler, e Dewey, portanto, são importantes para entender o cenário teórico e político do pensamento curricular, uma vez que, é no cerne de produção das teorias curriculares de eficiência social e de racionalidade técnica e instrumental, segundo Lopes (2008), que se destaca a matriz de organização curricular por Competências, produzida a partir da apropriação dos Objetivos Comportamentais de Mager Popham, e aprofundada por Tyler. “[...] concebida não apenas como um dos conteúdos formativos – junto com valores, visões de mundo, saberes –, mas como um princípio de organização curricular” (LOPES, 2008, p. 63). Para a autora, portanto, existe um vínculo potente entre Currículos organizados por Competências e as teorias curriculares de eficiência social, pois, o que existe de comum entre o pensamento de Bobbitt e Tyler é seu caráter efficientista e objetivo de planejamento para o currículo.

No contexto de massificação da escolarização, oriundo da segunda revolução industrial, e a necessidade do controle social que a escola poderia e pode exercer para a formação dos estados nacionais, estão na base do nascimento das reflexões sobre os estudos curriculares, em um novo cenário econômico, na virada do século XIX, para o século XX, o que certamente marcou as transformações que o campo experimentou ao longo do tempo.

Notadamente, para criar um arcabouço sobre a Teoria Curricular e seus efeitos nos embates políticos contemporâneos, é recorrer aos efeitos que determinadas racionalidades tem tido historicamente, tanto na própria teoria, quanto nas decisões curriculares a nível de políticas. As chamadas teorias tradicionais de corte funcionalista-instrumental e progressivistas, não podem ser vistas como modelos datados e esquecidos. Ao contrário, suas repercussões podem ser vistas até hoje, em especial no momento de avanço neoconservador. Mais do que teorias e formulações teóricas, estas perspectivas têm ocupado lugar central no planejamento curricular e nas formas de organização curricular assumidas nas Políticas de Currículo contemporâneas.

### ***3.2.2 Um antigo vínculo: teoria curricular e cultura***

Como atestam Lopes e Macedo (2011), mapear a aproximação entre educação, currículo e cultura é uma tarefa complexa, na medida em que esta relação é marcada pelos múltiplos significados que a cultura pode ter, tanto para a educação e currículo, quanto para as relações e dinâmicas sociais mais amplas.

Na esteira da complexidade de tal interface, Hall (1997) destaca que desde o século XX, uma “revolução cultural” vem ocorrendo, colocando a cultura como dinâmica central entre as sociedades. De tal modo, sua centralidade diz respeito a estruturação e de organização das sociedades modernas, de tal forma que, “a ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma, mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros” (HALL, 1997, p. 16).

No campo do currículo, por sua vez, uma primeira aproximação com estes tensionamentos, entre sociedade, cultura e educação, diz respeito ao sentido do currículo objetivado como seleção de conhecimentos, validados socialmente, enquanto objeto de disputa política e um “território em disputa”, onde alguns conhecimentos são legitimados, e outros não, a partir das dinâmicas ou posições que a cultura ocupa.

Diferentes grupos socioculturais disputam e requerem seus espaços nos cenários públicos, marcando um processo sempre conflituoso de negociação e de luta pela hegemonia cultural. A denúncia pela invisibilidade e pela exclusão de certos grupos sociais, tomada em especial pela atuação dos movimentos sociais contemporâneos, se mostra também como reflexos destas lutas e negociações pela própria significação da ciência, do conhecimento, da política, da cultura.



Na tradição crítica do currículo, entre os textos centrais para tal compreensão, destaca-se o trabalho de Moreira e Silva (2011). Retomando o trabalho de Ideologia e Currículo de Michael Apple, os autores brasileiros destacam o caráter político da vinculação entre educação, currículo e cultura, como destacam:

Na tradição crítica, a cultura não é vista como um conjunto inerte e estático de valores e conhecimentos a serem transmitidos de forma não problemática a uma nova geração, nem ela existe de forma unitária e homogênea. Em vez disso, o currículo e a educação estão profundamente envolvidos em uma política cultural, o que significa que são tanto campos de produção ativa de cultura quanto campos contestados (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 34).

Nesta interpretação, a relação entre currículo e cultura é estabelecida não apenas como uma vinculação sobre o que transmitir como conhecimento situado culturalmente e produzido em outros locais, mas sim como parte de uma dinâmica de construção e reconstrução de sentidos, significados e significações. “Nessa visão, a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos” (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 35).

Santomé (1997), da mesma forma, vincula as questões curriculares a dimensões mais amplas da sociedade, tal como a política cultural, onde as propostas curriculares são opções entre distintas realidades. Tratando do currículo como seleção da cultura, o autor argumenta que para que futuras gerações façam uma leitura mais completa do mundo, os currículos precisam contemplar diferentes parcelas das realidades existentes. Em outras palavras, o currículo está condiciona a uma função de escolha das experiências culturais mais importantes para que sejam vivenciadas na escola, como destaca:

As situações de ensino e aprendizagem nas situações escolares devem facilitar a análise e a compreensão do modo de funcionamento das estruturas sociais que caracterizam e condicionam a vida dos cidadãos e cidadãs. Desse modo, serão assentadas as bases que os capacitarão a fazer frente e atuar em defesa de seus legítimos interesses (SANTOMÉ, 1997, p. 15).

Nesta leitura, os conteúdos de aprendizagem estão vinculados às culturas, referindo-se a conhecimentos, habilidades, e aptidões que são usados para compreender a realidade que os cerca. Não obstante a este cenário, a escola, como um espaço de constituição de subjetividades, está atravessada por estas lutas, por essas negociações, essas relações de poder que disputam seu significado, sua função social, sua relação com a sociedade, sua organização, seus modos de funcionamento. Um aspecto, em especial, nestas novas relações e revoluções culturais merece destaque: o conhecimento escolar.

Apple (2011), igualmente situado no registro das teorizações críticas de currículo, marcado e influenciado pelo neomarxismo Gramsciano, reativa o debate ao ponderar que o currículo não é mera escolha aleatória de conhecimentos que se materializam nos textos e documentos curriculares e nas salas de aula. O autor utiliza a demarcação “tradição seletiva” – oriunda de Raymond Williams – para se referir ao resultado da seleção operada pela legitimação dos conhecimentos, tensionado pelos conflitos e concessões culturais, políticas e socioeconômicas, como

o que conta como conhecimento, as formas como ele está organizado, quem tem autoridade para transmiti-lo, o que é considerado como evidencia apropriada de aprendizagem e – não menos importante – quem pode perguntar e responder a todas essas questões, tudo isso está diretamente relacionado à maneira como domínio e subordinação são reproduzidos e alterados nesta sociedade (APPLE, 2011b, p. 71-72).

As leituras de Santomé (1997) e Apple (2011), se assentam em uma crítica pelas quais o currículo é instrumento de domínio e transmissão de culturas. Em ambas as leituras, historicamente, prevaleceu nas decisões curriculares seleções excludentes dos grupos sociais menos favorecidos nas escolhas do que é objetivado como currículo. Estando ligado às estruturas sociais e políticas, o currículo em forma de seleção da cultura, não é neutro, mas como conhecimento particular, arbitrariamente constituído nas relações de poder. Conhecimentos estes que são legitimados por grupos sociais hegemônicos socioeconomicamente, privilegiando determinadas visões de mundo em detrimento de outras.

No caso do Brasil, segundo Moreira (2011), a aproximação entre as discussões culturais e o campo do Currículo se dão via a uma difusão dos chamados Estudos Culturais. Para o autor, a partir dos anos 1995, houve um conjunto de deslocamentos que repercutiram nas temáticas privilegiadas pelos pesquisadores da área. Se até então existia uma consistente produção sobre Currículo e Ensino de Disciplinas Escolares, Currículo e Conhecimento, Currículo e Epistemologia etc., ao tomar a cultura como enfoque, as pesquisas, enviesadas por discussões “pós”, passaram a privilegiar questões relacionadas aos estudos sobre multiculturalismo, gênero, sexualidade, identidade, diferença, raça, entre outros, como destaca:

No processo de renovação de temas, objetos de estudo e influências teóricas, ficou patente a predominância de preocupações com a cultura e com novas teorizações (pós-modernismo, pós-estruturalismo, estudos culturais, pós-colonialismo) (MOREIRA, 2011, p. 123-124).

Assim, os Estudos Culturais buscaram segundo Costa (2011), uma tentativa de descolonizar o conceito de cultura, superando a construção valorativa entre “alta cultura” e

“baixa cultura”, mas na leitura da cultura como “[...] expressão das formas pelas quais as sociedades dão sentido e organizam suas experiências comuns” (COSTA, 2011, p. 109). Fortemente influenciado por autores como Stuart Hall, a chamada “Virada Cultural”, que se destacava nas teorizações sociais de forma mais ampla, chegou aos estudos curriculares, destacando o caráter multicultural de nossa sociedade, transformando alguns pontos de foco no campo.

Ainda que com profundos deslocamentos, os estudos culturais focalizavam a cultura como formas de vida, como ideias, práticas, linguagens, experiências, saberes, provenientes de sujeitos e identidades que disputavam e requeriam espaço. No currículo, esta posição assumia o sentido de escolha, ou seleção, entre as disputas e conflitos culturais que configuram a luta política pelo conhecimento legitimado para ser ensinado.

Como demarcam Moreira e Candau (2007), houve um certo deslocamento entre as pesquisas que circundavam o debate entre currículo e conhecimento, para uma aproximação entre uma discussão mais consistente entre currículo e cultura, o que para os autores, deve-se a uma preponderância da esfera cultural na vida em sociedade, assim como nas teorizações mais contemporâneas. Neste cerne, os autores destacam ainda uma dimensão de “pluralidade cultural”, que se manifesta na sociedade e nas escolas, por sua vez. O que “[...] acarreta confrontos e conflitos, tornando cada vez mais agudos os desafios a serem enfrentados pelos profissionais da educação” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 20). Esta posição pode ser mais bem compreendida com as leituras de Moreira e Candau (2003, p. 162), pois

trata-se de desafiar a pretensa estabilidade e o caráter aistórico do conhecimento produzido no mundo ocidental, segundo a ótica do dominante, e confrontar diferentes perspectivas, diferentes pontos de vista, diferentes obras literárias, diferentes interpretações dos eventos históricos, de modo a favorecer ao(à) aluno(a) entender como o conhecimento tem sido escrito de uma dada forma e como pode ser reescrito de outra forma. Trata-se, em última análise, não de substituir um conhecimento por outro, mas sim de propiciar aos(as) estudantes a compreensão das conexões entre as culturas, das relações de poder envolvidas na hierarquização das diferentes manifestações culturais, assim como das diversas leituras que se fazem quando distintos olhares são privilegiados.

Moreira e Candau (2007), ao afirmarem que o conhecimento em sua interface com a cultura é um dos elementos centrais do currículo, demarcam ainda que, sobre a relação entre currículo e conhecimento, a aprendizagem deste último “[...] constitui condição indispensável para que os conhecimentos socialmente produzidos possam ser apreendidos, criticados e reconstruídos por todos/as os/as estudantes do país” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 21).

Portanto, a aproximação primeira entre Currículo e Cultura se dá em uma perspectiva que, ao identificar e reconhecer a multiplicidade dos grupos culturais, de suas diferenças que demarcam posições de sujeitos na sociedade, e ao mapear as culturas que fazem parte do currículo, buscam denunciar o que fica “de fora”, e o que não é validado como conhecimento legítimo. Assim, nestas leituras, a tensão entre currículo e cultura se dá numa aproximação de disputas pela seleção do conhecimento, e das dinâmicas de poder que determinam estas relações.

Apple (2001), analisando o contexto dos Estados Unidos, elenca que a luta política dos movimentos Afro-americanos pela liberdade e pelos direitos civis que ocorreram na segunda metade do século XX, produziram repercussões para que as escolas e os currículos americanos incorporassem a agenda política destes movimentos. No caso do Brasil, movimento semelhante pode ser observado, em especial após o fim da ditadura militar. Burity (2008) destaca que a partir dos anos 1980, e especialmente a partir do processo de redemocratização do Brasil pós-ditadura, a emergência de movimentos sociais é acentuada a partir de demandas sociais em busca de cidadania, inclusão social e justiça, tais como o movimento negro, o movimento LGBTQIA+, movimento de mulheres, movimentos indígenas, movimentos de tradições culturais locais e regionais e ecológicos, assim como, dos movimentos religiosos cristãos especialmente pentecostais e neopentecostais. Neste cerne de eclosão de grupos sociais por espaço e representação na política, inclusive na política parlamentar, estes grupos trouxeram demandas para construção de políticas públicas, inclusive com a entrada de alguns setores destes movimentos na esfera estatal, participando da construção destas políticas, em uma espécie de parceria entre sociedade civil e governos.

Este quadro de mudanças impactou radicalmente o contexto de construção de políticas públicas estatais, o que se aprofundou durante o restante dos anos 1990, e pelas duas primeiras décadas do século XXI, com a incisiva produção de normatizações que tinham a inclusão, a democracia e a justiça como horizontes.

Assim, a Pluralidade Cultural e Cidadania passaram a fazer parte do léxico textual de programas sociais que operam interfaces entre as políticas sociais e a cultura local, que, como demarca Burity (2008), está relacionado a como a cultura é apropriada neste debate, não apenas como uma temática, mas como “[...] uma experiência relevante no campo das políticas sociais – ou no campo da ação onde interage a sociedade civil e o Estado, ou a sociedade civil e o governo” (BURITY, 2008, p. 118).

Macedo (2006), no entanto, focaliza a necessidade uma outra leitura sobre cultura, na intersecção com as reflexões curriculares. Para a autora, esse movimento implica uma perspectiva que não busque apenas elencar as diferenças entre cultura, economia e política, mas que vislumbre que a dimensão cultural, ao ser ressignificado como mercadoria, redefine sua própria dimensão política. “Uma leitura que, enfim, seja capaz de pensar o espaço-tempo da política como um cruzamento entre características globais do capitalismo e especificidades locais em um processo que envolve hibridismos” (MACEDO, 2006, p. 286). Assim, se trata de uma tarefa epistemológica, que busque caracterizar o currículo como espaço-tempo de fronteira cultural.

Embora a própria Macedo (2006) enfatize o lugar privilegiado que os estudos críticos tiveram ao longo do tempo na teoria política sobre cultura, em especial na aproximação com os estudos curriculares, a autora busca se afastar dessas concepções para suas reflexões, em especial, de discussões que centralizem o conhecimento dentro do campo. Para a autora, de modo geral, embora as perspectivas de corte crítico focalizem a cultura como prática de significação, hibridismo, e se firmem como não-essencialistas, continuam afirmando leituras por vezes fechadas, direcionada às questões de seleção e organização do conhecimento e de suas relações de poder nas dinâmicas curriculares.

Ainda para Macedo (2006), essa aproximação tem produzido dificuldades na leitura do currículo enquanto cultura e limitado as possibilidades de análise das diferenças no que se refere o interior das escolas e do currículo. Para a autora, não é produtivo assumir que o espaço-tempo da fronteira cultural é um lugar de confronto entre culturas, onde se deve escolher este ou aquele lado, como se as posições já estivessem definidas anteriormente às relações políticas da própria dinâmica cultural. As diferenças culturais, para Macedo (2006), estão sempre na fronteira do que pode ser negociado, e que podem ser traduzidas de formas imprevisíveis.

Na visão da autora, as dinâmicas culturais estão para além de embates definidos por posições fixas, como lados distintos de um jogo, mas como disputas incompletas, incessantes, que sempre estão adiando uma definição final para estas lutas políticas, onde culturas são traduzidas e reinterpretadas sem limites de contingência.

Portanto, na leitura de que currículo e cultura se relacionam, permanece uma perspectiva que direciona a cultura enquanto seleção de experiências a serem eleitas como válidas para o currículo.

### 3.2.3 Currículo e conhecimento: a permanência de um objeto de investimento teórico?

Se a tradição teórica dos Estudos Curriculares no Brasil foi marcada por um hibridismo (LOPES; MACEDO, 2002), passando por mudanças, deslocamentos e transformações ao longo do tempo, seus objetos de investigação, suas reflexões e problematizações, são delineados por essa multiplicidade que assentou e tem assentado o campo. Desde sua origem, contudo, a reflexão sobre o conhecimento tem sido um polo importante para o campo. Ao dizer isso, não é objetivo desta escrita, atrofiar a multiplicidade apontada acima, que tem constituído seus estudos, mas somente demarcar uma das nuances que tem assumido.

À luz do debate que tem constituído o campo do currículo, Durli e Thiessen (2018) buscaram problematizar as discussões que tem tensionado o “lugar” do conhecimento, quanto aos sentidos de *valor e funções* que tem ocupado na escolarização e na formação humana. Para o autor, estes tem sido dois ordenamentos para a construção de diferentes concepções da teoria curricular, construindo efeitos e “[...] marcando neles determinadas potências em termos de atribuição de valor e funções e que essas marcações impactam tanto os movimentos internos da produção teórica do campo, como as formulações da política curricular e os contextos da prática” (DURLI; THIESSEN, 2018, p. 2).

Como já demarcado, no registro de teorias de currículo de corte tradicional, ou liberal, marcados pela racionalidade técnica, instrumental e cientificista, destaca-se que o *valor* do conhecimento está fortemente marcado pelo processo de aquisição de habilidades e competências, vinculado a uma perspectiva utilitarista, onde o conhecimento teria sua finalidade abonada para a qualificação no mercado de trabalho, incluindo-se, “[...] outras demandas como a busca por altas *performances* em termos de resultados escolares e alcance mínimo de padrões impostos externamente, seja pelo Estado ou por organismos internacionais” (DURLI; THIESSEN, 2018, p. 7).

Ribeiro (2017), evoca a pergunta “falar de currículo é falar de conhecimento?” para demonstrar como esse tensionamento tem marcado o conjunto de reflexões que constituem o campo. Passando pelas reflexões de Tyler e pela Sociologia do Currículo Inglesa e chegando até mesmo aos estudos atravessados pelas teorias pós-estruturalistas e pós-modernas, que mais recentemente tem marcado espaço no campo. Para a autora, embora, estas últimas abordagens são pulverizadas pelas variadas temáticas e enfoques, não sendo o conhecimento, sua matriz de reflexão. Assim, para Ribeiro (2017, p. 575), esse “giro” temático, para uns “[...] contribuiu para o enriquecimento do campo; para outros, tem resultado em uma dispersão preocupante e um afastamento da temática do conhecimento”.

Entre as variadas nuances destacadas pelas teorizações ancoradas no registro crítico, a disciplinaridade destaca-se como um marcador forte e permanente de tensionamento, em especial, quando se destaca as possibilidades de organização curricular desenvolvidas por diferentes leituras de conhecimento.

Goodson (2007), ao buscar enfatizar o lastro seletivo que as ciências têm assumido na escolha do conhecimento das disciplinas escolares que são aceitas e legitimadas, em detrimento das que não são legitimadas. Para o autor, existe uma hierarquização posta nessa relação, privilegiando conhecimentos das disciplinas acadêmicas, que tem se mostrado ligado à exclusão social, o que historiciza a disputa sobre qual disciplina podem ou devem ser priorizadas. O autor busca com esse mote, mostrar que essa relação é marcada por uma interface desse processo de seleção com as lutas políticas mais amplas, incluindo a participação de grupos sociais que demonstram poder de escolha e seleção.

As disciplinas escolares não são definidas de uma forma acadêmica desinteressada, mas sim em uma relação estreita com o poder e os interesses de grupos sociais. Quanto mais poderoso é o grupo social, mais provável que ele vá exercer poder sobre o conhecimento escolar (GOODSON, 2007, p. 244).

Assim, Goodson nos ajuda a entender que o que se constitui enquanto conhecimento das disciplinas escolares que são legitimadas, está inteiramente marcado por demandas socioculturais e disputas políticas, o que é de extrema importância para compreender as dinâmicas curriculares.

Young (2007, 2014, 2016, 2010), estando convencido de que não há questão relacionada à educação mais crucial do que a do currículo, questiona: o que todos os alunos deveriam saber ao deixar a escola? A pergunta feita por Young, embora seja respondida pelo próprio autor de modo pragmático do ponto de vista da defesa do conhecimento disciplinar, lança mão de um conjunto de reflexões que permanecem latentes para os estudos curriculares.

Young (2007), ao se referir ao ‘servir’ da escola, buscou, no debate sobre o conhecimento, diferenciar o que denominou de “conhecimento dos poderosos” e “conhecimento poderoso”. O conhecimento dos poderosos, para Young, está condicionado por quem define e detém o conhecimento, ao constatar que, historicamente, as elites se perpetuaram como elite, ao ter condições de acesso e domínio de um determinado tipo de conhecimento. Para o autor inglês, o lugar de poder que alguns grupos ocuparam e ainda ocupam na sociedade, está relacionado às possibilidades concretas de acesso ao “conhecimento dos poderosos”. Por outro lado, ao evocar o “conhecimento poderoso”, Young (2007), destaca que o foco para

definição deste conhecimento não é quem tem acesso ao conhecimento ou quem o torna legítimo, ainda que sejam, para o autor, questões importantes. Para Young (2007), em relação ao conhecimento, seu valor se constitui em si, ou seja, ao que este conhecimento poderia oferecer respostas confiáveis e verdadeiras para a relação que estabelecemos com o mundo.

Young (2016) destacou que a centralidade do papel do conhecimento nas questões educacionais tem declinado nas últimas décadas, permanecendo como um desafio político. Ao situar o cenário inglês, Young (2016) afirma que os “ataques de dentro” ao conhecimento, e que até em governos trabalhistas, focalizaram suas preocupações em desenvolvimento de habilidades, preterindo o conhecimento. O autor destaca que este ceticismo em relação ao conhecimento, foi impulsionado pela entrada de estudos focalizados na cultura, deixando pouco espaço para uma reflexão mais aprofundada sobre o próprio conhecimento.

Em outra leitura, Young (YOUNG, GALIAN; LOUZANO, 2014) demarca que a teoria curricular, e a pesquisa em currículo, precisam se concentrar em duas questões, na qual ele atribui à Bernstein. A primeira delas é a relação entre a pressão “externa” e “interna”, produzida entre o governo e os professores. Para o sociólogo, existe uma pressão exercida por estes dois entes na decisão dos conhecimentos que deve estar nos currículos, e a pesquisa em currículo precisa dar conta de compreender essa disputa pela decisão do que ensinar. A outra questão destacada por Young se refere aos processos de recontextualização entre os conhecimentos produzidos pelos diversos campos especializados é inserido em outros contextos, onde pode ser acessado e transmitido. Ou seja, o processo de seleção pelo qual o conhecimento passa entre seu campo disciplinar original, até sua transformação para compor os currículos das escolas (YOUNG; GALIAN; LOUZANO, 2014).

Ao destacar as relações de poder subjacente à seleção do conhecimento, a teoria curricular acaba por evidenciar o conhecimento dos poderosos, ou seja, daqueles que detém poder para dizer o que é valioso. Em uma sociedade desigual, quem tem poder, tenta fixar de uma vez por todas a sua visão de mundo no currículo, a depender de seus interesses. Por outro lado, deixava-se de lado o conhecimento que é de fato, para Young, valioso.

Conforme Young, Galian e Louzano (2014), Young mantém duas de suas ideias inicialmente formuladas em suas atuais reflexões: a primeira, de que educação e conhecimento são inseparáveis, em segundo lugar, de que o conhecimento, e especificamente o currículo, não é dado, mas uma construção social. Em sua abordagem teórica mais recente, Young concentra suas reflexões curriculares à centralidade do conhecimento *poderoso*. Já deslocando a sua antiga concepção de conhecimento enquanto relação de poder; ele retoma o raciocínio de que



se nossa sociedade é cheia de desigualdades, aqueles que detém o poder é que sempre vão dizer o que vale mais: aí está presente a ideia do conhecimento dos poderosos.

Para o autor, é preciso superar essa perspectiva, e afirmar a existência de um conhecimento poderoso: que tem um valor em si; que é verdadeiro que é valioso; que é uma construção social, mas que consegue explicar com mais objetividade os fenômenos naturais e humanos. Trata-se, na leitura de Young, de um conhecimento relevante, que se diferencia do conhecimento e da experiência cotidiana e pessoal dos sujeitos. Um conhecimento especializado dos campos de conhecimento e das disciplinas (YOUNG; GALIAN; LOUZANO, 2014).

Em suma, para Young (2007, 2014, 2010, 2016), é papel da teoria curricular a reflexão sobre o conhecimento. E é a aquisição deste conhecimento o propósito principal da escola, diferenciando a educação de outras atividades humanas. “É por esta razão que os debates sobre o conhecimento são cruciais – não me refiro a conteúdos de conhecimento específicos, mas ao conceito de conhecimento que subjaz aos currículos” (YOUNG, 2010, p. 174).

Portanto, o que existe na teoria curricular defendida por Young, é a defesa da centralidade do conhecimento, mas não qualquer conhecimento. Um conhecimento específico, especializado, disciplinar, sistematizado e organizado intencionalmente. A defesa da centralidade deste conhecimento nos currículos escolares, segundo Young se justifica na medida em que se constata que historicamente existiu e existe um processo de desigualdade de acesso, com recortes de lutas de classe para esta dinâmica. Assim, o *conhecimento poderoso*, nesta leitura, tem o sentido de ser democratizado, para enfrentar dinâmicas sociais de exclusão.

A despeito de concordância ou não com os argumentos de Young, é certo que essa perspectiva tem sido assumida não apenas na teoria curricular crítica, mas também nas definições políticas de muitos países, embora o próprio Young destaque que o conhecimento tem sido esvaziado em nome do estabelecimento de habilidades e outros sentidos advindos da linguagem das teorias da aprendizagem e desenvolvimento. Por outro lado, notadamente, a ideia de que políticas de currículo precisam definir um conjunto de conhecimentos e conteúdos, situados como centrais e indispensáveis para a formação de crianças e jovens para o futuro, é retórica comum nos textos curriculares.

As reflexões apresentadas por Goodson e Young, embora em alguns aspectos antagônicas, abarcam alguns dos aspectos centrais para os estudos curriculares, e que tem efeitos na forma como o conhecimento tem sido pensado na produção teórica mais recente do

campo. Esse entendimento está no cerne da crítica feita por Michael Young sobre a visão do conhecimento como construção social e relação de poder, e certamente cria embates na teoria curricular.

As dinâmicas de lutas políticas por significação que os estudos curriculares têm incorporado desde sua constituição enquanto campo de produção do conhecimento, estão marcados por rebatimentos que têm constituído sentidos do que constitui a natureza do que é privilegiado, em forma de conhecimento, para adentrar ao currículo, ainda que esta não seja uma definição unânime entre as variadas pesquisas.

Moreira e Silva-Junior (2017) ao defenderem a centralidade do conhecimento para a reflexão curricular, vinculam essa aproximação com a necessidade de se formar subjetividades e identidades críticas e emancipatórias, para a construção de uma sociedade justa e democrática.

A partir de uma posição crítica às desigualdades educacionais existentes, em especial, as que são aprofundadas pela precarização da escola pública, os autores fazem uma aguda aposta no conhecimento para reversão dessas desigualdades, o que passa pelo acesso aos conhecimentos que podem garantir trânsito no mundo social, negado para determinados grupos sociais. Portanto, na leitura dos autores, a escola precisa garantir, às futuras gerações, a oportunidade de acesso aos conhecimentos mais avançados, acumulados pelas gerações anteriores, e que podem munir e empoderar os sujeitos para as transformações necessárias para uma sociedade democrática, como defendem:

Assim, argumenta-se que a escola, principalmente a pública, deve valorizar, socializar e permitir o acesso ao conhecimento escolar, como forma de possibilitar que o estudante venha a adquirir novos horizontes. Ao ampliar o universo cultural de seus alunos e, ao mesmo tempo, favorecer a compreensão da realidade, a escola pode incentivá-los a participar mais ativamente dos processos de desconstrução e reconstrução da realidade vivenciada (MOREIRA, SILVA-JUNIOR, 2017, p. 493-494).

Em uma aproximação com Michael Young, os autores defendem ainda que em relação à tipologia do conhecimento que a escola deve priorizar, este precisa ser específico, próprio da escola, com características bem definidas, que o diferenciem de outras experiências e de outros tipos de conhecimento. Assim, trata-se de conhecimentos especializados, advindos de campos disciplinares, produzidos por instituições socialmente referenciadas, mas também, pelo mundo do trabalho, pelos movimentos dos grupos culturais, da tecnologia, da arte, das atividades físicas, entre outros, que quando sistematizados, podem constituir os currículos escolares. Ainda na esteira do processo de democratização da sociedade e da escola pública, segundo os

autores, o acesso a esses conhecimentos especializados e sistematizados precisa ser garantido para todos, como um direito inegociável, tratando-se de um conhecimento mais universal e “poderoso”.

Contudo, demarca-se que “o que cabe discutir é que caminhos nos permitirão promover as conexões entre o conhecimento poderoso/universal e os conhecimentos produzidos pelos diversos grupos sociais que foram secundarizados no processo de descontextualização e recontextualização” (MOREIRA; SILVA-JUNIOR, 2017, p. 495). Com isso, os autores adicionam mais elementos em suas críticas, que merecem destaque. Em sua leitura, os tempos contemporâneos são marcados pela abertura de “[...] novas identidades políticas, centradas na ascensão do feminismo, nas identidades gays e lésbicas, na valorização da identidade negra, na migração de habitantes de regiões pobres para outras ricas, provocando grande impacto nas visões de mundo tradicionais” (MOREIRA; SILVA-JUNIOR, 2017, p. 493).

Essas mudanças, por sua vez, têm efeitos nas formas de produção do conhecimento, portanto, conceitos como razão, objetividade, verdade e universalidade, são problematizados e colocados em suspenso. Assim, a própria relação que a escola historicamente construiu com o conhecimento, para os autores, precisa ser repensada, como afirmam:

Aceitando esses ideais, a escola se firmou na modernidade como o local regulador do corpo e da mente. Um espaço que produz e reproduz uma visão específica de mundo, com base na visão do dominador. Todo conhecimento produzido pelo dominador / colonizador foi encarnado na escola, tendo-se como exemplos a planificação do globo terrestre em geografia, no qual se situa o continente europeu como o centro do mundo, assim como como a história contada segundo a versão do homem branco e desbravador (MOREIRA; SILVA-JUNIOR, 2017, p. 493).

Na medida em que a escola continua sendo uma instituição importante para a democratização da sociedade, ela é colocada na berlinda, quanto ao seu modelo de formação, e na medida em que ainda repercute em seu interior uma organização estratificada e disciplinar.

Em resumo, na leitura dos autores, a defesa do conhecimento como substrato para o que deve ser validado nos currículos escolares, passa, obrigatoriamente, pela perspectiva de que a função do conhecimento é, por um lado, produzir subjetividades críticas, para a luta política mais ampla e para a transformação da sociedade. Por outro, que isso só pode ser concretizado se as futuras gerações puderem acessar o que já foi produzido e acumulado historicamente pelas ciências, pela arte, pela cultura, entre outras fontes, mas passando pelo crivo de uma sistematização disciplinar, produzindo um tipo de saber específico e especializado para a escola, e diferente de outros saberes.

Essa racionalidade sobre o lugar do conhecimento no atual debate curricular, ainda que não mais hegemônico, tem largo espaço nas discussões propostas, e conseqüentemente, nos sentidos do que constitui o currículo escolar. No entanto, a entrada de perspectivas pós-estruturais e pós-fundacionais no campo, alteram substancialmente as percepções sobre o lugar e a importância do conhecimento.

Para Pereira (2017), entre as variadas e antagônicas construções discursivas e lutas políticas que demarcam as disputas nas decisões curriculares, destacam-se os discursos onde são afirmadas as prevalências epistemológicas do conhecimento científico, disciplinar e acadêmico, que são afirmados e significados como os mais relevantes/importantes para constituírem os currículos escolares, “[...] a partir da compreensão de que esses discursos funcionam como jogos de linguagem articulados em função de uma gramática, conjunto de regras com base nas quais uma lógica é colocada em operação” (PEREIRA, 2017, p. 601).

Neste jogo de linguagem, segundo a autora, o modo como fomos pensando os processos de escolarização, foi condicionado pela visão de que para a construção de identidades coletivas emancipatórias e para a transformação do mundo, todos os sujeitos precisariam ser submetidos ao encontro com um conhecimento considerado epistemologicamente superior, e por ser dotado de racionalidade objetiva, poderia melhor explicar as relações humanas, inclusive as relações de desigualdade existentes. Sobre essa construção identitária, a autora problematiza:

Uma identidade dotada de uma racionalidade que lhe possibilitaria “ver” além das aparências. E que, por ser capaz de “ver além”, seria capaz de operar as transformações necessárias para reorientar o funcionamento do mundo em uma nova direção previamente estabelecida. Uma identidade para quem o mundo se torna plenamente inteligível porque dotada de conhecimentos necessários para garantir que isso ocorra, ainda que hegemonicamente o pensamento educacional se organize em torno dessa lógica, que se sustenta em fundamentos que têm sido radicalmente questionados em diferentes campos das ciências humanas e sociais (PEREIRA, 2017, p. 601).

Em linhas gerais, para a autora, as abordagens que privilegiam essa visão da função do conhecimento para a escolarização adotam “[...] uma concepção instrumental de conhecimento na medida em que a apropriação dele poderia servir a determinados objetivos políticos definidos *a priori*, esses discursos articulam sentidos de conhecimento como bem privado” (PEREIRA, 2017, p. 601).

Trata-se de discursos condicionados e produzidos por uma mesma gramática, que confere legitimidade ao conhecimento científico, disciplinar e especializado, tentando asfixiar e excluir da luta política outras formas de conhecer e de se relacionar com o mundo. Nessa

concepção, o conhecimento tem um “valor”, que pode ser trocado, como uma mercadoria, e que pode ser mesurado e adquirido para possibilitar aos sujeitos habilidades para as intervenções no mundo, para um projeto de sociedade mais justo e igualitário. Há, assim, uma importante aproximação entre o papel da escola, e as finalidades político-econômicas que estão em disputa na sociedade (PEREIRA, 2017).

Contudo, cumpre lançar mão de algumas reflexões. Toda defesa sobre a objetividade do conhecimento é, necessariamente, uma adoção de uma perspectiva instrumental do conhecimento? Não seria possível pensar em nenhuma possibilidade de definição contingencial para os conhecimentos que podem constituir os currículos escolares?

Gabriel e Rocha (2017), também apostando em uma perspectiva discursiva, e na própria Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, buscaram construir uma concepção de seleção do conhecimento enquanto uma *operação antagônica*. A partir de uma consistente leitura sobre alguns aspectos levantados por Michael Young sobre seleção curricular, as autoras investiram em “[...] simultaneamente reconhecer a importância e a pertinência da discussão no campo curricular sobre a objetivação do conhecimento escolar e combater perspectivas essencialistas e deterministas na leitura do social (GABRIEL; ROCHA, 2017, p. 846).

Ao adotar uma concepção antagônica para a seleção do conhecimento, as autoras buscaram evidenciar à luta política por significação que atravessa o campo do currículo, reconhecendo a importância das reflexões de Young, e ao mesmo tempo, operando uma outra leitura para a seleção dos conhecimentos escolares, compreendendo que “[...] a seleção do conhecimento escolar é uma operação curricular discursiva incontornável que se articula contingencialmente em meio à gestão de múltiplas demandas que interpelam as instituições de formação contemporâneas” (GABRIEL; ROCHA, 2017, p. 847).

De forma geral, para Young (apud GABRIEL; ROCHA, 2017), a dimensão objetiva da seleção do curricular tem como atributo a valorização da forma disciplinar de organização do conhecimento, bem como, da procedência especializada, das comunidades disciplinares para a validação do que é conhecimento. Na leitura de Gabriel e Rocha (2017), esta defesa não constitui uma posição de negação da história, ou desconexa das relações de poder, mas sim, também como reflexo das lutas políticas protagonizada por diferentes posições de sujeitos. O ponto de reflexão para as autoras é que na leitura de Young, os sentidos de objetividade, verdade, ciência, não são postos nesse jogo da luta política, podendo serem lidos por perspectivas essencialistas, o que não é sua intenção, como afirma:

Considerando os debates epistemológicos contemporâneos, a problematização desse apagamento nos parece não apenas pertinente, mas igualmente necessário. Interrogar-nos sobre os sentidos fixados de ciência, cultura, conhecimento ou experiência com os quais operamos em nossas pesquisas não é apenas uma questão retórica, mas também e sobretudo uma questão política (GABRIEL; ROCHA, 2017, p. 855).

Gabriel e Rocha (2017), em um investimento discursivo e político do social, argumentam pela defesa do conceito de “antagonismo” para pensar as demandas curriculares, em especial de seleção objetiva do conhecimento para ser ensinados nas escolas. Radicalizando em sua crítica às perspectivas essencialistas fundadas na metafísica, as autoras acreditam nos jogos de linguagem para antagonizar relacional e diferencialmente, as lutas políticas por definição do que é validado em forma de conhecimento.

Destaca-se, portanto, que mesmo em leituras pós-estruturais e pós-fundacionais, o antagonismo pelas possibilidades do que constitui os estudos curriculares e os sentidos que circulam sobre conhecimento, estão abertos à luta política por significação. Esse quadro evidencia que o campo permanece em aberto para sua constituição epistemológica. Por outro lado, a permanência de estudos que colocam o conhecimento como objeto de reflexão, demarcam que este tem sido não apenas uma temática aderente

Se por muito tempo o conhecimento ocupou centralidade na reflexão teórica do campo curricular, hoje, sua permanência como objeto de pesquisa mostra-se cada vez mais sedimentado e interpelado por outras nuances, notadamente, seus atritos com as relações da cultura, identidade, poder e diferença.

Por outro lado, como visto no tópico anterior, mesmo em perspectivas discursivas de corte pós-estrutural e pós-fundacional, o conhecimento tem ocupado ainda importante espaço, ainda que seja para desconstruí-lo, mas firmando sua importância (GABRIEL; ROCHA, 2017) ou para desconfiar de qualquer possibilidade de dizer o que pode constituí-lo (PEREIRA, 2017). A leitura da potência contingencial e enquanto operação antagônica, contudo, nos parece como uma aposta política interessante, em especial em tempos de negacionismos e avanço neoconservador, onde dar respostas para algumas demandas sociais coloca-se na ordem do dia para combater perspectivas instrumentais e essencialistas que venham se apoderar das reflexões curriculares.

Como demonstrado por Gabriel e Ferreira (2019), as discussões que gravitam entorno dos debates sobre *conhecimento escolar* e *disciplina escolar* são significantes que podem abrir a potencialidade do debate para pensar as questões relacionadas aos processos de escolarização, pois tal investimento “[...] nos oferece um instrumento retórico para enfrentarmos as demandas

políticas elaboradas pela e/ou direcionadas à escola pública” (GABRIEL; FERREIRA, 2019, p. 228). Ao afirmarem o vigor analítico que o significativo conhecimento disciplinarizado evoca para pensar as relações políticas nos estudos de currículo, as autoras fornecem um conjunto de reflexões capazes de nos dar subsídios para pensar a centralidade que o conhecimento tem ocupado nos estudos curriculares.

Assim, os Estudos Curriculares têm muito a ganhar ao apostar em uma abertura para a significação do que tem constituído a seleção objetiva do conhecimento escolar, isto se conseguirmos insistir em leituras ante essencialistas e que radicalizem a potencialidade democrática do antagonismo como força criadora e interpretativa para os currículos escolares. Em tempos neoconservadores e de reafirmação tecnicista, dar respostas objetivas às demandas curriculares, pode se ser uma interessante alternativa para o combate e ao enfrentamento para as lutas sociais que estão em aberto.

Ao naturalizar a relação entre escola, currículo e ensino, esse esquema normativo busca tentar fechar a significação do que mais a escola pode ser, e fixar uma função social última para a escolarização, que se estabelece justamente pela relação currículo-ensino. Para Macedo (2017), essa relação atrofia a diferença na medida em que tenta fixar um sentido para a escola que resume ela mesma, ao ensino e, portanto, de uma teorização curricular que tem viabilizado a imagem da educação enquanto um projeto de “re-conhecimento”, o que a autora busca colocar em xeque.

Ainda para Macedo (2017), na medida que essas teorizações mobilizam sentidos de conhecimento, estas coadunam com as articulações discursivas presentes em políticas curriculares, e que no momento atual, afirmam uma visão que busca naturalizar a necessidade de currículos prescritos, centralizados e normativos, em nome de uma educação pública de qualidade.

Por outro lado, a autora demarca que essas tradições curriculares se movem entre as diferentes arenas de disputas mobilizadas por demandas contingentes e não estabilizadas, para uma significação original em relação as que foram produzidas em sua gênese. Quando trazidas para o debate atual, acabam por responder a outras demandas políticas, desgarradas do contexto teórico, político e social nas quais foram produzidas, produzindo sedimentações que precisam ser cuidadosamente analisadas em seus percursos de transformação.

Assim, é possível perceber a existência de fragmentos de teorizações curriculares que são capturadas pelas políticas de currículo, para afirmar posições, ou mesmo justificar defesas,

que no mais das vezes, estão descoladas das formas como os argumentos teóricos foram produzidos. Sem dúvidas, existem colisões e releituras presentes em textos e documentos curriculares estão relacionadas às dinâmicas de produção de sentidos que são assumidos e postos em marcha nestes mesmos textos curriculares, o que não se dá sem disputas e resistências.



## **CAPÍTULO 4**

### **CONECTANDO A POLÍTICA CURRICULAR NO CONTEXTO DE INFLUÊNCIA: ANTAGONISMOS, DEMANDAS E ARTICULAÇÕES ENTRE A BNCC E O DCEPARÁ**

---

Este capítulo busca apresentar o movimento de construção da Política de Currículo no Brasil, destacando alguns aspectos singulares e gerais postos por algumas normativas da agenda educacional para dar conta do contexto de influência que marca a constituição da BNCC, e por consequência, do DCEPará.

No primeiro momento, são destacados os elementos constituintes das reformas curriculares produzidas desde os anos 1990, o que é marcado pela tentativa de normatização e prescrição de conteúdos de aprendizagem e conhecimentos para os currículos escolares, inclusive por dispositivos de organização e planejamento curricular. Posteriormente, o capítulo explora a dinâmica política de produção da BNCC enquanto normatividade curricular, o que se desenha a partir da demanda do conhecimento escolar como “bem comum” e da articulação por sua “implementação” nos estados e municípios. Por fim, o capítulo aglutina o contexto de construção do DCEPará, como parte da construção política que se origina na rede de influência/governança até o texto da política implementada como materialidade da BNCC no estado do Pará, sem com isso, fechar a significação e os movimentos de ajustamentos que a política passa. Com isto, serão apontadas algumas demandas e articulações discursivas presentes na luta política pelo DCEPará, e de sua (des)continuidade em relação às normativas da BNCC, o que destaca o caráter ambivalente de “implementação” da política curricular e pelos agentes que participaram destas disputas.

Este movimento – de deflagração do contexto de influência política – se justifica na medida em que se defende que a atual Política de centralização curricular, cunhada pela BNCC e pelo DCEPará se apresentam em uma continuidade histórica de prescrição curricular, iniciada nas reformas educacionais postuladas pelas agendas globais para a educação desde os anos 1990, mas que possuem efeitos até hoje.

#### **4.1 DE PARÂMETROS, PACTOS, PLANOS ÀS BASES: A INFLUÊNCIA DA POLÍTICA CURRICULAR NO BRASIL**

Barretto (2009) elenca que a atual configuração política e curricular é herdeira de alguns princípios que vigoraram na definição de parâmetros e das reformas que tiveram origem nos

anos 1980 e 1990, em especial na América Latina, onde “a concepção de currículo adotada pelo sistema educacional brasileiro passa a entender a educação básica como um continuum regido pelos mesmos princípios educacionais” (BARRETTO, 2012, p. 740). Essas mudanças caracterizadas pela autora, possibilitaram ainda as modificações de eixos, que no caso de políticas de currículo, incorporaram recortes para a visibilidade de temas que até então pouco apareciam em políticas educacionais, tais como: igualdade, equidade, discussões sobre gênero e sexualidade e diversidade cultural, assim como outros temas relacionados a subjetividade humana. Essas temáticas, assim, passaram a ser incorporadas na retórica política na construção destas políticas, via de regra, comprometidas com a justiça social e a democracia. Do mesmo modo, salienta Barretto (2012), a partir dessas mudanças conjunturais, o currículo e o conhecimento passam a assumir uma configuração interdisciplinar e transversal, ainda que as disciplinas tenham permanecido, em um ordenamento pautado pela lógica das competências e pela diversidade humana, como amplia:

Admitindo que há questões candentes na sociedade sobre as quais não há uma organização sistematizada de conhecimentos como nas disciplinas escolares tradicionais, mas diante das quais o currículo não se deve mostrar alheio, nele também são introduzidos os temas transversais. Cria-se, assim, em âmbito nacional, um espaço para abordar mais amplamente, nos sistemas de ensino, questões como as suscitadas pela diversidade cultural, gênero e sexualidade, meio ambiente e outras, o que enseja o desenvolvimento de estudos, a produção de materiais para serem utilizados na educação básica sobre esses temas e a promoção de cursos de formação docente (BARRETTO, 2012, p. 741).

Nesta leitura contextual, é necessário destacar que, as transformações políticas que a escola e sua função social tem passado, na configuração de uma nova Política de Currículo na contemporaneidade, emergem a partir de mudanças políticas e econômicas que o mundo tem passado, em especial a partir da segunda metade do século XX. Destaca-se, neste cenário, a definição de uma agenda política e econômica para a educação, o que tem, historicamente, sedimentado o lugar e o papel que a escola ocupa para tal projeto econômico e cultural.

No Brasil, este quadro de transformações foi estabelecido em especial a partir do final dos anos 1980 do século XX, com a redemocratização da sociedade que estava saindo de uma ditadura, e a abertura política do Brasil para declarações e documentos internacionais<sup>10</sup> que tinham a educação e a escola como primazia para o novo contexto econômico e social que se aproximava. A definição de currículos nacionais projetados como “bem comum” e justiça social

---

<sup>10</sup> Destacam-se, em especial: as Declarações de Salamanca (1994) e a Declaração de Jomtien – Educação para Todos (1990).

diante das desigualdades sociais e a universalização do acesso à escola despontavam como aspectos importantes desta nova configuração política.

Aguiar e Tuttman (2020), demarcam que somente após o período de ditadura, a visão e a necessidade de construção de um país livre, democrático e soberano constituiu uma ampla aliança de forças políticas distintas, e por vezes antagônicas, o que segundo a autora, culminou na Constituição Federal de 1988. Já naquele momento, emergiam de diferentes campos e grupos em defesa de projetos de nação e de identidades nacionais, dando lugar a uma visão republicana de sociedade. Ainda segundo Aguiar e Tuttman (2020, p. 71),

naquele momento, sobressaíam, no Congresso Nacional e nos diversos fóruns da sociedade civil, acirrados debates sobre as concepções de Estado e de sociedade e seus desdobramentos nas políticas sociais e educacionais. As perspectivas apontavam para a construção do Estado Democrático de Direito e a educação como um bem universal.

Sem dúvidas, tais embates corroboraram para tentativas de construção de uma identidade nacional comprometida com a democracia, com a justiça e a liberdade. As políticas educacionais e curriculares, neste cerne, seguiram tais tensionamentos, uma vez que a educação e a escola tinham, e ainda tem, papel central na construção de identidades políticas coletivas.

Para Freitas (2018), a segunda metade dos anos 1990 foi marcado por uma aliança de centro direita, liderado pelo Partido da Social-Democracia brasileira (PSDB), que visibilizou, na agenda educacional, um movimento por referências curriculares nacionais, o que se materializou nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997).

Por outro lado, ainda para Freitas (2018), os processos de avaliação em larga escala ganharam fôlego, em especial a partir de 1994, ainda no governo de Itamar Franco, mais tarde confirmado no Governo FHC, com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Para o autor, ambos os elementos são aspectos importantes para compreender a estruturação de um sistema de responsabilização (accountability), circulante na política educacional brasileira desde então.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997) foram, pelo menos na década de 1990 e nos anos seguintes, a materialização da tentativa de definição de currículos nacionais no Brasil. Ora afirmando a continuidade das disciplinas escolares, ora assumindo uma perspectiva mais aberta, com seus Temas Transversais, os PCN foram a primeira tentativa de controle e normatização de um currículo nacional, como destaca o documento:

O conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que,

respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes (BRASIL, 1997, p. 13).

E mais:

O exercício da cidadania exige o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação responsável na vida social. O domínio da língua falada e escrita, os princípios da reflexão matemática, as coordenadas espaciais e temporais que organizam a percepção do mundo, os princípios da explicação científica, as condições de fruição da arte e das mensagens estéticas, domínios de saber tradicionalmente presentes nas diferentes concepções do papel da educação no mundo democrático, até outras tantas exigências que se impõem no mundo contemporâneo (BRASIL, 1997, p. 27).

Observa-se, que já nos PCN, havia a prerrogativa de que, para ser cidadão, o acesso ao conhecimento socialmente relevante é indispensável. Mais do que isto, o acesso ao conhecimento por todos permite que os sujeitos possam intervir na realidade e transformá-la. A igualdade de direitos e justiça social, para o documento, passa pela necessidade de que todos possam acessar os mesmos conhecimentos.

Na estrutura de organização, os PCN adotam a Integração Curricular como alicerce, assumindo as especificidades das diferentes áreas de conhecimento e disciplinas, entre objetivos gerais e de disciplinas, objetivos de área e temas transversais, “deduzindo desses objetivos os conteúdos apropriados para configurar as reais intenções educativas. Assim, os objetivos, que definem capacidades, e os conteúdos, que estarão a serviço do desenvolvimento dessas capacidades, formam uma unidade orientadora da proposta curricular (BRASIL, 1997, p. 41).

Em destaque, os PCN buscaram construir uma estrutura curricular e de organização do conhecimento escolar, produzindo uma convergência entre as áreas do conhecimento, os conteúdos selecionados em cada área e disciplinas, os objetivos de aprendizagem e os temas transversais. Sobre esta articulação, o documento explicita:

O tratamento da área e de seus conteúdos integra uma série de conhecimentos de diferentes disciplinas, que contribuem para a construção de instrumentos de compreensão e intervenção na realidade em que vivem os alunos. A concepção da área evidencia a natureza dos conteúdos tratados, definindo claramente o corpo de conhecimentos e o objeto de aprendizagem, favorecendo aos alunos a construção de representações sobre o que estudam (BRASIL, 1997, p. 44).

Em relação aos Temas Transversais - Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual – os PCN adotam um documento específico para cada tema, onde afunila e verticaliza suas orientações. Sobre a organização do currículo, como argumentado por Macedo (2013), essa racionalidade de organização – por temas transversais - materializada pela promulgação dos PCN, ainda que não se trate de uma configuração muito diferente do que já vinha sendo experimentado do ponto de vista da organização dos currículos escolares, provocaram algumas resistências e dificuldades no entendimento do que isso poderia representar de modificação para o trabalho escolar, bem como, das diferenças para outras formas de organização do currículo, já mais conhecidas, como o trabalho com projetos e programas interdisciplinares, ou mesmo se isso poderia incidir em uma não continuidade das disciplinas tradicionais. Para a autora, esse é um grande problema desta política, ao anunciar os temas transversais, sem com isso, deixar de reservar no próprio documento um volumoso espaço para as disciplinas clássicas.

Já em 2010, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – DCNEB, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, a partir do parecer nº 7/2010 e da Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010. O documento tem como justificativa para a atualização da política a configuração do ensino fundamental de nove anos, e a obrigatoriedade da educação a partir dos 4 anos. Nas DCNEBs, no Art. 13 da resolução, o Currículo é afirmado e reafirmado como um conjunto de valores e práticas, que abarcam a socialização e para as identidades dos educandos. Para o documento, ainda o currículo deve elaborar os valores de interesse socialmente referenciados, dos direitos e deveres da cidadania, do bem comum e da cidadania. De forma mais objetiva, o texto se refere ao currículo como “[...] experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos” (BRASIL, 2010, p. 66).

A mesma resolução, no artigo 14 (BRASIL, 2010), menciona a definição de uma base nacional comum para a educação básica, constituída de conhecimentos, saberes e valores culturalmente produzidos, o que para as diretrizes está expresso “[...] nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais” (BRASIL, 2010, p. 67). Vale dizer que o documento cita a Lei de Diretrizes e Bases para a

Educação Nacional (LDBEN), Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), para destacar que cabe à União definir diretrizes curriculares nacionais, e assim, currículos, competências e conteúdos mínimos, o que é reafirmado para a definição de uma base curricular comum e de uma parte diversificada, segundo o qual, em seu artigo 15:

A parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola (BRASIL, 2010, p. 67)

Segundo Macedo (2012), a percepção que as DCNEB produzem as definições para a intervenção federal fundar um projeto educacional para o País, é um cenário propício para tentar fixar sentidos e significações para a educação básica e para as redes de ensino, conforme o texto:

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica 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, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas seguintes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico (BRASIL, 2010).

Como apontado por Macedo (2012), as DCNEB são marcadas por uma forte vinculação entre currículo e ensino, enquanto projeto educativo presente neste documento, o que a autora também identificou nas teorizações curriculares de corte técnico-instrumental e crítico, o que, para a autora, tem como efeitos, uma atrofia e um controle da diferença.

Ainda no arcabouço de influência, o Plano Nacional de Educação (2014-2024), em forma da Lei 13.005/2014 (BRASIL, 2014), foi uma importante demarcação política, como parte da materialização de uma base curricular comum, o que posteriormente se denominou de BNCC. Para Macedo (2015), o PNE em suas metas e estratégias, fazem referência à definição de uma base nacional curricular, o que criara o arcabouço legal para a definição destas bases curriculares nacionais para o ensino fundamental e médio. Ainda para a autora, “[...] cumpre destacar que as referidas bases não são metas do Plano Nacional de Educação, mas estratégias para o atingimento de metas de universalização e garantia de conclusão das etapas de escolarização” (MACEDO, 2015, p. 893). Nestes termos, no PNE, as Metas 2 e 3 se dedicam a universalizar o ensino e fundamental e o ensino médio para seu público-alvo. Na meta 2, destacam-se as estratégias 2.1 e 2.2:

2.1. o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, deverá, até o final do 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 (BRASIL, 2014).

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).

Já sobre a meta 3, as estratégias 3.1, 3.2 e 3.3, destacam-se:

3.1. institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais (BRASIL, 2014).

3.2. o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação (CNE), até o segundo ano de vigência deste PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os(as) alunos(as) de ensino médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum (BRASIL, 2014).

3.3. 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 médio (BRASIL, 2014).

Portanto, o PNE cita a necessidade de um pacto federal, formado por União, estados e municípios para a construção de uma base nacional comum curricular, que garanta os “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” bem como, conteúdos obrigatórios e currículos flexíveis formados por parte diversificada, para uma formação básica comum. Chama a atenção, a não menção ao desenvolvimento de Competências e Habilidades e da presença de Objetivos de Aprendizagem como marcador de organização/planejamento curricular. Destaca-se que em ambas as metas, a construção de uma base curricular está ligada ao processo de universalização da educação básica. Tal base, está condicionada, segundo o texto do PNE, à construção, entre estados, Distrito Federal e municípios, de Direitos e Objetivos de Aprendizagem, tanto para o ensino fundamental, quanto para o ensino médio.

Como evidenciado ao longo deste subcapítulo, existem uma influência política presente nas reformas curriculares desenvolvidas no Brasil que dialogam com as mudanças

socioeconômicas e culturais que o mundo experimentou. No caso do Brasil, essas mudanças são substancialmente provenientes da pós-ditadura e do período de redemocratização.

Sobre o desenvolvimento de produção de Políticas de Currículo para a educação básica, Aguiar e Tuttmann (2020) evidenciam que duas nuances transitaram a produção destas políticas. A primeira, para a autora, está relacionada com a produção de uma perspectiva que defende a educação de qualidade para todos, diante de uma construção societária de desigualdade, a qual a educação e a escola são instrumentos de transformação para uma sociedade justa. A outra nuance, segundo a autora, está relacionada à defesa de processos de formação para o mercado de trabalho, pela lógica do desenvolvimento de competências e da cultura da performatividade e do gerencialismo, como destacam:

A análise das iniciativas dos sucessivos governos no campo da educação e das regulações nessa área por meio de parâmetros, diretrizes e orientações curriculares mostra não só os conflitos entre as forças sociais em presença, como também essas diferenças de abordagens teórico-epistemológicas e estratégicas no direcionamento das políticas de educação e curriculares (AGUIAR; TUTTMANN, 2020, p. 72).

Frangella (2016), a este respeito, destaca que a educação como direito tem sido o cerne de discussão para políticas educacionais e curriculares, desde a Constituição de 1988, e passando pela LDBEN de 1996. Para a autora, ainda que se tenha a perspectiva de que educação é um direito, conforme dispositivo legal, há de se compreender os embates que circundam tal direito, uma vez que “Se a ideia da educação como direito é fato, adensado pela perspectiva da educação como direito humano, há que se questionar o que se entende por direito à educação” (FRANGELLA, 2016, p. 70). Neste cerne, a autora questiona a vinculação entre educação pública de qualidade e escolarização enquanto garantia de aprendizagens de conhecimentos prescritos e normatizados.

Para Macedo (2009), ainda como demarcação contextual para o cenário de reformas curriculares como pano de fundo da influência política, os anos 1990 foram marcados pela centralização das políticas de currículo, o que se deu não apenas com a construção de currículos nacionais, mas com articulações que envolveram processos de controle da avaliação e de livros didáticos. Mais tarde consolidada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a defesa de um base comum curricular para o ensino fundamental, já fazia parte do repertório sociopolítico da época, como a própria legislação compreende:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma



parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (artigo 26).

Vale destacar, portanto, que a demanda pela definição de um Currículo Nacional não é novidade no cenário político atual, estando presente desde a Constituição Federal de 1988, passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996). Este cenário, portanto, configura o contexto de influência política que se consolida a partir de 2014, para a definição de Bases Curriculares Comuns.

Macedo (2014), no entanto, destaca que as articulações e demandas políticas que colocaram a menção de uma base curricular comum nacional na LDB, produziram outras articulações e normatizações, tais como os posteriores Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais, como materialização de uma necessidade de construção de currículos comuns. Estas articulações políticas, para a autora, estavam alinhadas às demandas do bloco econômico que se desenhavam na América Latina, quais sejam, demandas por padronização curricular, como elenca Macedo (2014, p. 1533):

Paralelamente, agentes sociais privados apareciam no cenário da educação, buscando interferir nas políticas públicas para a educação também com perspectivas de maior controle sobre os currículos. Fundações ligadas a conglomerados financeiros como Roberto Marinho, Victor Civita, Ayrton Senna e Lemann, empresas como Natura, Gerda e Volkswagen, grupos educacionais como CENPEC e “movimentos” como o Todos pela Educação são alguns dos exemplos.

As demandas de agentes privados pela definição de políticas de centralização curricular, portanto, também não é uma novidade da BNCC, nem mesmo do atual cenário político de definição de políticas de currículo com atuação direta ou indireta de agentes privados, em confluência com o Estado. Conforme Hypolito (2022), a BNCC circunda uma consistente relação com a estruturação de uma agenda global para a educação, o que representa no cenário local a produção de um currículo nacional. Para o autor, tal articulação, ainda que com nuances locais, no entanto, está em sintonia com políticas mais amplas, viabilizadas pela agência de organismos internacionais alinhadas ao *Global Education Reform Movement* (GERM), ou, Movimento de Reforma Educacional Global.

Ainda que a BNCC, em sua versão homologada pelo CNE em 2017 possua aspectos de continuidade de uma mesma Política Curricular, as três versões preliminares e a versão final do documento guardam substanciais diferenças em sua forma e em seu conteúdo.

As primeiras versões do documento denominada ainda de Base Nacional Comum (BNC), foram divulgadas ainda na gestão do ministro Renato Janine Ribeiro e no governo de

Dilma Roussef, em 2015. O primeiro texto possuía 304 páginas, sendo sua primeira parte dividida em três tópicos introdutórios, quais sejam: princípios orientadores da BNC, educação especial e BNCC, Documento preliminar à BNCC. Já a segunda parte é dividida em dois tópicos: Educação Infantil na BNCC, que é composto pelos campos de experiência e pelos objetivos de aprendizagem para a educação infantil. A segunda seção é dividida por Áreas de Conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas), e seus devidos Componentes Curriculares. Cada Componente curricular é subdividido em objetivos de aprendizagem para cada ano/série, para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.

Sobre os princípios orientadores da BNC, o documento destaca:

Em atendimento ao Plano Nacional de Educação e em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação dá continuidade ao processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular, a ser submetida a ampla consulta pública e posterior submissão ao Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2015).

O objetivo da BNC é sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica, compreendida pela Educação Infantil, Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, e Ensino Médio, capazes de garantir, aos sujeitos da educação básica, como parte de seu direito à educação, que ao longo de sua vida escolar (BRASIL, 2015).

Logo após, o documento descreve um conjunto de 12 “Direitos de Aprendizagem”, que envolvem aspectos, afetivos, culturais, emocionais, de autocuidado, linguagens, diferenças sociais e geracionais, do mundo do trabalho, assim como de conceitos científicos, tanto humanos como biológicos e fenômenos físicos. De modo geral, tais Direitos de Aprendizagem relacionam-se aos campos de conhecimentos e aos componentes curriculares. Destaca-se, ainda, que esta versão preliminar apresenta algumas nuances para o papel da escola, para garantir estes direitos de aprendizagem, tal como:

A escola não é a única instituição responsável por garantir esses direitos, mas tem um papel importante para que eles sejam assegurados aos estudantes. Para que possa cumprir este papel, ao longo da educação básica **serão mobilizados recursos de todas as áreas de conhecimento e de cada um de seus componentes curriculares, de forma articulada e progressiva**, pois em todas as atividades escolares aprende-se a se expressar, conviver, ocupar-se da saúde e do ambiente, localizar-se no tempo e no espaço, desenvolver visão de mundo e apreço pela cultura, associar saberes escolares ao contexto vivido, projetar a própria vida e tomar parte na condução dos destinos sociais (BRASIL, 2015, p. 8).

Esses direitos fundamentais, que a escola deve contribuir para promover, serão de fato garantidos quando os sujeitos da educação básica - estudantes, seus professores e demais partícipes da vida escolar - dispuserem de condições para: o desenvolvimento de múltiplas linguagens como recursos próprios; o uso criativo e crítico dos recursos de informação e comunicação; a vivência da cultura como realização prazerosa; a percepção e o encantamento com as ciências como permanente convite à dúvida; a

compreensão da democracia da justiça e da equidade como resultados de contínuo envolvimento e participação. Essas condições se efetivam numa escola que seja ambiente de vivência e produção cultural, corresponsabilidade de todos com o desenvolvimento de todos, e em contínuo intercâmbio de questões, informações e propostas com sua comunidade. como protagonista social cultural (BRASIL, 2015, p. 8).

O texto do documento destaca ainda o caráter socializador da escola para construção de vínculos e da centralidade da brincadeira para a construção do conhecimento no caso da educação infantil. Para os anos iniciais, o texto menciona ainda a alfabetização, bem como, a introdução dos conhecimentos sistematizados dos diferentes campos do conhecimento, o que deve ser trabalho em comunhão com “[...] atividades lúdicas, como brincadeiras e jogos, artísticas, como o desenho e o canto, e científicas, como a exploração e compreensão de processos naturais e sociais” (BRASIL, 2015, p. 9). Para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio, o texto da política menciona a continuidade e a reflexão sobre os conhecimentos já adquiridos, bem como, um aprofundamento dos campos e componentes curriculares, assim como um alargamento da compreensão dos conhecimentos sistematizados. Do mesmo modo, menciona uma articulação interdisciplinar e uma correlação consistente entre os diversos aprendizados, assim como da aproximação entre formulações teóricas e aplicações práticas (BRASIL, 2015).

Macedo (2015), a este respeito, elenca que nas disputas políticas e nos discursos que consubstanciaram a construção da BNC, definiu-se naquele momento, como um de seus marcadores de sentidos, a definição de direitos e objetivos de aprendizagem que definem o que cada aluno deve aprender em cada idade/ano/série, o que remete ao que estava previsto no PNE, quanto a estes significantes. Para a autora, os termos destacados, hegemônicos no PNE e reafirmados na primeira versão da BNCC (BRASIL, 2015), são marcados por um corte antagônico que opõe sentidos distintos de educação.

Enquanto a educação como direito público subjetivo era a nuance sobreposta no arcabouço legal brasileiro (CURY, 2002 apud MACEDO, 2015), constituído pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB, o sentido de educação como bem privado cuja aprendizagem é medida pelo Estado surge a partir das demandas políticas que se instauram na disputa pela BNCC, desde o PNE. Para a Macedo (2015), no entanto, ambas as posições não são opositoras uma da outra, mas articulados pelo antagonismo em relação ao chão da escola, o que se torna imprevisível, uma vez que o desejo de controlar que produz a normativa curricular favorece coalizações para além da oposição entre o público e o privado.

As primeiras versões da BNCC, ainda no governo petista, possuíam substanciais diferenças em relação ao documento homologado pelo CNE. Sem dúvidas, a maior delas era a ausência de uma discussão sobre competências e habilidades, havendo, no lugar, um marcador de organização do conhecimento por objetivos de aprendizagem. Não aleatoriamente, os anos de 2015 e 2016 foram marcados por uma instabilidade política, que culminou no enfraquecimento do governo de Dilma e em seu impeachment, o que alguns autores caracterizaram como um golpe jurídico-parlamentar.

A terceira versão, no entanto, já no governo Temer, funcionou como uma espécie de transição para as modificações que seriam aprofundadas na quarta e última versão. O texto da terceira versão, ainda trazia em seu léxico, a BNCC como um documento orientador para o desenvolvimento de “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”, ainda na apresentação do documento. Ressalta-se que a quarta versão, não assume o termo Objetivos de Aprendizagem<sup>11</sup> na apresentação enquanto marcador de organização curricular, o que era sua marca nas três primeiras versões. Na introdução, o termo “Aprendizagens Essenciais” toma lugar em articulação com as Competências.

Na interpretação de Neira, Alviano Júnior e Almeida (2016), as duas primeiras versões da BNCC foram concebidas como pontos de partida, e não como currículos “mínimos”. Para os autores, as versões iniciais tinham como mote o apoio aos sistemas de ensino nos debates sobre currículo já existentes. Assim, para os autores, até então, a BNCC não cumpriria um papel normativo de prescrição de conteúdos.

Após ao movimento que culminou no Impeachment da Presidenta Dilma Roussef, as correlações de força que antagonizaram disputas políticas pela BNCC se modificaram em suas interrelações e dinâmicas sociais. Como destacado por Macedo (2019), o quadro histórico que se desenhou a partir do impeachment de Dilma e posteriormente com a eleição de Bolsonaro “[...] produz um novo contexto, distinto daquele em que todo o debate da BNCC vinha sendo travado desde a promulgação da LDB, em 1996” (MACEDO, 2019, p. 41).

Entre os aspectos mais relevantes, quando em perspectiva das mudanças que a terceira versão da BNCC apresenta em relação as três versões preliminares, destaca-se de sobremaneira a retirada dos Objetivos de Aprendizagem enquanto marcação de organização/planejamento curricular para o ensino fundamental. Na terceira versão apresentada, após o *impeachment*,

---

<sup>11</sup> O termo Objetivos de Aprendizagem, no entanto, é citado como marcado de Organização Curricular apenas para a Educação Infantil, na quarta versão da BNCC.

destaca-se a apresentação de um documento que se utiliza de um léxico que prioriza o desenvolvimento de Competências e Habilidades, na escolarização básica obrigatória. Assim, algumas perguntas tornam-se relevantes: por que tal mudança foi necessária? Que coalizão se estabelece após o *impeachment*?

Em resumo, pode-se inferir que a definição de currículos nacionais que aderem ao sentido do conhecimento como um ‘bem comum’ não é uma novidade da BNCC, estando presente em documentos de diferentes governos, desde os anos 1990. Destaca-se ainda que a vinculação entre escola, currículo e processos de ensino-aprendizagem de conhecimentos prescritos em documentos normativos, também não é uma novidade. Esta articulação discursiva, que aproxima a ideia de currículo como um bem comum como uma “educação de qualidade”, permeia toda a construção político-normativa produzida desde os anos 1990.

#### **4.2 ENTRE TEXTOS E CONTEXTOS: A PROVENIÊNCIA DA POLÍTICA NA CONSTRUÇÃO DO DCEPARÁ E SUAS (DES)CONTINUIDADES COM A BNCC**

Neste subcapítulo, é construída uma aproximação com os percursos de construção documental do DCEPará, considerando sua proveniência política como texto curricular, o que perpassa por entender o movimento normativo que orientou sua produção, envolvendo outras políticas no estado do Pará e a própria BNCC. São focalizados, para tanto, junto aos discursos dos Interlocutores da Política, além do DCEPará, os discursos produzidos pelos portais de notícias e outros documentos balizadores da política. Do mesmo modo, são evocados fragmentos que demonstram as demandas que evocam as rupturas e continuidades entre a BNCC e o DCEPará.

O movimento de construção do DCEPará em sua vinculação com a BNCC é atravessado por dinâmicas políticas complexas, que ora corroboram o documento como desdobramento normativo desta política, ora como instrumento de rupturas quanto à sua natureza prescritiva. Este registro pode ser analisado, por exemplo, na própria resolução de aprovação do documento no Conselho Estadual de Educação do Pará. A resolução 769 de 20 de dezembro de 2018 (Resolução, 2018), afirma que a BNCC para cumprir sua função, precisa ser implementada pelos sistemas de ensino. Em seu artigo 2º, inciso II, em especial, a resolução destaca que a BNCC deve “[...] fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão de currículos, e conseqüentemente, das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas no âmbito do Estado do Pará”.

Evidenciando este contexto na notícia vinculada pelo jornal O Liberal<sup>12</sup> (DOCUMENTO CURRICULAR, 2018), a aprovação do Documento Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, pelo Conselho Estadual de Educação, faz parte da “implementação” da BNCC para estas duas etapas de ensino. A notícia informa ainda que a proposta estava em análise pelo Conselho desde 8 de novembro de 2018, enviada pela SEDUC e pela Comissão de Gestão e Currículos (ProBNCC/PA), e que o documento deveria vigorar a partir de 2020, nas escolas da rede estadual e das redes municipais. A respeito de sua implementação, destaca-se:

Com a homologação, será iniciada a etapa de implementação, a partir do processo de formação de professores, que deve começar entre o final de janeiro e início de fevereiro de 2019. A programação de formação inclui oficinas em Belém para a construção de outro documento, o caderno de orientação pedagógica, que deve envolver cerca de 500 docentes. Cada município que aderiu ao regime de colaboração deve mandar seus representantes para o processo na capital (DOCUMENTO CURRICULAR, 2018).

Também será realizada uma jornada pedagógica de dois dias em vários municípios do Estado para a orientação de como organizar o projeto pedagógico e o plano de aula. Foram estabelecidas ações em 19 polos, a partir de uma subdivisão das 12 Regiões de Integração, com o objetivo de criar mais aproximação com os municípios. Depois da construção desses documentos, será realizada outra jornada nos polos para que os professores possam socializar a prática (DOCUMENTO CURRICULAR, 2018).

Fica evidente, nos excertos explorados acima que, após um movimento de cunho burocrático, qual seja, o de homologação do documento, inicia sua dinâmica de implementação, o que incide, segundo a notícia, em elaboração de orientações pedagógicas, projetos pedagógicos e planos de aula, além da centralidade dada à formação docente como forma de levar a cabo, tal processo de efetivação da Política, endereçada à “prática”. Não obstante ao processo de homologação pelo CEE e do próprio processo de efetivação desta política em alinhamento à BNCC, a notícia vinculada pelo portal de notícias da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/PA)<sup>13</sup> (NOVO CURRÍCULO, 2019), deflagra a abrangência que esta implementação deve atingir pelos municípios de todo o estado do Pará:

Os municípios paraenses têm até o próximo dia 31 de dezembro para homologar o novo currículo da Educação Infantil e Ensino Fundamental. A construção da proposta curricular de cada município é obrigatória e deve ser encaminhada ao Conselho Estadual de Educação ou ao Conselho Municipal de Educação, se for o caso, a quem caberá a homologação (NOVO CURRÍCULO, 2019).

---

<sup>12</sup> Disponível em: <https://www.oliberal.com/para/documento-curricular-para-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-e-ensino-fundamental-do-estado-do-par%C3%A1-%C3%A9-aprovado-1.44210>

<sup>13</sup> <https://www.seduc.pa.gov.br/noticia/9969-novo-curriculo>

De acordo com as orientações do Ministério da Educação (MEC), as redes municipais de ensino devem adequar seus currículos para as etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental ao Currículo Estadual, homologado em 20 de dezembro de 2018. Vale ressaltar que o Documento Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental está em consonância com a Base Nacional Comum Curricular e vai orientar a condução do ensino nas escolas a partir do ano que vem (NOVO CURRÍCULO, 2019).

Até o momento 131 municípios já assinaram o termo de adesão à nova Base Curricular. Os que ainda não assinaram devem procurar a Undime. O envolvimento dos municípios é fundamental no processo de implementação da BNCC. Após a homologação, as escolas passarão por jornadas pedagógicas que acontecerão no início do ano letivo 2020. As jornadas terão o papel de esclarecer e formar os educadores sobre o novo documento curricular das escolas (NOVO CURRÍCULO, 2019).

Ao evocar a necessidade de que as redes municipais de ensino materializem suas propostas curriculares, a notícia explicita ao mesmo tempo seu caráter institucionalmente burocrático de adequação dos currículos locais à BNCC. Fica evidente, por outro lado, como o DCEPará, ainda que não seja objetivamente nominado no texto, está “alinhado” e até confundido com a BNCC.

Do mesmo modo, existem, nos excertos, a indicação de uma necessária capilaridade para que a Política em questão seja levada à cabo, qual seja, a necessidade de que as redes de ensino municipais e que as escolas se sintam mobilizadas em produzir seus currículos a partir das normativas estabelecidas tanto pela BNCC quanto pelo DCEPará.

A despeito do quadro discursivo acima, o DCEPará demonstra que o movimento de construção de uma orientação curricular do estado é anterior a própria BNCC, tendo iniciado em 2007 por iniciativa da SEDUC, concomitante com as plenárias e conferências municipais e regionais para construção do Plano Nacional de Educação, o que foi continuado em 2008 com o Plano Estadual de Educação<sup>14</sup>, como afirma o documento:

No ano de 2008, no primeiro semestre, foi realizada a I Conferência Estadual de Educação, que aprovou, entre outras questões, as diretrizes, as metas e os objetivos que subsidiariam a construção do Plano Estadual de Educação. Nesse mesmo ano, a Secretaria de Educação realizou a primeira reunião de trabalho para a construção da Política Educacional do Estado, que teria como tema A Educação Básica no Estado do Pará, a qual seguiriam outros encontros e reuniões. Como resultado deste trabalho surge um caderno com orientações que subsidiariam a construção da política educacional para as escolas da rede estadual de ensino (PARÁ, 2019, p. 10).

O excerto explicita que, na contramão do quadro de “implementação” da política curricular materializada na BNCC, o DCEPará possui um contexto local de produção, que inicia sua trajetória em outro contexto de produção curricular. Articulação discursiva, por sua vez,

---

<sup>14</sup> Refere-se ao Plano Estadual de Educação do Pará, aprovado em 2010.

semelhante ao que os Interlocutores da Política afirmam, em que a construção de um documento curricular estadual antecede ao DCEPará enquanto desdobramento da BNCC, em destaque:

Esse documento curricular é uma construção que não inicia com a Base Nacional Comum Curricular. Ele teve um processo, um percurso, muito longo. Esse percurso, especificamente começa no estado do Pará, na rede estadual, e depois ele se redimensiona para os municípios do estado. Então, desde a Conferência Estadual de Educação em 2007, foram tirados alguns encaminhamentos e diretrizes e na necessidade de se ter um Documento Curricular que pudesse dizer da realidade do estado do Pará. E que este documento pudesse servir de referência para as redes municipais de ensino (II DIÁLOGOS CIRCULARES, 2021c).

Então esse documento, ao passar por esse ciclo de debates, encontros, conferências e seminários realizados pelo estado com a participação de diversos professores, e posteriormente, sistematizado por uma equipe de professores também. Em 2011 com apoio e suporte da Universidade Federal do Pará e da Universidade do Estado do Pará, nós conseguimos consolidar e chegar a algumas definições conceituais que se mantiveram até este momento nesse documento (II DIÁLOGOS CIRCULARES, 2021c).

Foi uma marca de defesa nossa no programa, a garantia da manutenção desses elementos que constituem esse documento, uma vez que nós entendíamos que, ao ter passado por um debate amplo, na rede estadual e depois nas redes municipais, nós não poderíamos abrir mão de uma configuração definida durante esse percurso, por conta de uma estrutura fechada (II DIÁLOGOS CIRCULARES, 2021c).

As falas dos Interlocutores da Política, portanto, reafirmam a construção do DCEPará como uma construção política regionalizada, inicialmente para a rede estadual de ensino, com a participação dos municípios para sua posterior efetivação. Destacam ainda um ciclo de debates, viabilizado pelas conferências de educação onde os professores ocuparam importantes espaços de decisão política, além de apontar a participação de outros agentes, como a UEPA e a UFPA. Por sua vez, afirmam a defesa do programa construído coletivamente, o que não se esvaziou em detrimento da normativa federal.

De modo geral, pode-se afirmar, portanto, que o DCEPará, ainda que seja uma pujante tentativa de fechar a significação que gravita em torno da prescrição que a BNCC estabelece, em certa medida, opera como descontinuidade de tal implementação, uma vez que a produção contextual dos sujeitos, apontadas pelos Interlocutores da Política, apontam para alguns deslizamentos de uma “implementação” colateral do texto político.

Nesta linha, o DCEPará reafirma que houve por parte do poder público interesse em construção de espaços de “[...] discussão que privilegiassem a participação efetiva de professores, gestores, estudantes, comunidade, entre outros profissionais, como participantes na construção da política curricular do Estado” (PARÁ, 2019, p. 10). Demarca-se ainda que em um primeiro momento, a política curricular que estava sendo construída teria como foco a rede



estadual de ensino, produzida exclusivamente para vigorar sob as escolas estaduais do estado do Pará.

Após este movimento inicial, motivado pelas Conferências de Educação, e pela construção do PEE e do PNE, o DCEPará, menciona que esta primeira fase da construção de um documento curricular culminou em um caderno, intitulado como “Política de Educação Básica do estado do Pará<sup>15</sup> (PARÁ, 2008).

Funcionando como contexto político mencionado no DCEPará e pelos Interlocutores da Política o texto da Política de Educação Básica do Pará (PARÁ, 2008, p. 21), destaca a função social da escola como “[...] agente da emancipação dos sujeitos na perspectiva da construção de uma sociedade democrática que valorize a vida”, qualificando a educação como uma prática social de participação e integração entre os sujeitos. Para dar conta de tal função, para o documento:

a escola deve ser um espaço de democratização do saber, devendo estar aberta a uma proposta curricular que, reconhecendo ser um lugar de disputa de saberes e poderes, contemple os diversos sujeitos que dela fazem parte, que possa permitir uma contraposição à lógica empresarial que tem permeado as políticas públicas de educação no país, originárias na década de 1990. Assim, pensa-se a educação como instrumento de transformação social, transcendendo a concepção de mero mecanismo de reprodução da sociedade (PARÁ, 2008, p. 21).

A Política de Educação Básica do Pará (PARÁ, 2008) por sua vez, retoma o sentido de escola como espaço de socialização do conhecimento, em nome de uma sociedade democrática, evidenciando a sociedade como espaço de disputas políticas mais amplas pelo poder, alinhados a dois polos antagônicos: aos interesses mercadológicos e empresariais de um lado, e o da justiça social, operando, para o documento, as disputas sociais que endereçam à escola sua função social.

Sobre o currículo, a Política de Educação Básica do Estado do Pará (PARÁ, 2008, p. 30), define:

Por meio dos currículos, entendidos como construção cultural e organizadores das práticas educativas, são alcançados os fins da educação no ensino escolarizado, buscando-se concretizar a socialização, bem como os fins sociais e culturais que devem ser alcançados por intermédio das práticas educativas formais; portanto, o currículo é o instrumento revelador de uma trama ao mesmo tempo cultural, política, social e escolar, devendo, para isto, estar perpassado por valores e pressupostos que necessitam ser compreendidos e elaborados, para que se possam descobrir os mecanismos que operam na sua concretização dentro dos espaços educacionais.

---

<sup>15</sup> Documento produzido durante o governo Ana Júlia (PT), que iniciou em 2007 e terminou em 2010.

O currículo modela-se no interior dos sistemas escolares concretos, não sendo, portanto, uma realidade abstrata que se configura à margem do sistema educativo para o qual foi pensado, planejado e desenvolvido. Todas as finalidades, sejam elas de formação, de socialização, de aculturação, de segregação, de integração social, de profissionalização, etc, que historicamente vêm sendo atribuídas, explícita ou implicitamente, à educação institucionalizada, geram reflexos nos objetivos e na própria organização curricular. É com base nessas reflexões que o compromisso com a elaboração do currículo deve estar voltado para a promoção do pensamento científico, o reconhecimento da diversidade étnica e cultural existente na sociedade e para o desenvolvimento da sociedade democrática, articulando o local ao universal, o senso comum com a ciência, o erudito com o popular, o fazer com o pensar numa perspectiva dialética, orientando-se pela utopia de uma sociedade justa.

A concepção assumida pela mesma política vincula o currículo em sua dimensão cultural e socialmente construído, operado como artefato concreto, comprometido com suas demandas políticas e sua própria forma de organização, com a ciência, com a diversidade na sociedade, em articulação do global com o local. De tal modo, o documento da Política Educacional do Pará (PARÁ, 2008), enfatiza a escola como espaço socializador do conhecimento, e o currículo como seleção do conhecimento mediante as relações de poder encontradas na sociedade. Tais sentidos, portanto, remontam as demandas políticas e as articulações sociais que o DCEPará materializa.

Retomando o movimento de construção do DCEPará, o texto da política (PARÁ, 2019), argumenta que houve uma ruptura nos encaminhamentos de implementação da Política de Educação Básica do Estado do Pará (PARÁ, 2008), citada acima, motivado, segundo o documento, pela mudança da gestão do governo estadual<sup>16</sup>. No entanto, o texto documental destaca que, a despeito da descontinuidade da Política Educacional em questão, e com o intervalo temporal de tal mudança política, “[...] mesmo com esse intervalo temporal, novas/outras políticas educacionais foram implementadas no Estado, especialmente as de responsabilidade do governo federal, como a reorganização do Ensino Fundamental, que ampliou de oito para nove anos os anos de escolaridade” (PARÁ, 2019, p. 11).

Somente em 2011, as discussões sobre o documento são retomadas, a partir da organização de um seminário que contou com a participação de variados grupos e entidades, entre os quais, a participação de universidades, educadores, gestores das escolas, estudantes e representantes dos Conselhos Estadual e Municipal de Educação (PARÁ, 2019).

Tal retomada, como mencionado, é marcada por rupturas e continuidades em relação às normativas já estabelecidas e, ao mesmo tempo, em coexistência com o andamento de outras

---

<sup>16</sup> Na eleição para o Governo do Estado do Pará, em 2010, a então governadora Ana Júlia Carepa, do PT, foi derrotada em segundo turno por Simão Jatene, do PSDB, retomando o governo.

políticas, em especial, de orientações produzidas pelo governo federal. Em 2013, a ausência de uma orientação curricular para o estado do Pará é colocada como uma das lacunas do ponto de vista político-pedagógico para a rede estadual de ensino (DCEPará, 2019):

O material produzido nos encontros que antecederam o seminário foram ementas das áreas de conhecimento, habilidades, competências e conteúdos para o Ensino Fundamental e Ensino Médio Integrado, além de referenciais gerais para a Educação Infantil. Material este que somado ao produzido na gestão anterior, subsidiou a construção de um documento preliminar de reorientação curricular, submetido à consulta pública. A partir da consulta, nova parada nas discussões para o avanço do documento definitivo (PARÁ, 2019, p. 11).

A partir de 2014, já no contexto de construção da normativa federal pelo MEC, os debates são retomados. Segundo o documento do DCEPará, o próprio MEC solicitou aos Estados, o encaminhamento de suas propostas curriculares em vigor, para consubstanciar o debate da versão preliminar da base, sendo colocada para consulta pública posteriormente, em 2015 (PARÁ, 2019). Sobre a dinâmica das consultas públicas produzidas pelo MEC entre 2014 e 2016 para construção da BNCC, o DCEPará menciona:

As contribuições advindas desta consulta pública foram analisadas e sistematizadas na proposta já existente. Posta novamente para consulta pública, agora por meio de seminários estaduais. As contribuições advindas desta outra consulta são discutidas e analisadas e o resultado é adicionado à proposta curricular. Esta nova versão é encaminhada ao MEC, em substituição à proposta anteriormente (PARÁ, 2019, p. 12).

Na esteira do contexto de influência e de produção do texto do DCEPará, tal como o Plano Nacional de Educação (PNE), figurou como uma representação inicial da BNCC (MACEDO, 2016), o Plano Estadual de Educação (PEE), funcionou também como prenúncio do DCEPará, ainda que a construção de tal documento seja anterior ao PEE.

O PEE (2015-2025) surgiu a partir do contexto de discussões do Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024), por meio das Conferências Municipais, Regionais e Estadual e Nacional de Educação. No caso do Pará, o PEE (PARÁ, 2015, p. 4), destaca que sua construção teve como mote a participação da “sociedade civil organizada, sendo o Fórum Estadual de Educação (FEE), juntamente com o Conselho Estadual de Educação (CEE) e a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) os precursores do processo”. Ainda sobre a construção do PEE, o próprio documento (PARÁ, 2015, p. 18) destaca:

Dessa forma, o presente PEE é resultado do movimento que ocorreu ao longo do ano de 2013, por meio de 123 conferências municipais, 12 conferências regionais e a conferência estadual, realizada no período de 28 a 30 de outubro de 2013, com a participação de representantes da sociedade civil. Os debates reafirmaram o

compromisso coletivo em torno de um projeto educacional nacional e estadual que promova o homem e o seu meio social e natural e em correspondência com um projeto de desenvolvimento autônomo.

Além disso, no período de 2013 a 2015, estado e municípios receberam assistência técnica da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino-SASE/MEC para a elaboração ou adequação dos planos de educação, culminando com 3 encontros realizados entre outubro de 2013 a outubro de 2014, em 8 polos, atendendo o total de 111 municípios, 1 encontro, em 4 polos, no mês de março de 2015, atendendo 120 municípios.

O PEE seguiu, segundo seu texto, um processo de construção amplo, envolvendo conferências municipais e a conferência estadual de educação, em 2013. O que se situa também no contexto de construção do Plano Nacional de Educação, e da Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2014, como desdobramento das conferências realizadas em todo o Brasil. Em tempo, é importante salientar que o PEE menciona as conferências municipais como preparação para a Conferência Nacional de Educação, realizada em 2014, como uma das etapas de construção de um “projeto educacional nacional e estadual”, antes mesmo do debate sobre a BNCC eclodir no cenário nacional, ainda que a definição de uma base curricular nacional já estivesse posta, pelo menos desde a LDB de 1996 e das DCNEB de 2010. De forma geral, é possível observar uma nuance que resguarda a educação como dever do Estado, e como direito público subjetivo, a qual deve ser ofertada atendendo padrões de qualidade, para enfrentar injustiças, e para transformação social.

As metas 1, 2, e 3 do Plano dedicam-se a afirmar a universalização da educação infantil, ensino fundamental e médio, respectivamente. Chama a atenção também, que em relação às metas 2 e 3, de universalização do ensino fundamental e do ensino médio, estas são acompanhadas de estratégias que vislumbram a definição de propostas de direitos e objetivos de aprendizagem, assim como de definição de uma formação “curricular comum”, para ambas as etapas de ensino. Em sua Meta 6, o PEE<sup>17</sup> destaca:

O cenário contemporâneo desafia a educação enquanto função social no processo formativo humano, considerando que o processo educativo não se resume unicamente no desenvolvimento das estruturas cognitivas dos sujeitos para apreensão dos conhecimentos historicamente acumulados na sociedade. De acordo com os documentos oficiais propostos pela UNESCO, a educação do século XXI caracteriza-se particularmente por quatro pilares fundamentais destinados a formação global, incluindo-se: o aprender a ser, aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver (PARÁ, 2015, p. 60).

Nesse sentido, a escola assume a centralidade do processo de construção e complementação da subjetividade humana, visando promover a superação da concepção etnocêntrica que por séculos esteve presente nas propostas educacionais.

---

<sup>17</sup> META 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 30% (trinta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 15% (quinze por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.

Assim, a educação integral ocupa um espaço significativo na construção de sujeitos que sejam capazes de conviver com a diversidade, reconhecendo o outro em suas diferenças, mediante o exercício da convivência com tolerância (PARÁ, 2015, p. 60).

Ainda como contexto discursivo do DCEPará, o PEE (PARÁ, 2015), destaca o fenômeno educativo como processo de formação humana, para além de dispositivos meramente cognitivos do conhecimento. Contraditoriamente, dá ênfase aos documentos da UNESCO, com destaque para a formação global imbuída do “aprender a ser, aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver”, sentido oriundo do Relatório Jacques Delors (UNESCO, 1996), o que demonstra seu caráter político, mobilizado pela influência global que este documento ocupa.

Conforme os registros documentais acima, fica nítida a (des)continuidade e a forma entrelaçada na qual o DCEPará se constituiu, ora como política pública que atravessou distintos governos no contexto regional paraense, ora como parte de uma formação política mais ampla, mobilizada pela construção da BNCC e por seu contexto de influência global. As articulações presentes na Política Educacional do Estado do Pará (PARÁ, 2008) e o Plano Estadual de Educação (PARÁ, 2015), materializam alguns sentidos que permearam a construção do DCEPará, em sua produção textual, bem como, dos sentidos assumidos e materializados. De toda forma, o texto em sua forma documental possui deslizamentos quanto sua produção, o que deixa em aberto suas articulações políticas, evidenciando o caráter multifacetado que a política possui.

Assim, tanto o DCEPará em sua forma textual quanto as falas dos Interlocutores da Política afirmam que a Política Curricular vinculada ao DCEPará é anterior a BNCC, pois, ainda para os Interlocutores da Política, no movimento de construção do documento, o objetivo dos sujeitos que participaram deste processo era “[...] agregar os elementos da Base Nacional, agregar as competências e habilidades, mas sem perder de vista os elementos que foram construídos durante esse percurso” (II DIÁLOGOS CIRCULARES, 2021c).

Observa-se assim, dissonâncias quanto aos mecanismos de implementação da BNCC em relação ao DCEPará, o que é permeado por disputas de seus consensos e dissensos, operando deslizamentos quanto as significações produzidas inicialmente, mas sem abandoná-las por inteiro. É possível explorar, nestas lacunas da produção da política, as aberturas que podem ser lidas como deslizamentos de uma tentativa de fechamento da significação. Como demarcado por Macedo (2019), as tradições curriculares, na qual a BNCC, e para esta leitura, o DCEPará também, tendem a separar a produção e a implementação como momentos distintos, sendo a

implementação apenas o “fazer” do que está anunciado nas produções iniciais. Ou seja, tradições curriculares para as quais, o currículo, para torne-se currículo efetivamente, precisa chegar às escolas.

Tal elucidação demonstra a disputa que antagonizou as demandas e articulações que movimentam um conjunto de sujeitos e posições, ora em defesa da BNCC, ora em sua desconstrução enquanto normativa curricular para a educação básica, evidenciando as correlações de força existentes neste processo, existindo nos discursos que permeiam o DCEPará uma narrativa de que a política curricular que culmina do próprio documento foi construída com efetiva participação de diferentes sujeitos, ainda que para modifica-la.

De uma forma ou de outra, o certo é que o DCEPará mobilizou um conjunto de demandas e articulações discursivas e, ainda que no caso do DCEPará, tenha ficado evidenciado que sua origem textual é anterior à BNCC, é certo que sua organização mais objetiva se dá a partir de 2018, condicionado ao contexto de implementação da Política do governo federal, dispondo de formas de controle institucionais para tal processo.

#### **4.3 ENTRE O CONHECIMENTO ESCOLAR COMO ‘BEM COMUM’ E A POLÍTICA COMO ‘IMPLEMENTAÇÃO’: DEMANDAS POLÍTICAS PELO CURRÍCULO**

Este subcapítulo busca explorar a relação Currículo e disputa política, explorando algumas das articulações discursivas e demandas presentes na BNCC e no DCEPará, já anteriormente mencionadas, quais sejam: o conhecimento escolar como “bem comum” e a Política como “implementação”. Tal movimento se dá a partir da leitura antagônica da Política Curricular acionada pelas formações hegemônico-discursivas que os dois documentos acionaram em sua construção como demandas políticas. Assim como Macedo (2019), ao interpretar identificações educacionais e curriculares busca-se não focalizar pessoas e grupos sociais em específico, mas em demandas e articulações discursivas as quais estes grupos e sujeitos representam.

Assim a relação entre BNCC e DCEPará é compreendida como a de uma Política Curricular em um contexto discursivo formado por documentos de ambas as políticas, mas também pelos excertos oriundos de notícias vinculadas pelos portais de notícias e pela imprensa, bem como, dos discursos proferidos pelos Interlocutores da Política, dos vídeos usados como fontes empíricas, o que dá forma pelos antagonismos da construção do DCEPará, em um movimento de ressignificação da BNCC.

Busca-se, com isso, não apenas flagrar as distintas posições em voga quanto a significação da escola, nem mesmo da defesa desta ou daquela posição, mas de evidenciar, nos textos trazidos, as articulações político-discursivas nas quais o conhecimento escolar pode ser significado, bem como de seus efeitos nas forças que conjugam e operam as demandas e operações hegemônicas destas articulações (GABRIEL, 2018).

Diante da complexidade de se investigar políticas de currículo em uma leitura discursiva, compreender as disputas antagônicas pelos sentidos que materializam um texto curricular é uma das tarefas que enredam um caminho teórico-analítico. Por outro lado, a compreensão ambivalente da política nos força a buscar a demonstrar as dissonâncias que emergem na escrita do documento, mas que não necessariamente estão no texto. O processo de continuidade de produção de sentidos para a BNCC, não se encerra no próprio documento, mas no que é feito após sua homologação, e antes disto, nas lutas que o precedem.

Quando se trata sobre processos de construção de currículos nacionais, existem pelo menos duas questões que geralmente emergem nos debates, sejam eles produzidos pelas reflexões teóricas do currículo, especialmente das teorias críticas, mas também do debate político-legal que tem caracterizado as discussões. Trata-se das questões relativas à democratização e da universalização do acesso à educação pública estatal, especialmente em contextos de profundas desigualdades, assim como, das questões relacionadas à “implementação” da Política, ou seja, das formas assumidas para que o documento seja colocado em funcionamento.

A BNCC, enquanto normatividade, define parâmetros que certamente influenciou a definição dos documentos curriculares das redes estaduais e municipais, e dos currículos das escolas do Brasil. Por outro lado, a definição de uma política de centralização curricular que define conhecimentos a serem ensinados nas escolas levanta a questão dos processos de mediação das políticas de currículo nos diversos contextos que atravessa até chegar na escola.

Da mesma forma, enquanto política curricular, tenta produzir uma significação que afirma que o acesso à educação está diretamente associado ao acesso de conteúdos selecionados previamente, imbuídos de valor e função socialmente referenciados para diminuir desigualdades e prover enfrentamentos sociais e econômicos. Ou seja, a ideia que o acesso aos conhecimentos mais importantes e relevantes, originados, via de regra, na ciência moderna, sejam capazes de produzir mecanismos de emancipação social. Como já demarcado, em muitas passagens, a BNCC aciona discursividades que a aproximam de significações comprometidas

com a democracia, a justiça social e com a inclusão, cabendo à educação escolar reverter tais desigualdades.

Para os fins desta tese, duas nuances principais se destacam quanto as discursividades produzidas pela BNCC: a demanda pelo conhecimento como “bem comum” a ser garantido como “direitos de aprendizagem”, e a articulação discursiva por “implementação” da BNCC, que se materializa nos discursos que permeiam o DCEpará.

A posição da BNCC enquanto documento orientador para a educação básica e para democratização do conhecimento se destaca por sua natureza normativa para um currículo e uma “formação básica comum” (BRASIL, 2017), acionando significantes como justiça, democracia, inclusão, respeito. Este contexto de prescrição curricular é produzido a partir de léxicos que se aproximam de uma perspectiva pautada pela justiça social, democrática e inclusiva.

Para tal, a BNCC aciona o inciso IV e do artigo 9º da LDB (BRASIL, 1996), no qual estabelece que cabe à união definir em regime de colaboração e em articulação com Estados, Municípios e o Distrito Federal “[...] competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”. Ainda para a BNCC:

Nesse artigo, a LDB deixa claros dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC (BRASIL, 2017, p. 11).

Como demarcado pelo excerto acima, a BNCC cria pelo menos dois cortes demasiadamente importantes para a presente análise: o primeiro estabelece a assimetria entre o que é “comum” e o que é “básico” do ponto de vista prescritivo do conhecimento, onde, ainda para o documento, as competências são comuns. O outro corte se refere a natureza diversa do currículo, este sim, podendo ter outras leituras e ressignificações em outros contextos de produção. Aqui, portanto, a BNCC estabelece um “comum” – as competências – e um diverso – o currículo, de tal modo que aciona o PNE como recurso que justifica a construção de uma base curricular:



Nesta leitura, a BNCC condiciona tal sentido de conhecimento como “bem comum” ao desenvolvimento de “aprendizagens essenciais”, apostando em uma suposta igualdade condicionado pelo “direito de aprender”, como destaca o documento:

Nesse processo, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita **as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional** sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. **Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza** (BRASIL, 2017, p. 15).

O Brasil, ao longo de sua história, **naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola**, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. **São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes** definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias (BRASIL, 2017, p. 15).

Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar **devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades**. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes (BRASIL, 2017, p. 15).

Na esteira das igualdades de oportunidades de aprendizagens que a BNCC aciona em seu léxico discursivo, está também as desigualdades educacionais que podem ser combatidas com parâmetros “comuns” de aprendizagem. Ou seja, de que as desigualdades educacionais produzidas historicamente podem ser corrigidas via aprendizagem vinculadas ao desenvolvimento de Competências e Habilidades.

Acionando uma base legal para justificar sua normatização, a BNCC elenca sua natureza “curricular-comum” em relação as suas diretrizes e competências, como “[...] aquilo que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los” (BRASIL, 2017. P12), e, ao mesmo tempo, uma natureza diversa. Assim, condicionado e relacionado à demanda curricular comum, está também a centralidade do desenvolvimento de Competências que a BNCC destaca como relacionado aos direitos de aprendizagem que todos e todas devem ter acesso.

Tendo a BNCC carregado o sonho iluminista de universalização do acesso aos conhecimentos e da qualidade da educação, que se materializaria pela distribuição igualitária desses conhecimentos (CURY; REIS; ZANARDI, 2018), a educação escolarizada acaba por responder e ser responsável por históricos processos de desigualdades, estando o acesso do conhecimento como questão estruturante para igualdade de oportunidades (CURY; REIS;

ZANARDI, 2018). Para Cury, Reis e Zanardi (2018), este processo está marcado pela tradição de reformas educacionais que buscaram atribuir ao currículo “[...] os problemas de qualidade da educação e, da mesma forma, seria ele o responsável pela superação das mazelas e desigualdades educacionais” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 54).

Portanto, talvez um primeiro sentido destacado nos excertos, apontam para a defesa de que devido as desigualdades de acesso ao conhecimento, a necessidade de um currículo nacional se justifica na medida em que pode produzir processos de equidade e justiça curricular e cognitiva. Esta significação dada aos sentidos de Currículo e Conhecimento Escolar na BNCC é um dos pontos fulcrais para a presente tese, na medida em que este sentido reverbera em outros sentidos e atritos para a Política Curricular em tela. Tal assunção esbarra na defesa da educação enquanto direito, como já demarcado desde a Constituição Federal de 1988, pela LDB e pelos dispositivos normativos curriculares desenvolvidos desde os anos 1990.

Para Pereira (2019), as políticas de centralização curricular, ao serem anunciadas como uma exigência necessária para que as escolas estejam alinhadas às exigências da sociedade contemporânea em transformação, e ao buscarem, com isso, a implementação de um currículo único capaz de garantir os direitos de todos à uma formação comum, são responsáveis pela negação à cidadania para alguns, uma vez que esse direito à cidadania depende da posse de um tipo de conhecimento corporificado como o mais valioso para tal operação.

Portanto, como explicitado acima, a garantia das aprendizagens essenciais estabelecida pela BNCC para o currículo e para a escola, incorre em combater desigualdades e estabelecer justiça social, garantindo, assim, uma “igualdade educacional”, onde se estabelece um enfrentamento a tais desigualdades, ainda como significação política. Cumpre demarcar, no entanto, que em relação à BNCC, os fragmentos apontam para o desejo de um currículo comum que sequer pode ser condicionado pela definição de conhecimentos propriamente ditos, mas sim o de assegurar o desenvolvimento de aprendizagens definidas por Competências e Habilidades.

Uma vez que o sentido de currículo “todos” é um projeto impossível, frente às desigualdades de acesso ao conhecimento, a ideia de que o domínio de conteúdos mínimos necessários para a formação escolar pode ou mesmo deve ser o ponto fundamental de acesso à cidadania, revela a face excludente e contraditório do projeto educativo em tela, onde nem mesmo o acesso a esses conhecimentos é garantido, nas palavras de Pereira (2019, p. 919),

portanto, a afirmação da importância do conhecimento está a serviço da constituição de hegemonia desse próprio conhecimento como sistema de significação. E, como sistema de significação, ele produz sentidos para formas de ser e estar no mundo, organizado com base em fundamentos também produzidos discursivamente, mas enunciados como fundamentos sólidos capazes de garantir a plenitude que nos falta e pela qual ansiamos.

No entanto,

por sua vez, a crítica ao conhecimento e/ou ao currículo único não representam uma ameaça ao entendimento de quais são os conteúdos/conceitos importantes de serem desenvolvidos na/pela escola. A crítica e o questionamento são direcionados à pretensão de controle/bloqueio/constrangimento à circulação de outras possibilidades de significação (PEREIRA, 2019, P. 919).

Ainda neste quadro de problematização, se o conhecimento escolar é ainda um objeto incontornável (GABRIEL; CASTRO, 2013), inclusive para a democratização da sociedade, este não pode estar condicionado a uma definição do “mínimo” e o “essencial”.

Não há dúvidas de que a vinculação entre a definição de conhecimentos comuns e o acesso à escola está associada ao dever do Estado em prover educação pública de qualidade, no entanto, como problematiza Frangella (2016), essa significação condiciona este direito à escolarização e à aprendizagem, ou seja, que educação pública de qualidade está diretamente relacionada à garantia de aprendizagens produzidas pela escola, sendo necessário estabelecer, para que a educação seja garantida, delimitar o que aprender e como aprender. Tal vinculação, incorre em prescrição, centralização e normatividade curricular.

Com Gabriel (2015), por outro lado, busca-se tensionar esta relação entre “nacional e comum”, que podem adjetivar o currículo da escola pública. Para a autora, muitos são os argumentos contra ou a favor da definição de bases curriculares comuns. “Nesses discursos os argumentos contribuem ora para afirmar a hegemonia da lógica econômica neoliberal como reguladora do campo educacional, ora para consolidar as estratégias discursivas mobilizadas pelas lutas da democratização da escola pública (GABRIEL, 2015, p. 289).

Ainda sobre esta dimensão nacional-comum, Gabriel e Martins (2022, p. 3), ampliam:

A hipótese aqui levantada é que o significante *comum* ao ser mobilizado nos discursos do campo educacional, seja em defesa da diferença e/ou no combate à desigualdade social - ora como exterior constitutivo da primeira, ora como o ponto nodal da segunda, tende a reforçar e cristalizar sentidos particulares deste termo hegemonizados historicamente no domínio jurídico como por exemplo “bem” ou “direito” que - face a normatividade neoliberal dominante - não contribuem para fazer trabalhar as aporias que atravessam os debates dessa área.

Se a contingência política de significação do currículo da escola, mesmo em meio a normatividades de corte neoliberal, produzidos pelas redes políticas globais está sempre em aberto, a luta política pela produção de sentidos para o conhecimento escolar poderia “talvez entrar na disputa pelo termo *comum* pode ser um caminho potente para desequilibrar a balança a favor do reforço das demandas que se articulam em torno de justiça social” (GABRIEL; MARTINS, 2022, p. 4).

Além da demanda curricular como “bem comum” a BNCC destaca sua característica contínua. Adota, assim, um caráter “implementável” de suas normatividades, produzindo uma ruptura, ou uma cisão entre proposta (o documento) e implementação (nas redes de ensino e escolas). Aciona para isto, a ideia de que a BNCC não é currículo, mas uma orientação, criando uma fissura entre proposta – marcada por uma formação comum via competências e aprendizagens essenciais – e implementação – os currículos diversos que serão construídos pelas redes de ensino e escolas. O documento assume um caráter normativo, e ao mesmo tempo afirma-se como orientação para definição de currículos. Do mesmo modo, aciona a justiça social e os históricos processos de desigualdade de acesso aos conhecimentos e aprendizagens para justificar sua normatividade enquanto um “currículo comum”.

A BNCC assume uma posição ambígua ao se colocar como normatividade e, ao mesmo tempo, afirmando-se como não-currículo. Com isto, o texto busca evidenciar que embora sua prescrição seja compulsória do ponto de vista legal, as redes de ensino e escolas dispõem de certa autonomia para “implementar” seus currículos, criando uma certa separação entre aquilo que é proposto e o que será colocado em prática nas escolas:

É também da alçada dos entes federados responsáveis pela implementação da **BNCC o reconhecimento da experiência curricular existente em seu âmbito de atuação**. Nas duas últimas décadas, mais da metade dos **Estados e muitos Municípios vêm elaborando currículos para seus respectivos sistemas de ensino, inclusive para atender às especificidades das diferentes modalidades**. Muitas escolas públicas e particulares também acumularam experiências de desenvolvimento curricular e de criação de materiais de apoio ao currículo, assim como instituições de ensino superior construíram experiências de consultoria e de apoio técnico ao desenvolvimento curricular. Inventariar e avaliar toda essa experiência pode contribuir para aprender com acertos e erros e incorporar práticas que propiciaram bons resultados (BRASIL, 2017, p. 18).

Por fim, **cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos** que afetam a vida humana em escala local, regional e global, referencialmente de forma transversal e integradora (BRASIL, 2017, p.9).

Com a homologação da BNCC, **as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens**

**essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação** e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica (BRASIL, 2017, p. 20).

Os excertos destacados na BNCC, apontam para a necessidade de implementação desta política. Em uma dimensão mais pragmática, o texto precisaria chegar às escolas de todo Brasil, cabendo às redes de ensino e escolas produzirem seus currículos, a partir de suas realidades, tendo como centralidade as “aprendizagens essenciais” já delimitadas pela normatividade da BNCC.

Lopes (2019), evidencia que, a respeito do quadro difuso que municípios e estados ocupam em relação aos desígnios normativos da centralização curricular operada pela BNCC e pelo MEC, os ajustes que os movimentos políticos elaboram, não possuem um alicerce institucional de poder único, que tenha capacidade de irradiar e ordenar de uma vez por todas os rumos da política. Para a autora, os deslocamentos discursivos que subjetivam as disputas da definição das políticas educativas nos estados e municípios, não são totalmente restritos aos quadros burocráticos e institucionais dos governos e redes de ensino “[...]fazendo com que o foco nos grupos que ocupam cargos institucionais possa bloquear o entendimento de articulações muito mais amplas que projetam identificações educacionais e curriculares e vêm constituindo o social” (LOPES, 2019, p.8).

Não obstante, a política federal assume centralidade no DCEPará, ora citada como normatividade, ora como uma referência para efetivação do próprio documento estadual, incidindo, inclusive, em aspectos bem específicos da ‘prática’ em sala de aula e do planejamento dos professores, como destacado pelos Interlocutores da Política:

Todos nós que estamos nessa live já ouvimos falar da Base Nacional Comum Curricular, assim como já ouvimos falar do Documento Curricular Estadual. A base já faz três anos que foi homologada e o documento estadual, dois anos que foi homologado. Partindo disso, nos perguntamos: considerando os dois documentos, qual a relação deles com a nossa prática na sala de aula? A outra questão é: conseguimos reconhecer no plano de ensino, no plano de aula, esses documentos, mais especificamente o documento curricular estadual? (DIÁLOGOS, 2021a).

A BNCC, vai servir de modelo, modelo não, caminho, percurso, para que sejam construídos documentos curriculares dos estados. A BNCC impactou sobre documentos curriculares estaduais, os documentos municipais, os sistemas de ensino, os projetos pedagógicos das escolas, no plano de ensino, bem como, também vai impactar sobre o material didático. Então a BNCC fez esse movimento, buscando um alinhamento no que diz respeito a educação básica do país (DIÁLOGOS, 2021b).

A gente costuma dizer que um dos maiores desafios da BNCC é aproximar o Brasil dos brasileiros. Por isso que a BNCC propõe aprendizagens essenciais, onde nós, dentro de nossas particularidades regionais, buscamos esse encaixe, a partir dessas

competências e habilidades propostas pela BNCC. Então, o documento curricular do estado, ele tem esse alinhamento com a BNCC, onde nós buscamos aproximar as nossas características econômicas, políticas, sociais, ambientais, culturais, ou seja, nossa totalidade aproximando a essas aprendizagens essenciais que a BNCC propõe (DIÁLOGOS, 2021b).

Esse programa de implementação desse currículo; desse documento curricular, na verdade, porque o currículo é construído no dia a dia, na escola. Então esse documento curricular é o nosso orientador. Ele está alinhado, por sua vez à BNCC, mas ele traz um conjunto de elementos que são específicos dessa proposta, desse documento, que vai nos servir como orientador para a reelaboração dos Projetos Político Pedagógicos das escolas, com a reelaboração dos planos de ensino, dos planos de aula. Então ele é nosso documento de partida (DIÁLOGOS, 2021a).

Esse é o nosso documento, o Documento Curricular do estado do Pará, para o estado do Pará. Não é apenas para a rede estadual, é para a rede estadual, para a rede municipal, para as redes privadas tomarem como base, para trabalhar em suas escolas. Não é o currículo, mas ele vai dar noção, ele vai apontar os caminhos que a gente precisa para fazer os currículos de nossas escolas (DIÁLOGOS, 2021a).

Os fragmentos apontam para a indicação de um processo efetivação da política mobilizada pela BNCC, e continuada pelo DCEPará, nos currículos das redes municipais e nas escolas de todo o estado. Este processo, grosso modo, se dá pelo próprio mecanismo de continuidade normativa da política, assegurada pela legislação, sendo necessária a atuação de um conjunto de sujeitos e instituições que buscam colocar em prática estas ações, para que a implementação seja efetivada. A atuação destes sujeitos, discursos e instituições, que incluem professores, técnicos pedagógicos, grupos empresariais e filantrópicos, agentes da burocracia estatal das secretarias e redes de ensino, fica condicionada a um movimento de operacionalização do que é definido e decidido intrinsecamente pelo que está explicitado nos documentos normativos.

Conforme os excertos explicitam, existe, na construção da implementação do DCEPará, uma narrativa de que a BNCC, depois de homologada, vai produzir efeitos, impactos, resultados que vão interferir nos currículos escolares, assim como em documentos normativos de outras redes de ensino. Mais do que isto, os excertos explicitam que os documentos não são antagônicos, e que de certa forma, coadunam para um efeito em específico: “a prática da sala de aula”, e que vão repercutir em planos de ensino e planos de aula. Como já explorado a BNCC produz uma significação em que os currículos “reais” serão construídos em dimensões mais práticas, cabendo às redes de ensino e escolas, “contextualizar” as prescrições de aprendizagens essenciais, a partir de suas experiências curriculares já consolidadas.

Portanto, a partir dos excertos, apresenta-se no processo de produção de sentidos de currículo no DCEPará, uma margem interpretativa que aciona uma demanda por impacto nos currículos escolares. Mais do que isto, existe o entendimento de que o DCEPará precisa ser

“traduzido” em ações reais e concretas para o cotidiano das escolas, em seus currículos, tanto prescritos, quanto “em ação”. Ao adotar a noção de que o documento vai influenciar planos de aula e planos de ensino, o texto adentra a uma perspectiva que nos permite observar que, mesmo um documento curricular normativo e prescritivo, que se origina em demandas burocráticas estabelecidas pela BNCC, existe em seus limites enquanto prescrição, uma noção de que pode ser posto em prática, no cotidiano escolar. Mais do que isto, demonstra uma leitura complexa da realidade, ao acionar um caráter de tradução da política, em uma dimensão praxiológica, para as escolas e para as redes de ensino.

O movimento de “implementação” de uma política, em especial de políticas educacionais, envolve movimentos complexos e dinâmicos, que abarcam tanto agentes estatais, direta ou indiretamente, quanto sujeitos que operam práticas e discursos antagônicos. Neste quadro, o DCEPará destaca-se como parte do processo de implementação da base, onde outros sentidos também são produzidos e ressignificados, sem uma leitura última e fechada, que poderia atrofiar a continuidade das interpretações que podem ser ainda produzidos.

Esta leitura sobre a política – que precisa ser implementada normativamente, para virar ação concreta – é questionada por Ball (2006). Para o autor, a visão de que as políticas são produzidas para as pessoas e sujeitos, está equivocada, uma vez que, as políticas não são pura e simplesmente implementáveis, nem mesmo os sujeitos podem ser afetados, positiva ou negativamente pelas políticas. Para Ball (2006, p. 26), “[...] políticas colocam problemas para seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no contexto”. Assim, Ball (2006), acredita numa versão mais refinada e contraditória para a luta política que constituem os processos de interpretação das políticas pelos sujeitos que operam estes dispositivos, muito além de um processo de implementação.

As respostas dadas às contingências postas pelas normatividades dos textos curriculares, ainda para Ball (2006), são localizadas e criativas, uma vez que as políticas não são capazes de dizer, de uma vez por todas, o que fazer, como fazer e quando fazer, mas “[...] elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos” (BALL, 2006, p. 26).

Os fragmentos destacados indicam ainda que o DCEPará, em sua caracterização político discursiva, foi produzido em um contexto de efetivação normativa da Base Nacional Comum Curricular. Não aleatoriamente, o processo do que é denominado como “implementação” desta política, é marcado por dinâmicas de mediação, produzidos entre sujeitos distintos, entres os quais, estão agentes públicos, os grupos empresariais, filantropos e do terceiro setor.

No caso do Pará, o processo de mobilização das redes municipais para a implementação do DCEPará foi liderado por entes, tais como “A comissão Pró-BNCC, composta por educadores da Undime (União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação), Undime (União dos Dirigentes Municipais de Educação) e Consed/Seduc (Secretaria de Estado de Educação)” (NOVO CURRÍCULO, 2019).

Este contexto de participação de agentes públicos e privados pode ser ainda observado mesmo antes da homologação do documento pelo CEE. A notícia vinculada pelo Portal Agência Pará (PARÁ AVANÇA, 2018), em 21 de junho de 2018<sup>18</sup>, portanto antes do DCEPará ser aprovado, já colocava a implementação da BNCC como meta para a educação paraense, com destaque a alguns grupos, estatais ou não, que participaram do movimento de efetivação da BNCC, como demarca:

A Secretaria de Estado de Educação (Seduc), em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, apresentou a gestores da educação, nesta quarta-feira (20), o **Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental (anos iniciais e finais). O Programa orienta a elaboração do currículo das escolas estaduais e municipais, de acordo com a BNCC** (PARÁ AVANÇA, 2018).

O evento reuniu, no auditório da Escola Técnica Estadual Anísio Teixeira, em Belém, gestores das Unidades Seduc na Escola (USE), Unidades Regionais de Educação (URE), diretores, coordenadores da Seduc e representantes de várias secretarias municipais de educação. Foi mais uma etapa das ações coordenadas pela Seduc, **com apoio da Undime, visando à implantação da BNCC** (PARÁ AVANÇA, 2018).

No próximo dia 27, a Undime promoverá um fórum para discutir, entre outros assuntos, uma campanha de adesão dos municípios do estado para a elaboração dos currículos. Depois de elaborados os novos currículos - tanto o estadual quanto os municipais - deverão ser encaminhados ao Conselho Estadual de Educação e aos Conselhos Municipais, respectivamente, para análise e validação final (PARÁ AVANÇA, 2018).

Em destaque, chama a atenção que, o que viria a ser denominado de DCEPará, para dar cabo do processo de implementação da BNCC, constitui-se uma rede política, denominada de ProBNCC – Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular. Este programa foi criado pelo governo federal, com o objetivo de ajudar as redes estaduais e municipais na construção de suas propostas curriculares, em comunhão com a BNCC, instituído pela portaria MEC nº 331, de 5 de abril de 2018, posteriormente alterada para a portaria nº 756, de 3 de abril de 2019, para incluir a implementação da BNCC do Ensino Médio.

---

<sup>18</sup> Pará avança na implementação da Base Nacional Comum Curricular: Disponível em: <https://agenciapara.com.br/noticia/3903/para-avanca-na-implantacao-da-base-nacional-comum-curricular>



Segundo o Documento Orientador do ProBNCC (MEC, 2019) tem por objetivo o de “[...] apoiar as Secretarias Estaduais e Distrital de Educação – Seduc e as Secretarias Municipais de Educação – SME no processo de revisão ou elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC, em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios”.

Nos excertos mais acima o ProBNCC/Pará, e a UNDIME destacam-se como agentes de articulação política para a implementação da BNCC no estado, o que se deu também na disputa do DCEPará, como mecanismo de recondução da Política Curricular orientada pela normativa federal. Tal articulação acabou por funcionar como parte da produção curricular que circunda tanto o contexto de influência, quanto o texto de produção do texto da política, uma vez que participa tanto dos processos de mobilização, quanto de escrita do DCEPará, pelos seus sujeitos.

A menção ao ProBNCC nos fragmentos destacados, evidencia a presença de grupos do terceiro setor na definição de políticas educacionais. Como demarcam Lopes, Mendonça e Burity (2015, p. 15): “O Brasil se inscreve certamente nesta zona de ambivalência, em que prevalece uma lógica hegemônica “sob influência” dos discursos gerencialistas da nova administração pública, da terceira via e das parcerias público-privadas”. Um dos elementos que fazem parte das articulações discursivas produzidas pela presença de grupos ligados ao movimento empresarial na definição da política educacional, é a definição da centralidade da implementação da BNCC, o que se observa nos excertos do DCEPará.

Se por um lado a empiria anuncia uma aproximação entre a produção documental da BNCC e do DCEPará e a necessidade de fazê-los virar “realidade” na escola, e que estas dinâmicas são de um currículo “em ação”, há, também neles, o “[...] o reconhecimento – uma exigência da negociação política –, de que a escola é um espaço em que o currículo é instituído e isso permite que a etapa atualmente em curso seja vivida de forma menos linear (MACEDO, 2019, p. 42).

Para Laclau e Mouffe (2015), esta relação pode ser explicada na medida em que compreendemos que a relação com o mundo objetivo é mediada por sequências relacionais que não vão possuir, necessariamente, um sentido final, ou mesmo qualquer sentido. Para que possamos falar de uma formação discursiva, aqui permeada pelo currículo como “bem comum” e pelos mecanismos de “implementação” da BNCC no DCEPará como demanda articulada por grupos antagônicos, é necessário que existam posições diferenciais, o que exigem dispersões de seus objetos e de seus diversos elementos materiais (LACLAU; MOUFFE, 2015).

Ao assumirem posições distintas e por vezes antagônicas relacionadas às demandas políticas por implementação da BNCC pelo DCEPará, bem como da articulação discursiva pelo conhecimento “comum” condicionado pelas competências e habilidades e suas apropriações nos textos curriculares e do próprio lugar da escola, estas formações discursivas, materializam que

a prática da articulação, como fixação/deslocamento de um sistema de diferenças, não pode consistir em fenômenos puramente linguísticos; mas deve, ao contrário, atravessar toda a densidade material da multiplicidade de instituições, rituais e práticas através das quais uma formação discursiva é estruturada (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 182-183).

Em suma, o desejo de implementação da BNCC, por meio do DCEPará, está relacionado com a ideia de prática. Ou seja, de que a BNCC, em convergência com o DCEPará, pode viabilizar impactos nos currículos cotidianos, produzidos pelas escolas, via prescrição de conteúdos, habilidades e competências. No que tange a construção do DCEPará, como já apontado, o documento possui profundas vinculações com o PEE, em sua origem, e mais ainda com a própria BNCC, sendo, em muitos aspectos, a materialização da implementação da BNCC no estado.

Diante das composições teórico-analíticas tecidas até aqui, entende-se o DCEPará como um documento-efeito, ou ainda como uma superfície que se inscreve como discurso operado em tensões e recontextualizações, como demanda curricular. Lopes (2019, p.10), elenca que demandas curriculares e educacionais articuladas “não são demandas de uma comunidade de educadores ou de uma comunidade disciplinar, ainda que tais comunidades também projetem demandas e ao mesmo tempo sejam constituídas por práticas articulatórias”. As demandas curriculares e educacionais, objetos desta tese, incidem quanto ao que é socialmente produzido como importante para a escola e para a educação (LOPES, 2019). Estas demandas se hibridizam com outras demandas, outras articulações político-discursivas, como amplia Lopes (2019),

essas demandas, uma vez não atendidas, podem ser articuladas em cadeias de equivalência mais amplas, nas quais as reivindicações por mais e melhor educação tornam-se momentos de um processo político conectado com outras lutas, tais como emprego, saúde, terra, saneamento básico e tantas mais demandas diferenciais, impossíveis de serem previstas. Demandas articuladas são também sujeitas ao hibridismo e têm seus sentidos reconfigurados em função da articulação e do antagonismo (LOPES, 2019, p. 11).

Como demonstrado, o processo de “implementação” da BNCC passa por contínuas e permanentes disputas, em diferentes contextos de produção da política. Conforme Macedo

(2019, p. 41), entre os motivos pelos quais importa entender o que ainda tem sido feito da BNCC, está o de entender que esta política desloca o poder, produzindo efeitos, “[...], mas, para se manter efetiva na significação da educação e da escolarização, ela tem que seguir reiterando os sentidos que instaura. E esse processo, que vivemos hoje, é tão político e disputado quanto aquele que a instituiu”.

Entre as demandas e articulações que aparecem com mais força no texto curricular do DCEPará, assim como nos enunciados dos interlocutores da Política, a demanda por implementação, aliada à sua homologação, é a mais potente. Em outras palavras, fazer a BNCC “virar realidade” em sua dimensão mais pragmática, ocupa boa parte do espaço das articulações que buscam materializar a política.

Arelado à demanda por implementação do DCEPará, está também a articulação por seu caráter orientador para virar “prática”. Ou seja, a assunção que tais documentos são orientações para a construção de “currículos reais”, é uma das formações que se coloca como artifício para materializar tal implementação. A BNCC, como normatividade político-discursiva do DCEPará aparece como importante marcador, pois “Além das competências gerais da base nacional, estados e municípios devem incluir princípios e orientações locais ao novo documento curricular, que observem as especificidades socioculturais de cada município” (NOVO CURRÍCULO, 2019).

As articulações Políticas que produziram formações hegemônicas no processo de construção da BNCC, buscaram produzir sentidos para a educação, e mais do que isto, uma educação significada como de qualidade. Para Macedo (2019), na esteira de grupos que participaram desta luta política, destacam-se, as Burocracias estatais, como o MEC, CNE e as Secretarias de Estados e Municípios; Conselhos representativos como Consed e Undime; movimentos sociais; associações representativas de classe como sindicatos e de pesquisa e pós-graduação, e fundações ligadas ao movimento empresarial e conglomerados privados e filantrópicos; *think tanks* e redes de governança como Todos pela Educação e o Movimento pela Base, também ligadas a setores comerciais. Ainda sobre a assunção de sentidos para a educação assumidos nestas articulações, a autora destaca:

Não apenas qualidade, mas justiça social e equidade, se tornaram termos disputados por perspectivas críticas, plurais e distintas, e por discursos neoliberais de perfil técnico, também eles heterogêneos. Por mais desigual que a luta por significação tenha sido (e sempre o seja), em função do elevado volume de recursos – públicos, em sua maioria, porque oriundos de renúncia fiscal – mobilizado por fundações e *think tanks*, antagonismos incrementaram as possibilidades de significação (MACEDO, 2019, p. 41).

Assim como no caso da BNCC, discutido por Macedo (2019), o processo de construção, homologação e implementação do DCEPará, foi marcado pela presença de variados grupos sociais, para além da burocracia estatal. Ball (2001), sobre esta lógica, demarcou que, ainda nos anos 1990, no caso da Inglaterra e do país de Gales, já existiam indícios de um certo desaparecimento da participação dos Estados – Nação como produtor de políticas educacionais específicas, o que para o autor, é um dos elementos que circundam o abandono dos propósitos socialmente referenciados para a educação. Neste contexto, de certo abandono da centralidade do Estado na formulação de Políticas Educacionais, surge o que Ball (2014) denominou mais recentemente de novas redes de governança política.

Se a aprovação da BNCC em 2017 foi um momento de inflexão da política curricular no Brasil (MACEDO, 2019), este processo não se deu sem a participação de sujeitos e grupos diversos que vão desde a chamada burocracia estatal, até grupos empresariais, passando por movimentos sociais, sindicatos, a imprensa, entre outros atores sociais, que deslocam e sedimentam a luta política.

Ball e Olmedo (2013) destacam que para compreender a forma como as novas redes de governança política dentro da estrutura global em educação tem atuado na contemporaneidade, demandam de um novo grupo de conceitos e métodos que busquem compreender a forma como estas mudanças têm produzido deslocamentos na construção de políticas públicas educacionais. Para os autores, o “capitalismo social global” tem borrado os limites entre o Estado, empresas, organizações sociais e filantropias, em uma dinâmica inter-relacional, como ampliam:

Dentro dessa nova configuração, soluções inovadoras e velhas soluções para problemas sociais e de desenvolvimento 'baseadas no mercado' estão sendo privilegiadas e fortalecidas através do surgimento de uma nova elite global, conectada em rede, formada por promotores de políticas e 'novos' filantropos. O que há de 'novo' na 'nova filantropia' é a relação direta entre a caridade e os 'resultados' e o envolvimento direto dos doadores nas ações filantrópicas e nas comunidades de políticas (BALL; OLMEDO, 2013, p. 33).

Nestes termos, a BNCC o DCEPará são textos curriculares que permearam a normatividade, mas que não a definiaram de uma vez por todas. A Política Curricular funcionou e funciona como aparato hegemônico-discursivo que operou ajustamentos, resistências e deslocamentos em suas interpretações; é contínua e permanente em sua escalada, que pode ou não ser flagrada. Para os fins desta tese, os discursos políticos que se engendra em redes de significação, tais como o do Conhecimento Escolar como bem comum, e o da Política como implementação, são permeadas por outros aparatos, estatais ou não, que dão continuidade permanente aos sentidos que são provisoriamente negociados em cada arena de disputa.

## **CAPÍTULO 5**

### **PARA QUE SERVEM AS ESCOLAS NO DCEPARÁ?<sup>19</sup> SENTIDOS DE CURRÍCULO E CONHECIMENTO ESCOLAR EM DISPUTA**

---

Este capítulo tem por objetivo explorar os sentidos de Currículo e Conhecimento Escolar que emergem do DCEPará, bem como, o de entender como estes sentidos mobilizados pela política em um contexto discursivo de produção, produzem significações para a função social da escola e para a escolarização por meio de suas formações hegemônicas. Para isso, são explorados os fragmentos selecionados do Documento do DCEPará, homologado pelo Conselho Estadual de Educação do Pará, em 2018 (PARÁ, 2019), em interface com os discursos dos Interlocutores da Política.

A longo do capítulo, o que será apontado no contexto de produção do texto curricular, gira em torno de três eixos centrais de análise que se desdobram em outros subeixos. O primeiro eixo é do Currículo como conhecimento organizado a partir de estruturas normativas de planejamento oriundas da BNCC, mas que encontram no DCEPará substantivos deslocamentos. O segundo eixo, é o do Currículo em articulação com os sentidos de seleção do Conhecimento Escolar, na interface com os significantes Cultura e Sociedade. O terceiro eixo, está relacionado com a dimensão Currículo, Conhecimento Escolar e Aprendizagem, o que se desdobra com sentidos anunciados como emancipatórios para o Conhecimento, circundada pelos atritos produzidos entre justiça social e democracia. Vale demarcar que os três eixos de análise não estão sendo compreendidos isoladamente, mas como aspectos de um único contexto discursivo, qual seja, o de produção contextual da Política Curricular que este documento engendra, o que será analisado em diálogo com a abordagem discursiva apropriada pelos Estudos Curriculares, como recorte analítico.

#### **5.1 AS COMPETÊNCIAS PERMANECEM? A ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR NO DCEPARÁ**

Da mesma forma que a homologação do documento normativo da BNCC em dezembro de 2017 renovou alguns dos tensionamentos que as décadas passadas sofreram, em especial, por um dos aspectos centrais das reformas educacionais, qual seja, a organização curricular, despontou nesta mesma normatividade, possibilidades de descontinuidades. Como destacam

---

<sup>19</sup> O título desta seção dialoga, com o artigo de Young (2007), “Para que servem as escolas?”.

Lopes e Macedo (2011) o destaque dado às Políticas Curriculares em suas formas de Organização do Currículo na contemporaneidade, possuem relações com a origem do campo.

O Currículo, como campo de produção do conhecimento, foi assumido e confundido com sua dimensão mais técnica: o Planejamento. Inicialmente, as diversas concepções curriculares estavam preocupadas com os melhores métodos e formas de organizar o currículo, pois “O estudo do currículo era o estudo das formas de planejá-lo. Trata-se de uma tradição que inaugura os estudos curriculares, mas que é bastante forte até hoje” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 43). Portanto, o debate sobre Organização Curricular é latente na definição da Política Curricular aqui analisada, como umas das significações mais importantes para as articulações e demandas para os sentidos de Escola que podem emergir deste debate.

Dentre os variados aspectos e nuances que podem ser destacados quanto a centralidade das Políticas Curriculares para as reformas educacionais estão as variadas formas de Organização Curricular assumidas em diferentes momentos históricos e contextos socioeconômicos na qual as Políticas estão inseridas. Para Lopes (2008), no entanto, na história do pensamento curricular é possível destacar pelo menos três grandes matrizes de organização curricular, no pensamento educacional clássico: currículos por competências; currículos centrados em disciplinas de referência; currículos centrados nas disciplinas ou matérias escolares. “Nessas três matrizes de pensamento existem preocupações com a integração curricular, segundo finalidades sociais e princípios teóricos distintos” (LOPES, 2008, p. 63).

A definição de uma base curricular comum, como já apontado, marcou a materialização de uma Política Curricular pautada pela normatividade da prescrição do conhecimento como “bem comum”. Esta normatividade é concentrada, em especial, pela definição de Competências e Habilidades como marcadores de Organização Curricular, e como elemento “básico” para a definição dos currículos nas redes de ensino e escolas. Deste ponto de vista, a BNCC passou processos de mudanças, desde sua primeira versão, até o documento ser aprovado pelo CNE em dezembro de 2017. Mudanças essas que estavam marcadas por lutas e disputas pelo documento e por sua forma de Organização Curricular, movimento que é sintomático também na construção do DCEPará.

Como notório, a ideia de competências é uma antiga afluyente das políticas curriculares (MACEDO, 2014), onde diferentes sentidos e perspectivas podem ser flagradas, desde noções ligadas a Psicologia Genética de Jean Piaget até abordagens sociolinguísticas.

Na BNCC, a assunção da centralidade das Competências é assumida 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, 2017, p. 8).

Da mesma forma, atrela o desenvolvimento de Competências para uma educação que afirme valores e ações visando uma transformação da sociedade, para a justiça social, vinculando também ao trato pedagógico e na construção de conhecimentos “úteis”, portanto, além de “saber” (dominar os conhecimentos, habilidades e valores) os alunos precisam efetivar o “saber-fazer” para resolver demandas complexas da vida. Assim sendo, “[...] a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017, p. 13), como destaca ainda:

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BRASIL, 2017, p. 13).

No caso do DCEPará, o que, pode ser destacado é, em primeira análise, uma continuidade da BNCC em relação as Competências. Do mesmo modo, é possível observar uma predominância da noção de competências no DCEPará, como marcador de organização curricular. Sobre competências no DCEPará:

Os Princípios que orientam o Documento Curricular Estadual, permeiam a Educação Básica no Estado do Pará, garantindo a formação humana integral dos estudantes e respeitando a diversidade sociocultural do Estado. Nessa perspectiva, é que as competências gerais da BNCC juntamente com os princípios, definem e mobilizam conhecimentos, conceitos e procedimentos que garantem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos de acordo com a BNCC (PARÁ, 2019 p. 21).

Nestes termos, as competências gerais prescritas na BNCC, se articulam, segundo o DCEPA, para “[...] construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores” (PARÁ, 2018, p. 22). A permanência de uma organização curricular via competências gerais da BNCC, infere o caráter também normativo do DCEPará, na medida em que viabiliza o conhecimento em razão das competências, para fazer lago, ou seja, que sua finalidade é intervir de forma prática na realidade concreta, com observado abaixo:

**Quadro 3 – Competência e Conhecimento no DCEPará**

<b>Competência</b>	<b>O que</b>	<b>Para</b>	<b>Resultado</b>
Conhecimento	Valorizar e utilizar os conhecimentos sobre o mundo físico, social, cultural e digital	Entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva	Aluno ativo, que consegue não apenas compreender e reconhecer a importância do que foi aprendido, mas, principalmente, refletir sobre como ocorre a construção do conhecimento, conquistando autonomia para estudar e aprender em diversos contextos, inclusive fora da escola.

Fonte: DCEPará, adaptado pelo autor.

O quadro, por sua vez, elabora uma perspectiva que dá legitimidade ao conhecimento em forma de Competência. Mais do que isto, relaciona diretamente o conhecimento a um “fazer”. Ao elaborar uma simetria entre “Competência”, “O que”, “Para” e “Resultado”, o texto do DCEPará, cria uma leitura típica do conhecimento enquanto saber-fazer, mesmo quando se trata de conhecimentos do mundo físico e natural, como mostrado no quadro. Destaca-se que sua justificativa se dá em razão de sua finalidade: conhecimento para fazer algo, para explicar a realidade, esperando desta intervenção uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Para os Interlocutores da Política, existe uma relação umbilical entre a reforma curricular em questão e o desenvolvimento de Competências, como em destaque:

As competências vão perpassar todo o conhecimento, desde a educação infantil, até o ensino médio. Então, como é que a escola, a partir dessas orientações que a BNCC trás e que o Documento Curricular trás, como é que elas [as competências] vão ser trabalhadas? É essencial que elas sejam enxergadas no projeto da escola, é essencial que elas sejam enxergadas nos planos de ensino da escola, no plano de aula do professor, que elas sejam realmente vivenciadas e experienciadas e construídas pelos alunos. Nessa relação que a educação permite, que o trabalho com o conhecimento permite na escola (DIÁLOGOS, 2021b).

Existe ao longo de sua faixa etária e de sua série, um processo de progressão para se chegar em um aprofundamento dessas competências gerais, num aprofundamento onde elas são trabalhadas em todas as séries, ao longo da educação básica. Alcançar todas as competências nas séries, de uma forma progressiva, de acordo com a série, com a faixa etária, com nível cognitivo da criança, entre outras coisas (DIÁLOGOS, 2021b).

A organização do conhecimento por competências não é tendência recente nas Políticas de Currículo, nem mesmo exclusividade do Brasil. Desde os anos 1980, a noção de



competências faz parte no léxico de legislações, normativas, pareceres e outras documentações, especialmente de cunho curricular.

As “teorias das competências” assumem, ao longo de sua difusão no campo da educação e do currículo, diferentes sentidos e significados, bem como, divergentes apropriações de seus usos nas políticas e reformas educacionais. Inicialmente associada à Psicologia genética de Piaget, como “Competências Cognitivas”, até perspectivas sociolinguísticas, como a de Noam Chomsky. Do mesmo modo, para reconstruir tal noção, destaca-se o trabalho de Perrenoud (1996, p. 4), que caracteriza as competências como a “[...] capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.

Já na teoria curricular, as Competências enquanto marcação de organização para o currículo, são assumidas a partir da apropriação dos Objetivos Educacionais de Tyler, também aprofundadas por Bloom, e sua Taxonomia dos Objetivos Educacionais. No entanto, segundo Lopes e Macedo (2011), foram Eva Baker e James Popham que “viraram a chave” entre os Objetivos Educacionais e as Competências, o que para as autoras, é também parte da ideia de competência usada até hoje em políticas de currículo em diferentes países.

No entanto, a relação entre Conhecimento e Competências, aqui evocada, está para além das relações estabelecidas com o sentido de Competências assumido nas Políticas de Currículo mais contemporâneas. Esta relação, está comprometida também com a teoria sociológica do conhecimento.

Bernstein (2003), à luz da sociologia, e de uma abordagem epistemológica que privilegia a recontextualização dos discursos pedagógicos, discute a relação entre Competências e Conhecimento, inclusive com a relação da “pedagogização” desta dinâmica. Para o autor, a partir dos anos 1960, esta relação foi discutida em diferentes frentes teóricas. Na Linguística, por Chomsky e Dell Hymes, na Psicologia por Piaget, na Antropologia por Levi-Strauss e na Sociologia por Garfinkle. Nas palavras do próprio Bernstein, o conceito de Competências possui raízes distintas e até mesmo opostas.

Para Bernstein (2003, p. 77), em comum, tais abordagens sobre competências, tinham por leitura seu uso como “[...] procedimentos para fazer parte do mundo e construí-lo”. Em sua leitura, as competências partem do questionamento da razão pela qual, um conceito que surgiu no campo intelectual foi apropriado pela educação, uma vez que seus autores tinham pouca ou quase nenhuma relação com este campo. Notadamente, para o autor, esta relação se deu de forma diferente entre as origens teóricas deste conceito, sendo as formulações de Piaget e

Chomsky, mais usais na psicologia da linguística, o que pode justificar a aproximação com a educação.

Silva (2008) destaca que as Teorias da Competências, bem como sua origem no campo educativo, podem ser lidas na interface entre seus registros na Psicologia da Aprendizagem, precisamente da Psicologia Genética de Piaget e sua competência cognitiva, e da Teoria da Sintaxe, da Sociolinguística de Noam Chomsky. A autora destaca ainda que tanto a noção de competências de Piaget quanto de Chomsky, são observadas na definição de formas de avaliação por resultados adotadas pela SAEB e pelo ENEM, evidenciado a presença mais efetiva desta noção no ensino médio.

No campo do Currículo ainda em interface com a Psicologia Genética, destaca-se de sobremaneira importante, o trabalho de Philippe Perrenoud e Cesar Coll para a disseminação desta visão para as reformas curriculares, notadamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais, entre outras políticas, como destaca Silva (2018, p. 20),

as proposições da reforma curricular com base na noção de competências, seja ao se reportarem à adequação da escola às mudanças de caráter prioritariamente econômico, seja ao se apoiarem em concepções que secundarizam a dimensão histórico-cultural da formação humana, comportam uma racionalidade de tipo instrumental que tem sedimentado práticas educativas que priorizam processos de adaptação do homem à sociedade.

Ainda para Silva (2008), qualquer análise sobre competências e seus efeitos na educação e no currículo estariam incompletas sem levar em consideração os entrelaços do registro condutista-funcionalista, vertente utilizada nos anos 70 nos Estados Unidos, conhecido como “tecnicismo” e “Pedagogia por Objetivos” tendo ambas as tendências muito repercutido no Brasil, especialmente durante o período ditatorial.

As repercussões, efeitos e sedimentações da noção de competências na organização curricular que doravante é adotada pela BNCC e pelo DCEPará, se debruçam em um dos objetivos há muito tempo perseguido pelas reformas curriculares, quais sejam, a transformação “[...] de um currículo organizado com base em saberes disciplinares para um currículo pautado na definição de competências a serem desenvolvidas nos alunos” (SILVA, 2018, p. 18).

Constata-se que o desenvolvimento de competências é um dos fundamentos pedagógico-curriculares da BNCC, e que o documento investe profundamente neste arcabouço, inclusive, alinhando o desenvolvimento de competências como finalidade do processo de aprendizagens, ocupando um espaço do “pedagógico”. Mais do que isto, nos excertos, o

currículo se justifica em razão das competências e habilidades, para que os sujeitos possam intervir na sociedade e transformá-la.

Diante disto, com Ball (2001), é possível compreender tal hibridização de sentidos apropriados pela BNCC e pelo DCEPará em relação às Competências, como parte do movimento discursivo de deslocamento das Políticas Curriculares Nacionais, uma vez que os discursos produzidos para a Organização do Conhecimento em ambos os documentos se configuram não como uma transposição colateral da agenda global produzida para a educação; ou ainda, uma transposição literal dos sentidos de Competência oriundo de Piaget, Perrenoud ou Tyler, para os documentos analisados, ou mesmo que os diferentes âmbitos de produção da política perderam sua autonomia e simplesmente implementam decisões produzidas fora de seus espaços de poder. Ao contrário, com Ball (2001), é possível analisar que tais sentidos são reiterados e modificados pela leitura que é produzida contingencialmente.

### ***5.1.1 Deslocando sentidos: eixos estruturantes e o “retorno” dos objetivos de aprendizagem***

Como observado na seção 3 desta tese, as duas primeiras versões da BNCC tinham como marcador central para a organização curricular os Objetivos de Aprendizagem. Por sua vez, a versão homologada pelo CNE e, portanto, que está em vigor, adotou Competências e Habilidades como núcleos de organização do conhecimento, ainda que na BNCC esta relação seja estabelecida como “[...] as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017, p. 8).

No entanto, ainda que o DCEPará mantenha sua organização orientada pela definição de competências e habilidades, este documento expande sua leitura sobre a organização curricular, ao adotar “Eixos Estruturantes” como balizadores dos currículos para o ensino fundamental, como deixa explícito, em alinhamento em uma “concepção de sujeito sócio-histórico”, como demarca:

Para ser coerente com a função pedagógica desta etapa, este documento está **amparado numa concepção de sujeito sócio-histórico, daí é que apresenta uma organização de conhecimento a partir de eixos estruturantes**, dos quais são extraídos os subeixos que definem os objetivos de aprendizagem aos quais estão relacionadas às habilidades (PARÁ, 2019, p. 91).

Neste Documento Curricular são indicados para reflexão temas relevantes a serem reelaborados no cotidiano escolar por meio de quatro eixos estruturantes no

desenvolvimento das unidades escolares. Esses eixos serão desdobrados em subeixos que **suscitarão em objetivos de aprendizagem**; são eles: **Espaço/Tempo e suas Transformações; Linguagem e suas Formas Comunicativas; Valores à Vida Social; Cultura e Identidade** (PARÁ, 2019, p. 91).

Esses eixos **se configuram como campos temáticos amplos** e privilegiados, **capazes de mobilizar conhecimentos/conteúdos eleitos na escola e tratados cientificamente, no confronto com saberes produzidos historicamente e reelaborados pela humanidade** (PARÁ, 2018, p. 92).

Dessa forma, orientar um documento curricular cujos princípios norteadores são estabelecidos por eixos estruturantes e por objetivos de aprendizagem, uma vez que —o eixo estruturante em perspectiva curricular apresenta as bases sobre as quais os diferentes componentes curriculares poderão se organizar, dando sentido de integração e integralização em nada fere os fundamentos basilares da BNCC (DCEPará, 2019, p. 106).

O documento, ao assumir uma organização de conhecimento centrada em Eixos Estruturantes em interface, que desdobram em subeixos, objetivos de aprendizagem, alinhados às habilidades da BNCC, provendo deslocamentos quanto as formas de organização curricular assumidas pelo texto curricular. Da mesma forma, para os Interlocutores da Política:

O Documento Curricular do Estado do Pará apresenta como concepção de organização do conhecimento quatro eixos estruturantes, que se configuram como campos temáticos amplos e privilegiados, capazes de mobilizar os conhecimentos selecionados pelos professores e professoras da escola, tratados cientificamente no confronto com os saberes produzidos historicamente e reelaborados pelos/pelas estudantes. Então olha só a razão dessa organização do conhecimento (Diálogos, 2021b).

O grande desafio do Documento do estado foi aproximar esses eixos estruturantes às áreas de conhecimento. Então, quando você fala em ciências humanas, como eu vejo o espaço/tempo e suas transformações? Quando eu falo ciências da natureza, como eu vejo espaço/tempo e suas transformações? Quando eu vejo linguagens, quando eu vejo a matemática, como eu acompanho essa temática, espaço/tempo e suas transformações? (DIÁLOGOS, 2021b).

Os subeixos vão se constituir como subtemas dos eixos estruturantes. Como eles são campos muito amplos, e agora eu estou organizando o conhecimento, então é certo que eu preciso retirar, extrair, destes grandes campos, subeixos. Então os subeixos vão funcionar como se fossem pedaços de conhecimento tirados desses grandes campos que são os eixos estruturantes. Isso é uma forma de aproximar com as áreas de conhecimento, por que agora eu estou organizando o conhecimento para trabalhar na minha escola. Então eles vão funcionar assim, como subtemas que eu vou tirar dos grandes temas, no caso, os Eixos Estruturantes e as áreas de conhecimento, para organizar esse conhecimento nos Anos Iniciais (DIÁLOGOS, 2021b).

Os subeixos têm uma característica que merecem atenção. O subeixo dialoga com os eixos, dialoga com os objetivos [de aprendizagem] e também estabelece um diálogo com a área de conhecimento. Então no caso do subeixo, constitui-se como subtemas dos Eixos, aproxima as áreas de conhecimento, o componente curricular e os objetos de conhecimento (DIÁLOGOS, 2021b).

Em termos gerais, os Objetivos de Aprendizagem são marcadores de organização curricular relativamente antigos no Brasil e em outros países. Enquanto demarcação teórica,

são notadamente oriundos da racionalidade do Planejamento Curricular em Tyler e mais tarde, por Bloom. No caso das Políticas Curriculares brasileiras, a LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais faziam referência ao desenvolvimento de Objetivos de Aprendizagem para a organização de currículos. Na BNCC, como demonstrado na Seção 3 desta tese, os Objetivos de Aprendizagem apareceram como marcação de organização curricular nas duas primeiras versões do documento, sendo excluído na terceira versão, que foi promulgada.

Contraditoriamente, o DCEPará recupera os Objetivos de Aprendizagem, incluindo-o como aspecto de organização e planejamento do currículo no documento. Assim sendo, o DCEPará assume como elementos de planejamento curricular o desenvolvimento de Competências e Habilidades, oriundos da BNCC, e os Objetivos de Aprendizagem, Eixos Estruturantes e Subeixos, em uma leitura mais específica dos sujeitos que compuseram a escrita do documento.

A terceira versão da BNCC e a versão homologada em 2017, após o impeachment da Presidenta Dilma Roussef, abandonou a organização por Objetivos de Aprendizagem e adotou as Competências e Habilidades como marcadores. Contraditoriamente, o DCEPará, resgatou os Objetivos de Aprendizagem, sem preterir as Habilidades e Competências, advindas da BNCC.

Portanto, alguns deslocamentos no que tange a organização curricular adotada pelo DCEPará em relação às normatizações estabelecidas pelas competências gerais da BNCC, dando abertura a outras possibilidades a arranjos curriculares para o trato com o conhecimento escolar. Estes deslocamentos em relação a organização curricular, como argumentado por Lopes (2008), se evidencia porque as reformas educacionais desenvolvidas nos países do ocidente foram marcadas por mudanças nas formas de organização dos currículos, o que segundo a autora, fez com que o debate sobre a seleção dos conteúdos ficasse à mercê dessas mudanças.

Ainda que a definição de variados documentos para estes efeitos tenha apontado a possibilidade de transformações sobre como os conteúdos podem ser trabalhados em sua complexidade, e que essas novas possibilidades também indiquem modificações nos próprios conteúdos, o debate ficou restrito à permanência das disciplinas, demonstrando um suposto consenso sobre a validade dessas disciplinas nos currículos (LOPES, 2008). Nessa leitura, para a autora, os conhecimentos tendem a serem cristalizados, pois mesmo por dentro das disciplinas, algumas das reflexões sobre seleção curricular foram silenciados, na medida que a preocupação com a organização curricular ganha centralidade, ocupando espaços de outros debates igualmente importantes para essas reformas.

No entanto, ainda que não exista evidências nos excertos do DCEPará, em relação a algum deslocamento sobre organização curricular em ruptura com as disciplinas escolares, existe alguma indicação pelo menos a forma como o conhecimento é organizado/planejado, em ruptura com as Competências, ainda que estas sejam reativadas para justificar os Eixos de Estruturantes e Objetivos de Aprendizagem.

Lopes (2008), demarca que o destaque dado nas reformas curriculares para a organização curricular pode ser identificado em variadas nuances, tais como a inclusão de temas/objetivos transversais nos currículos nacionais de países como Inglaterra, Espanha, México, Chile e País de Gales. No caso do Brasil, os temas transversais foram materializados nos Parâmetros Curriculares Nacionais ainda nos anos 1990 para o ensino fundamental, bem como, currículos organizados por competências e habilidades para o ensino médio, sendo essa última racionalidade, fortemente marcada pelas mudanças tecnológicas.

Fica evidente, com base nos dados explorados, que, no DCEPará, existe uma ampla correlação de forças quando se trata dos aspectos referentes às matrizes de organização e planejamento curricular. Desde competência, habilidades, até Eixos Estruturantes e Objetivos de Aprendizagem, e coexistência com Componentes Curriculares centrados em Disciplinas e uma abordagem interdisciplinar.

Ball e Bowe (1992), ao se debruçarem sobre o caso do Currículo Nacional na Inglaterra e no País de Gales, inserido pela Reforma Educacional de 1988 naqueles países, argumentam em relação a como as visões sociológicas sobre a construção de políticas ainda adotam racionalidades que veem esse processo como efeito direto, e como “implementação”. Demarcam, com isso, que o processo da Política é muito mais complexo do que uma ‘implementação’ de um documento produzido em outro espaço fora da escola. Trata-se de um movimento dialético e circular, que envolve diferentes momentos de construção da legislação, da produção de documentos que são desdobramentos dessa legislação, dos mais variados escopos, bem como, da participação ativa de diferentes sujeitos (como os professores).

Para os autores, os textos das políticas não são complementarmente fechados e os significados produzidos de sua leitura não fixos, mas abertos à interpretação imprevisível, “[...] e a transferência de significados de uma arena política para outra arena está sujeito a derrapagem de interpretação e contestação” (BALL; BOWE, 1992, p. 98). por formarem um ciclo político de âmbitos e lugares distintos significativamente, onde se encontram em jogo uma variedade de interesses.

BNCC e DCEPará, materializam, assim, sentidos distintos de organização do conhecimento em seus documentos, ainda que o DCEpará se aproprie parcialmente da normatividade, talvez, mais potente da BNCC, qual seja: a centralidade do desenvolvimento das Competências e Habilidades, para a aprendizagem.

O DCEPará, a partir das normatividades oriundas da BNCC, resgata o uso de competências e habilidades como demarcações de organização curricular e do planejamento da política. Como observado na seção 2 desta tese, as Competências e Habilidades não são novidades do ponto de vista do planejamento curricular em políticas educacionais, nem mesmo na tradição teórica do currículo. No entanto, seu resgate em recorte temporal na atual política não pode ser lido como um determinante histórico. Como destacam Lopes e Macedo (2011), as Políticas curriculares se fazem valer de retomadas históricas de sentidos já conhecidos e flutuantes em outros momentos, mas existem rupturas e continuidades que precisam ser consideradas na subversão da permanência de tais sentidos para as Políticas Curriculares recentes.

Em resumo, a BNCC e o DCEPará, compartilham um conjunto de marcadores discursivos, que os aproximam e os distanciam, quanto aos modelos de organização curricular. Ao adotar a BNCC como “referência”, o DCEPará, assume a continuidade normatizada pela base, tais como, a centralidade do desenvolvimento de Competências e Habilidades no desenvolvimento curricular de ambas as políticas.

Ainda que a permanência da centralidade das Competências aponte que alguns dos sentidos de organização curricular marcados pelas racionalidades técnicas e funcionalistas sejam reeditadas na atual política e no próprio DCEPará, este quadro não significa que este sentido seja recuperado em sua essência, ou determinação histórica, mas que existem aproximações e fragmentos construídos por tais abordagens que podem ser analisados e explorados, “[...] que se hibridizam com outros sentidos na construção das políticas atuais voltadas para a competência e fortemente marcadas pela avaliação” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 55). Assim, ainda que a teoria das Competências seja uma marca forte da tradição teórica dos estudos de planejamento curricular, esta apropriação pelo texto político, tanto da BNCC quanto do DCEPará, não é colateral, mas sim, marcado por dissonâncias e refrações.

Lopes (2008) destaca que as teorias da chamada eficiência social têm sua origem associadas aos trabalhos de Franklin Bobbitt, Werret Charters e, em especial, o de Ralph Tyler. Para Bobbitt, por exemplo, o planejamento do currículo deveria assumir, assim como as técnicas do mundo dos negócios, uma eficiência na administração escolar.

Assim, o planejamento curricular buscaria uma formação eficiente para as crianças, que deveriam ser formadas nesta lógica, para um modelo produtivo, racional e eficiente. Ainda nesta lógica, a formulação dos objetivos do currículo é subjugada aos princípios da administração científica positivista, com uma definição precisa, técnica e objetiva das finalidades educacionais (LOPES, 2008).

A definição de Eixos Estruturantes adotado pelo DCEPará, em coexistência com as habilidades e competências da BNCC demarcam que o documento demonstra correlações de forças existentes no campo do currículo e da organização curricular, bem como das leituras que podem ser feitas das normatizações curriculares, pois a diversidade existente no sistema educativo pode ser exacerbada pela lei, mas “Em efeito, a capacidade do Estado em “implementar” com êxito um currículo nacional pode ser limitado e circunscrita de fato por outros aspectos de mesma lei” (BALL; BOWE, 1992, p. 107, tradução nossa).

Os elementos reunidos até aqui, destacam a vinculação entre conhecimento, desenvolvimento de competências, para garantia de aprendizagens via currículo. Em forma de articulação político-discursiva, esta vinculação atesta demandas sociais e identificações educacionais mercadológicas, na medida em que produzem uma finalidade do “saber-fazer” para o conhecimento, na qual a aprendizagem é a própria finalidade de tal dinâmica. Esta nuance será aprofundada na seção seguinte.

A disputa pela interpretação da BNCC, e da suposta centralidade que as Competências possam ocupar, e pelos efeitos que ela produz no DCEPará, não se deu e não se dá apenas na escrita do texto curricular de origem, mas em um movimento contínuo e permanente deste processo na “implementação” da Política Curricular nas redes de ensino e escolas. O DCEPará, neste contexto, ocupa um lugar contestado e ambivalente, que contingencialmente, materializa parte das demandas por implementação da Base Nacional Comum Curricular. Os sentidos atritados pela BNCC e por qualquer política, bem como seus desdobramentos e efeitos no DCEPará, são dados pelos fluxos de significação que constituem umbilicalmente as práticas sociais colocadas em funcionamento pelos sujeitos que operam as políticas.

No jogo político de significação da Política Curricular materializada pela BNCC e pelo DCEPará, os sentidos de organização curricular que emergem em seu processo de recontextualização/tradução, a nível de produção de textos curriculares, relacionados com o ‘lugar’ que a escola e a escolarização ocupam nas articulações discursivas que deram origem a estes documentos, nos quais a política está em disputa, uma vez que tais sentidos de organização curricular também são endereçados para “virar realidade” nas escolas.



A luta política por consensos no DCEPará, é marcada por acordos contingenciais e provisórios, que ora se sobrepõem, ora deslizam em suas repercussões políticas, bem como, de seus efeitos, tanto na escritura do texto curricular, como nas demais formações analisadas.

## **5.2 CULTURA E SOCIEDADE: O CURRÍCULO COMO SELEÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR NO DCEPARÁ**

Incontestavelmente, existe, entre educação e cultura, uma relação íntima, orgânica. Quer se tome a palavra “educação” no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se a restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de “conteúdo” da educação (FORQUIN, 1993).

Entre as temáticas que, tanto do ponto de vista teórico, quanto político-documental mais emergem quando se trata da relação entre Currículo e Conhecimento, a Cultura, certamente, é uma das que produz mais tensionamentos e discussões, especialmente quando se trata do próprio debate do que constitui o Currículo. A citação de Forquin (1993) destaca esta interface entre Currículo, Conhecimento Escolar e Cultura, que há muito tem privilegiado dos debates que gravitam entorno destas relações.

Entre os princípios do documento, destaca-se a ênfase em relacionar a definição de políticas educacionais com a finalidade de “[...]garantir às populações que nele habitam, a integridade sociocultural estimulando cada vez mais os processos criativos e produtivos que emanam dos diferentes grupos sociais e/ou comunidades sejam elas campesinas, ribeirinhas, quilombolas, indígenas ou cidadinas” (PARÁ, 2019, p. 17).

No DCEPará, a dinâmica que a cultura assume, quando associada ao currículo, está ligada a alguns dos tensionamentos teóricos que o documento acaba por incorporar. Tal assunção, pode ser observada também pela própria conceituação que assume, ao se posicionar em relação ao currículo, a cultura e a diversidade. Assim, o DCEPará aciona o “local” como nuance importante para validação do currículo, como espaço onde

**de certo que praticar um currículo considerando as realidades locais, implica refletir sobre práticas e concepções à margem dele historicamente**, sendo negado e inviabilizado a aprendizagem decorrente da realidade vivida e, conseqüentemente, do direito de repensar o sentido/significado de estar no mundo e de construir novos processos de aprendizagens, capazes de transformar essa mesma realidade intercambiada por outras culturas (PARÁ, 2019, p. 18).

Como já explorado por Ribeiro (2020; 2021a; 2021b) e Setúbal (2022), O DCEPará, assume distintas representações e articulações quanto às dinâmicas de produção cultural que o texto da política estabelece. Para Setúbal (2022, p. 36), o DCEPará, em seu movimento de construção, optou por conceber a escola como “[...]como espaço político e o currículo como construção social capaz de mudar a realidade dos alunos. Observam-se a relações de poder e as etapas da construção curricular como interconectas e em posição de destaque”. Para o autor, do ponto de vista do próprio texto, o DCEPará assenta seus princípios na articulação entre os processos de ensino-aprendizagem e o respeito às variadas culturas amazônicas, ao meio ambiente e à sustentabilidade social e econômica.

Ribeiro (2021), buscando rastrear o jogo político na construção do DCEPará, destaca que embora os defensores do documento argumentem em seu caráter democrático, sugerindo uma ampla divulgação e uma construção coletiva do conhecimento, reafirmando a pluralidade de saberes e experiências para o currículo, este documento está marcado por processos de exclusão e silenciamentos. Para a autora, tanto em relação ao diálogo com a sociedade civil para a própria construção do documento, quanto sobre os conhecimentos produzidos pelas populações tradicionais do estado do Pará, configuram fragilidades, como amplia:

[...] o texto do DCEPará, dissemina discursos sobre democracia, participação, construção coletiva do conhecimento e da *sociedade que se quer*, bem como reafirma as diferentes culturas, os "saberes" e os povos do Pará. Contudo, a trama política e as metáforas desconstruem tais discursos que, no fim, são dissonantes. A trama política fica perceptível na metodologia de elaboração do DCEPará, marcada por relações de poder e controle, já que os encontros e seminários preparatórios realizados foram meramente consultivos. Assim, certos sujeitos foram impedidos de participar e de ter lugar e voz no processo de definição da política curricular, evidenciando que a *construção coletiva* não passou de verbalismo vazio, pois o que se concretizou foram práticas excludentes, na medida em que a sociedade civil organizada e as comunidades tradicionais foram silenciadas (RIBEIRO, 2021, p. 11-12).

Na continuidade da análise dos sentidos assumidos pelo DCEPará, o documento assume ainda que “[...] as culturas são práticas significativas em que se está imerso. Dessa forma, o currículo deve assumir nova postura frente à diversidade cultural” (PARÁ, 2019, p. 15). A cultura, diante disto, é concebida em uma leitura que é constituída por diferentes grupos sociais e, portanto, diversa. Uma primeira tônica assumida pelo DCEPará, diz respeito a aproximação do debate curricular com a diversidade cultural, como em destaque:

A escola deve então assumir junto ao aluno sua responsabilidade educativa para a vida pública, com disposição para o **diálogo, tolerância e respeito às diferenças, como ouvir e negociar em situações de conflito; daí porque as diversas culturas hoje devem compor a centralidade dos desenhos curriculares, no protagonismo de**

**ensinar os sujeitos que dela fazem parte a lidar com o jogo das diferenças** (PARÁ, 2019, p. 15).

O aluno precisa compreender de que forma as diferenças são produzidas, para desqualificá-las como condição biológica; é preciso desafiar-las, questioná-las no cotidiano da vida escolar e, conseqüentemente, na vida em sociedade. Surge disso um novo papel social para os alunos – **aprender que o mundo é plural**, as pessoas podem fugir aos rótulos convencionais que as identificam como “isso” ou “aquilo” (PARÁ, 2019, p. 16).

**Ao eleger o Respeito às diversas culturas amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo como princípio, traz-se para a centralidade dos currículos a produção histórica e cultural dos homens e das mulheres da Amazônia**, refletidas no patrimônio material e imaterial, nas danças, nas festividades populares e religiosas, nos costumes, no artesanato, na produção artística e literária, na culinária, na produção agrícola e na riqueza mineral. (PARÁ, 2019, p. 18).

Destaca-se que nos excertos acima, além da clássica associação da cultura ao currículo e à diversidade/diferença enquanto tolerância e respeito, existe uma noção de “jogo das diferenças”. Ou seja, de uma noção que busca “negociar conflitos” entre os diversos, que não são iguais e que buscam espaço no “jogo”.

Bhaba (1998), buscou problematizar o uso do termo “diversidade” cultural, preferindo o autor, o termo “diferença” cultural. Para o autor, as questões de identificação política, nunca podem ser produzidas como afirmações de uma identidade dada, pronta e acabada, com uma origem inata que age sobre suas representações. O uso ambivalente da diferença, que o inconsciente toma forma da alteridade, como continuidade do adiamento de uma identificação última, que se transforma sempre que os sujeitos ocupam as imagens que podem representar tais identidades, como amplia:

Na esteira da leitura operada do currículo como seleção do conhecimento, a produção discursiva que tal abordagem incide, elenca a cultura como “espaço” ou “lugar” onde essa operação de seleção acampa. No DCEPará, a dimensão currículo como seleção da cultura é compreendida, na medida em que

**todo currículo é feito na cultura**, fruto da produção humana, daí porque alguns questionamentos são postos nessa discussão: **quem seleciona os conteúdos? para quê e para quem são selecionados esses conteúdos? e o porquê dessa escolha?** (PARÁ, 2019, p. 14).

O que deve entrar ou não no currículo? Por que elegemos determinados conteúdos para ensinar? Que conteúdos não são tratados na escola? Aquilo que ensino como professor tem sentido para o aluno? Só posso ensinar se o outro desejar e nem sempre a escola dá sentido ao que ensina (PARÁ, 2019, p. 17).

É comum ainda hoje, as escolas reproduzirem práticas pedagógicas que dicotomizam teoria e prática vistas descontextualizadas do mundo da vida, e compartimentalizam o saber que promovem um isolamento entre as áreas de conhecimento (SANTOMÉ,

1998). **Portanto, discutir currículo é incorporar a dimensão da cultura** sem ter prejuízos de uma dimensão política (todos têm um papel na sociedade; a escola muda a vida dos alunos) e é permitir ao sujeito se ver e enxergar ao outro (PARÁ, 2019, p. 15).

**Toda política curricular deve ter na cultura sua baliza**, pois é fruto da seleção e produção de saberes, das manifestações culturais, **dos embates e parcerias entre pessoas, concepções de conhecimento e aprendizagem** e formas de imaginar e perceber o mundo (PARÁ, 2019, p. 92).

Uma primeira tônica evidenciada nos excertos do DCEPará faz ponte com a concepção de Currículo como seleção da cultura. Em outras palavras, de que existem dinâmicas de escolhas arbitrárias e contingenciais do conhecimento que é validado, e que estas dinâmicas estão permeadas pelas relações de poder de quem escolhe; dos grupos sociais e culturais que hegemonizam discursos que serão privilegiados nesta seleção.

Apple (2006), incorporando uma análise das dinâmicas de poder que o currículo (re)produz, aproxima os processos de seleção e organização dos conhecimentos como estruturação das condições econômicas e culturais de uma sociedade. Esta leitura, assim, abarcaria a visão de uma relação entre o acesso ao poder e a legitimidade de nomear o que é validado e socialmente aceito em sua forma curricular. Essa vinculação, além da dinâmica de poder de legitimação, condicionaria, do mesmo modo, as condições para o controle de alguns grupos sobre outros.

Aqui, trata-se uma leitura produzida a partir de tradição teórica nos estudos curriculares, que até hoje possuem grande circulação no campo. Esta leitura opera uma significação que por muito tempo privilegiou um debate que integrava a relação entre Currículo e Cultura em uma dinâmica representacional entre sujeitos e práticas culturais, na qual os grupos culturais disputam espaço político na definição de identidades, pois “Enquanto objeto empírico e conhecível a cultura se coisifica numa acepção tradicionalista que remete a conteúdos dados, identidades coletivas totalizadas, representação histórica memorável de grupos predefinidos” (FRANGELLA, 2009, p. 1).

Estas abordagens, a exemplo de Veiga-Neto (2002), destacavam a estreita relação entre a definição do Currículo com a cultura na qual este currículo se organiza, “[...]de modo que ao analisarmos um determinado currículo, poderemos inferir não só os conteúdos que, explícita ou implicitamente, são vistos como importantes naquela cultura, como, também, de que maneira aquela cultura prioriza alguns conteúdos em detrimento de outros” (VEIGA-NETO, 2002, p. 44). Situando a escola como espaço e fronteira entre a sociedade e a cultura, estas abordagens

privilegiavam destacar as relações para a seleção dos conteúdos escolares, entre as diferentes culturas.

Na esteira da desconstrução destas perspectivas, alguns autores têm buscado trabalhar com a ideia de enunciação cultural. Segundo Frangella (2009), a enunciação cultural funciona como um território de produção de sentidos, construído a partir das relações estabelecidas entre sujeitos, como práticas de significações, como amplia:

As diferentes ações cotidianas que são desenvolvidas por sujeitos e têm significados partilhados por grupos configuram-se como relações culturais. As significações construídas são produzidas no âmbito da cultura e nesse terreno que operam. A cultura como enunciação é a consideração que os sujeitos e os significados das práticas são elaborados na medida em que são mencionados, posicionados e representados discursivamente (FRANGELLA, 2009, p. 5).

Neste cerne, a enunciação cultural é a profunda desestabilização e descentralização da cultura como objeto, definida *a priori* sem uma essência intrínseca e inerente aos grupos sociais. Em outras palavras, busca desconstruir o caráter puro de qualquer objeto cultural. Assim, a significação dada para a relação entre Currículo, Conhecimento e Cultura é enviesada por uma formação discursiva que condiciona estes significantes ao respeito às diversidades, pela tolerância e respeito entre culturas. Diante disto, o texto curricular toma uma tonalidade de conflito pelo currículo, em contínua disputa pelo que é validado enquanto conhecimento escolar. Essa disputa se materializa, portanto, pelas posições de poder que os grupos aos quais os conhecimentos pertencem ocupam na sociedade, existindo um recorte tanto político, quanto econômico para estas diferenças.

Ao evidenciar os efeitos da relação de produção de sentidos para as dinâmicas entre conhecimento e cultura, Gabriel e Castro (2013) destacam que estas dinâmicas são marcadas por composições essencialistas para a definição dos dois significantes. Estas fixações de sentidos, ora agem como marcações de sinônimos dos dois termos, ora os polariza em posições dicotômicas. No entanto, o enfrentamento a estas questões não passa, ainda para Gabriel e Castro (2013, p. 88), pela adoção de uma posição relativista da cultura, produzindo correspondências com o debate do conhecimento escolar pelo viés da representação ou da seleção de culturas, como destacam:

Com efeito, é comum, em certas formulações discursivas, que se situam, por exemplo, na pauta de perspectivas multiculturalistas, percebermos uma coisificação e fusão entre sentidos de "cultura" e de "conhecimento escolar" que sustentam a defesa de construção de um currículo multicultural no qual todas "as culturas" possam estar representadas (GABRIEL; CASTRO, 2013, p. 88).

Tal posição não significa abandonar ou deixar de reconhecer a importância das abordagens multiculturais para a educação e para o currículo. Como destacam Gabriel e Castro (2013), a subversão destas abordagens muito contribuíram para problematizar os cânones das abordagens universalistas sobre o conhecimento, “[...] abrindo caminhos investigativos instigantes para se pensar a gestão das demandas de diferença pela escola da educação básica” (GABRIEL; CASTRO, 2013, p. 88). Este recorte, ainda que com profundos deslocamentos, está ancorado em um sentido reprodutivista do currículo e da escola. Ou seja, tal qual a pluralidade cultural existente na sociedade de forma mais ampla, o currículo representaria estas nuances multiculturais as quais a escola se destina e produz.

Em outra leitura, Macedo (2006) buscou pensar a dinâmica entre currículo e cultura para além de uma distinção binária de produção e reprodução cultural. Assim, a autora abandona a percepção do currículo como um espaço onde as culturas apenas disputam legitimidade, como um território em contestação, mas sim como prática de significação, o que acaba envolvendo posições de controle e resistência, como amplia:

O cultural não pode, na perspectiva que defendo, ser visto como fonte de conflito entre diversas culturas, mas como práticas discriminatórias em que a diferença é produzida. Isso significa tentar descrever o currículo como cultura, não uma cultura como repertório partilhado de significados, mas como lugar de enunciação (MACEDO, 2006, p. 105).

Nesta esteira teórica, não seria possível contemplar no currículo as culturas que demandam espaço na sociedade, nem mesmo “selecionar” o que há de “relevante” ou importante em cada uma destas culturas. Pois “O currículo é ele mesmo um híbrido, em que as culturas negociam com-a-diferença” (MACEDO, 2006, p. 105).

Esta posição, porém, não anula o sentido de negociação e luta política que se dá em qualquer leitura sobre a realidade, inclusive sobre currículo. No lugar disto, Macedo (2006, p. 106) busca abarcar uma leitura de currículo “[...] como espaço-tempo de fronteira, permeado por relações interculturais e por um poder oblíquo e contingente”. Em suma, o debate curricular precisaria deixar de lado uma visão purista da cultura, como se esta pertencesse a grupos específicos que disputam espaços já delimitados e definidos nessa “guerra cultural”, para uma leitura que concebe a cultura em uma dimensão interativa e híbrida, já transformada e recomposta em sua própria origem, sem condição pura e legítima. O currículo, assim, seria o espaço-tempo de fronteiras, onde os sentidos de cultura são negociados, mas já transfigurados e mutuamente modificados.

Na medida em que existe uma aproximação entre os sentidos de Currículo que emergem do DCEPará, com uma perspectiva de seleção do conhecimento escolar na Cultura, tal debate ativa o “lugar” que a sociedade ocupa neste processo. Sociedade na qual marcada por disputas de projetos econômicos, culturais e em último caso, educativos, onde a finalidade da escola e do conhecimento escolar ocupam destaque nestas disputas.

Lopes (2006), ao destacar outras nuances de produção de sentidos sobre a escola, se refere às leituras criadas sobre as Políticas de Currículo para a educação no Brasil. Na definição de Políticas de Currículo, mesmo os conhecimentos que não são estabelecidos como valiosos dentro de uma determinada articulação política, não são totalmente excluídos, mas sendo possível que determinadas práticas discursivas façam com que sempre estejam na contingência eminente da leitura e interpretação das políticas.

A discussão em tela, qual seja, é afunilada na formação discursiva do DCEPará uma vez que o texto do documento incrementa a significação que reafirma o currículo como seleção do conhecimento, o qual se origina na sociedade em sua pluralidade, e que inclui espaços educativos e instituições sociais diversas, o que incorre também em atender demandas individuais e coletivas destas instituições para o currículo escolar.

Para o DCEPará, portanto, o Conhecimento tipificado politicamente como escolar, “[...] tem a ver com o lugar em que é produzido como fruto das relações estabelecidas, confrontando-se com o contexto social e econômico mais amplo em que depende, evidentemente, das relações de poder existentes entre a escola e a sociedade” (PARÁ, 2019, p. 18), o que também pode ser visto no fragmento abaixo:

Assim, um ensino que garanta condições concretas de aprendizagem pelos alunos requer uma nova organização do trabalho pedagógico que coloque em ação o diálogo entre as várias áreas de conhecimento e a participação daqueles que fazem a escola; daí porque não viabilizar um currículo em coleção, configurado em grade uma vez que assim reforçaria a fragmentação dos conteúdos; é necessário, portanto se constituir uma construção coletiva, pois dessa forma expressa uma identidade que é o lugar que se ocupa – etnia, religiosidade, valores, etc (PARÁ, 2019, p.17).

Se a escola é um espaço de construção do conhecimento e de formação dos sujeitos que constroem uma dada sociedade, a instituição escola não pode se mostrar contraditória considerando apenas a aprendizagem constituída nos espaços formais como as escolas, pois esse é apenas um dos tantos conhecimentos e experiências vivenciados pelas crianças. As experiências trazidas por esses sujeitos contribuirão para que compreendam o seu lugar no mundo, as complexas relações que são estabelecidas, as interações e suas proposições (PARÁ, 2019, p. 42).

A construção do conhecimento interdisciplinar pressupõe algumas orientações: **A realidade do aluno é o campo e horizonte de toda aprendizagem significativa, aquela que tem sentido para a vida; A realidade é sempre dinâmica e construída**

**socialmente; A verdade é relativa, pois o conhecimento depende diretamente da ótica do sujeito que aprende (PARÁ, 2019, p. 20).**

Ainda que de destaque ao fato de que a escola como instituição formal não é o único espaço de produção de conhecimentos/aprendizagens, o que envolve outras instituições e a próprias experiências dos sujeitos. Por outro lado, o lugar atribuído à escola nas dinâmicas de seleção do conhecimento, uma vez que, para o DCEPará, no fragmento em destaque, a escola é, ela mesma, um espaço de produção curricular. Este arquétipo, em alguma medida, rompe com a lógica de “implementação” da política curricular produzida pela BNCC, uma vez que a escola não é vista como mero lugar de aplicação de uma proposta curricular elaborado por outras instâncias de decisão.

A este respeito, como destacado por Lopes (2004, p. 111), existe uma intrínseca relação entre as Políticas Curriculares na constituição do conhecimento escolar, “[...] um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas)”. No entanto, não é intenção desta escrita, prover qualquer possibilidade colateral e automática entre políticas e práticas curriculares, como ações isoladas, mas de destacar os múltiplos espaços que configuram arenas de interpretação, tal como a própria escola.

Para Ball (2001), a construção de Políticas Nacionais Curriculares em sua relação com as escolas, passam por processos e dinâmicas muito mais complexas do que uma prescrição – por parte do governo – e uma implementação – nas escolas. Ao contrário, este processo envolve diferentes arenas de disputas, onde os textos políticos assinados pelo Estado não estão fechados, uma vez que não existe uma leitura incontornável, sendo possível a contestação e reinterpretção, nas mais diversas arenas. Não se trata, porém, da negação do papel do Estado como provedor da educação de qualidade como previsto na legislação, mas de um movimento que busca deflagrar o processo de construção das Políticas Curriculares no Brasil, para além de um reflexo colateral de implementação.

Portanto, se a escola não é espaço de mera recepção e implementação da política, mas sim mais um contexto em que as leituras que são feitas são traduzidas, as políticas de currículo não são meros documentos que vão ser aplicados nas escolas, mas são espaços de conflitos pelo que vai ser produzido enquanto sentido, ainda que provisório, para a educação. Em outras palavras, ao passo que uma política de currículo é definida, é necessário mobilizar mecanismos para entender que sentidos serão produzidos nos diversos campos em que será interpretada,



reinterpretada e performada pelos sujeitos que formam os espaços tanto de produção quanto de interpretação da política.

Retomando a relação entre o currículo e sociedade, o documento destaca:

Há, portanto, um impulso desencadeado pelas novas **forças sociais a mudar a visão moderna do conhecimento que, derivada da especialização**, fragmentou-o em especialidades perdendo-se assim a visão da totalidade, separando os que sabem “cientistas” dos que não sabem “cidadãos comuns” (PARÁ, 2019, p. 13).

**Certamente, esse é o grande desafio das políticas educacionais, pensar a escola e o currículo no diálogo com setores da sociedade – associações, sindicatos, igrejas, clubes, conselhos, família, entre outros** – tendo como mote os desejos e os anseios dos sujeitos que dele fazem parte e que sinalizam para revisão constante de princípios e pressupostos teórico-metodológicos (PARÁ, 2019, p. 18).

**Os conhecimentos escolares têm nos saberes produzidos socialmente a sua gênese, sendo determinados pelos chamados “âmbitos de referência dos currículos”** que emergem da própria escola e de vários espaços de produção humana que correspondem: Às instituições produtoras de conhecimento científico e centros de pesquisa; Ao mundo do trabalho; Ao desenvolvimento tecnológico; Às atividades desportivas e corporais; À produção artística; À saúde; Às formas diversas de exercício da cidadania; Aos movimentos sociais (PARÁ, 2019, p. 19).

Ao adotarem a tônica política da sociedade, os excertos em destaque convergem para uma leitura do currículo e da seleção do conhecimento escolar, o que implica em uma relação de “diálogo” entre diversos setores sociais, bem como, dos anseios dos sujeitos que constituem estes espaços. Assim, adota uma perspectiva de currículo como produção social, o que implica em sua incompletude permanente e do próprio conhecimento.

Por outro lado, chama a atenção dada, ainda pelos excertos destacados, às diversas “vozes” produtoras do conhecimento escolar: a ciência, o mundo do trabalho, a tecnologia, o corpo, a arte, a saúde, a cidadania e os movimentos sociais, tratando-se de uma leitura bastante abrangente e diversa de espaços e lugares do que pode ser validade para o currículo.

Ao acionar “âmbitos de referência dos currículos” e por tencionar a relação que a própria escola mantém com a seleção do conhecimento, o DCEPará emprega uma visão mais alargada da composição do currículo escolar, o que não se dá a partir de uma leitura onde o currículo é mera reprodução epistemológica das ciências modernas, nem mesmo a escola um espaço de aplicação de decisões externas a ela. Ao contrário, é parte de um contexto plural, diverso e complexo onde disputas políticas incidem espaço e lugares privilegiados de poder de decisão.

No entanto, ao adotar uma representação dialógica para tais disputas, o DCEPará parece deixar de lado as dinâmicas desiguais que tais âmbitos de referência podem ter dentro das relações de poder existentes na sociedade. Grosso modo, existem nos excertos uma

aproximação entre, por um lado, as sociedades enquanto espaços de antagonismo do social, e a produção dos conhecimentos privilegiados nos currículos. Ou seja, que existem dinâmicas socialmente referenciadas no que é considerado válido, em termos curriculares, referenciados nas relações de poder que são produzidas pelas sociedades.

Da mesma forma, a significação da sociedade adotada pelo documento, parece ser de uma totalidade, o que poderia representar uma leitura estéril da complexidade que a categoria sociedade pode representar. Na leitura discursiva adotada para a presente análise, toda totalidade é incompleta, e a sociedade não poderia ser vista como esta totalidade suturada e autodefinida, como definem Laclau e Mouffe (2015, p. 185),

“Sociedade” não é um objeto válido de discurso. Não há um princípio singular subjacente fixando - e, portanto, constituindo - o campo das diferenças como um todo. A irresolúvel tensão interioridade/exterioridade é a condição de toda prática social: a necessidade só existe como limitação parcial do campo da contingência. É neste terreno, onde não é possível haver nem uma interioridade total nem uma exterioridade total, que o social se constitui.

O social, portanto, constitui-se não como um todo estruturado e dado ou como uma representação objetiva da realidade, mas como espaço aberto e indecível, formado por coalizões provisórias, precárias e incompletas, que circundam a permanente contingência do mundo. O DCEPará, ao adotar uma significação objetiva da dimensão política da sociedade, deixa de fora a infinitude que o social pode representar para o currículo e para o conhecimento escolar, que a própria contingência social pode afirmar em sua leitura incompleta.

Ainda que conectado ao debate sobre organização curricular, discutido na seção anterior, a interdisciplinaridade, no DCEPará, apresentou-se profundamente relacionada aos debates de seleção do conhecimento escolar. Sobre tal dinâmica, destaca-se:

No campo da Ciência, a interdisciplinaridade corresponde a uma possibilidade de superar a visão fragmentadora de produção de conhecimento, historicamente produzida pela escola, como também de articular e produzir coerência entre os múltiplos saberes que estão postos no acervo de conhecimento da humanidade (LUCK, 1995) (PARÁ, 2019, p. 20).

Assim, a vivência da interdisciplinaridade em sala de aula se dará por meio de espírito de parceria, de integração entre teoria e prática, conteúdo e realidade, objetividade e subjetividade, ensino e avaliação, meios e fins, tempo e espaço, professor e aluno, reflexão e ação e outros fatores integrantes do processo pedagógico (PARÁ, 2019, p. 21).

Nesse sentido, a perspectiva interdisciplinar deve ser a pauta de toda discussão acerca do currículo, significa estudar o mundo, com seus objetos, coisas e seres, de uma forma integrada e holística, relacionando com suas múltiplas facetas. Numa prática pedagógica interdisciplinar o que é valorizado é a busca, a investigação e a atitude em

romper com as fronteiras existentes nas diversas áreas de conhecimento (PARÁ, 2019, p. 21).

Assim, um currículo interdisciplinar pressupõe o desenvolvimento de práticas pedagógicas que permitam a interação de conceitos, objetos, conteúdos entre as diversas áreas do conhecimento e promovam atitudes de cooperação entre os demais segmentos no âmbito escolar (PARÁ, 2019, p. 21).

Essas práticas pedagógicas indicam a necessidade de utilização de diferentes formas de organização do currículo que podem ser por intermédio de metodologias ativas como: a pedagogia de projetos, tema gerador, eixos temáticos, sequência didática, etc (PARÁ, 2019, p. 21).

Entre os muitos enfoques que orbitam os debates sobre conhecimento e ciência no debate curricular, as questões referentes entre disciplinarização e interdisciplinaridade apresentam-se como enfoques pujantes e sempre atuais. Ora apresentada como espaço de construção de saberes em que os muitos discursos oriundos das lutas sociais podem se expressar, ora como espaço que deve garantir aprendizagem de conhecimentos especializados, a escola tem se construindo, via Políticas de Currículo, como espaço onde o conhecimento é flagrado como experiência definida e elaborada, previamente ou não.

Para Lopes (2008), as interpretações que defendem a disciplinarização do conhecimento na escola são resultantes de perspectivas que vem a disciplinarização da própria ciência. Em outras palavras, se a escola precisa ensinar conhecimentos científicos, logo, a forma que assume esta tarefa é disciplinar, uma vez que as ciências modernas são disciplinares em sua origem. A vinculação entre escola e ciência moderna portanto aparece como um elemento de balizamento da formação escolar e das finalidades educativas.

Isso acontece na medida em que as disciplinas escolares são interpretadas como disciplinas científicas adaptadas para fins de ensino. O grau e a forma de especialização das disciplinas no campo científico são utilizados como princípios de interpretação do contexto escolar, sem que sejam consideradas as especificidades desse contexto e dos conhecimentos nele produzidos (Lopes, 2018, p. 43).

A autora destaca que, no contexto do início do século XXI, o conhecimento científico tem sido cada vez mais demandado como resposta para resolução de problemas sociais complexos. Assim, as rupturas produzidas por este cenário onde o conhecimento da ciência contemporânea é ressignificado, produz também uma extrapolação das barreiras disciplinares, antes entendidas como inerentes à Ciência moderna, buscando apreender objetos e problematizações cada vez mais dinâmicas e complexas.

Ainda nessa linha de pensamento, se as ciências não se desenvolvem de forma eminentemente disciplinar e fragmentada, caberia à escola, portanto, “[...]reorganizar seu

conhecimento de maneira a responder às mudanças das ciências e preparar os alunos para uma forma mais adequada de lidar com os saberes necessários à solução de problemas” (Lopes, 2008, p. 44).

Desta forma, ao adotar uma organização curricular interdisciplinar, a escola estaria apontando para um formato mais atual e contemporâneo, onde busca resolver problemas sociais complexos, produzindo intervenções alicerçadas na ciência, para mudar cenários e posições.

As questões acima levantadas pelo DCEPará destacam a centralidade que o conhecimento tem no debate curricular em articulação com as disputas sociais e as dinâmicas de poder que se estabelecem culturalmente. Na medida em que externaliza alguns processos de inclusão e exclusão do que “vale” ser ensinado em sua forma escolarizada e, ao evidenciar o caráter arbitrário do currículo, o DCEPará, coloca-se como ele mesmo, um espaço de luta política por definição curricular.

Para Gabriel (2013), tais questões político-epistemológicas sobre a relação entre a escola, o conhecimento e a ciência, são problematizações que circundam ainda o campo do currículo, pois recolocam estas articulações e seus limites. Ainda que sem assumir uma posição que naturaliza o conhecimento escolar como desdobramento colateral das ciências de referência e seus cientificismos, a autora pondera pela defesa da condição específica epistemológica e política do conhecimento.

Não há dúvidas, como apontam os fragmentos, que existe um sentido de currículo e conhecimento escolar que incorpora uma visão da seleção do currículo como contingência cultural de poder entre grupos sociais. Com Gabriel e Castro (2013), no entanto, pensar o político do que se constitui enquanto o escolar do conhecimento, implica em compreender esta instituição como espaço de oportunidades políticas e de demandas sociais, de qualidade, inclusão, democratização, diferença, igualdade, entre outras. Assim, cabe, ainda segundo as autoras, questionar como a escola faz a gestão destas demandas sociais e mentem-se como espaço onde a socialização deste conhecimento pode ainda ser um lugar privilegiado contingencialmente constituído para este processo?

Já demarcado um primeiro sentido para o currículo, qual seja, e de seleção do conhecimento, o qual se desdobra na significação da escola como espaço de disputa política por esta seleção, na dinâmica complexa com a sociedade, cumpre, do mesmo modo, aprofundar a relação estabelecida entre o conhecimento, significado como o mais importante para a escolarização, com as significações dadas a esta relação com a aprendizagem e com os

processos de justiça social e emancipação, nos quais os sentidos de escola produzidos pelo DCEPará se desdobra.

### 5.3 ESCOLA, CURRÍCULO E APRENDIZAGEM: INTERFACES ENTRE CONHECIMENTO ESCOLAR E EMANCIPAÇÃO

Já feitas algumas indicações sobre a relação Currículo-Conhecimento Escolar no subcapítulo anterior, o que se mostrou marcada pelos significantes “cultura” e “sociedade” como espaços de luta política pela seleção do conhecimento, cumpre deflagrar as nuances de escola que emergem de tais atritos. Como evidenciado em alguns excertos, a aprendizagem como finalidade educativa da escola e a justiça social como nuance para projetos políticos de emancipação social e coletiva, despontam como discursos apreendidos no DCEPará, inclusive como demandas políticas advindas do contexto de influência da BNCC.

A significação presente no documento, no entanto, busca borrar de certa forma as margens existentes entre o que a escola é e como esta instituição está situada na sociedade. Mais do que isto, assume uma formação discursiva que vê a sociedade como espaço de produção do conhecimento, e a escola como “representação” desta sociedade, o que já foi analisado no subcapítulo anterior.

De tal forma, o texto do DCEPará, destaca ainda a profunda e complexa relação que a dinâmica entre escola, conhecimento para mudanças sociais que são produzidas nos deslizamentos e atritos destes sentidos. Em outras palavras, o texto aciona um sentido que deriva à escola o papel de possibilitar acesso a conhecimentos capazes de reparar históricas desigualdades sociais, bem como, a própria desigualdade de acesso ao conhecimento escolar, na medida em que

o processo de formação do Homem deve estar pautado em valores que o leve a participar da sociedade, tendo como fio condutor a luta contra a desigualdade e a exclusão social; dessa forma, cada escola, em seu processo de formação humana deve potencializar no seu currículo valores como: **Autonomia:** valor que reconhece o direito de um indivíduo tomar decisões livremente, ter liberdade, independência moral ou intelectual. É a capacidade apresentada pela vontade humana de se autodeterminar segundo norma moral por ela mesma estabelecida, livre de qualquer fator estranho ou externo. **Capacidade de convivência:** valor que desenvolve a capacidade de viver em comunidade, na escola, na família, nas igrejas, nos parques, enfim, em todos os lugares onde se concentram pessoas, de modo a garantir uma coexistência interpessoal harmoniosa. **Diálogo:** valor que reconhece na conversa momento da interação entre dois ou mais indivíduos em busca de acordos. **Dignidade da pessoa humana:** valor absoluto que cada ser humano tem. A pessoa é fim, não meio; ela tem valor, não preço. **Igualdade de direitos:** valor inspirado no princípio, segundo o qual os homens são submetidos à lei e gozam dos mesmos direitos e obrigações. **Justiça:** é o valor mais forte e se manifesta quando a pessoa é capaz de perceber ou avaliar aquilo que é

direito, que é justo; é o princípio moral em nome do qual o direito deve ser respeitado. **Participação social:** valor que se desenvolve à medida que o homem se torna parte da vida em sociedade e compartilha com os demais membros conflitos, aflições e aspirações comuns. **Respeito mútuo:** valor que leva uma pessoa a tratar outra com atenção, deferência, consideração e reverência; a reação da outra deve ser no mesmo nível: respeito mútuo. **Solidariedade:** valor que se manifesta no compromisso pelo qual as pessoas se obrigam umas às outras e cada uma delas a todas com o intuito de confortar, consolar e oferecer ajuda. **Tolerância:** valor que se manifesta na tendência a admitir, nos outros, maneiras de pensar, agir e sentir diferentes ou mesmo diametralmente opostas às nossas (PARÁ, 2019, p. 98-99).

O excerto evidencia o sentido de escola como espaço de formação humana para participação na sociedade, para enfrentar processos de desigualdades existentes. Este sentido, por sua vez, se desdobra em uma significação para a escola e uma educação que se vincula profundamente com tais demandas sociais, tanto culturalmente quanto economicamente, justificando sua existência para resolver estas demandas, uma vez que “o que se produz qualitativamente na escola vai determinar o que será vivido para além dos seus muros, por isso o currículo ganha centralidade nessa discussão” (PARÁ, 2019, p. 17).

Com isto, o DCEPará, busca construir uma vinculação entre o currículo e a sociedade contemporânea, bem como, suas mudanças e efeitos no cotidiano dos sujeitos com as relações e seus possíveis enfrentamentos das desigualdades. Este sentido adere a uma significação política por democratização do currículo e do conhecimento escolar como lócus por justiça social e inclusão, abarcando as formações que colocam a escola como espaço privilegiado de combate às desigualdades sociais. Tal significação está também presente como demanda política na BNCC e, como visto aqui, produz efeitos no DCEPará, uma vez que “examinar essas pautas emergentes exige reflexão sobre o significado da educação e da escola na sociedade atual uma vez que os avanços civilizatórios produzem desigualdades sociais, políticas, étnicas, econômicas e culturais” (PARÁ, 2019, p. 13).

De certo, a escola tem sido vinculada às demandas socioeconômicas que perduram com as novas relações de trabalho e as contingências políticas contemporâneas para dar conta das mudanças que questionam sua própria função enquanto instituição. Se por um lado desvincular a escola de tais demandas sociais seria impossível, também não seria desejável, uma vez que somente a partir de tais vinculações, esta instituição poderia ser justificada para outras demandas políticas. De todo modo, a aproximação entre a escola e o conhecimento, em forma de saber produzido e privilegiado para esta instituição, para ser um dos sentidos que aparecem com mais força no texto político do DCEPará. Os excertos abaixo evidenciam as vinculações:

Mediante este entendimento desta etapa de ensino, **o currículo precisa dar conta dos fenômenos contemporâneos** como o mundo do trabalho, a vida moderna, o desenvolvimento tecnológico, as redes sociais, as atividades desportivas e corporais, as produções artísticas, possibilitar vivências de cidadania, possibilitar a participação nos movimentos sociais entre tantas outras possibilidades formativas dos estudantes (PARÁ, 2019, p. 90).

Assim, as áreas de conhecimento devem potencializar, considerando seus objetos de estudos, propostas que destaquem a construção de valores que levem os estudantes ao pleno exercício da cidadania bem como à qualificação para o mundo do trabalho (PARÁ, 2019, p. 98).

Portanto, o currículo deve favorecer o encontro dos educandos com esses valores a fim de que atuem na sociedade de forma mais humana, com equidade e justiça, sabendo que o seu direito termina quando começa o do outro; entendendo que os espaços são comuns a todos e que a percepção do outro é princípio básico para a boa convivência entre pares (PARÁ, 2019, p. 99).

**A diversidade se constitui a partir de diversas diferenças:** Quem são os alunos? De onde vêm? Quais as suas histórias? De que redes fazem parte? Reconhece-se que desenvolver um currículo e um processo de ensino-aprendizagem que responda a esses questionamentos não é tarefa das mais fáceis, mas com esforço pedagógico podemos nos aproximar desse ideal, **uma vez que o professor deve educar o aluno para lidar com a complexidade humana e não somente para ensinar conteúdos** (PARÁ, 2019, p. 16).

O DCEPará designa ao currículo e os processos de ensino-aprendizagem, a responsabilidade de “lidar com a complexidade humana”, inclusive alargando o sentido de educação, não apenas como ensinar conteúdos, como atividade cognitiva. Para justificar as mudanças que a escola tem passado nas últimas décadas, onde sua própria legitimidade como espaço de formação tem sido questionada, o DCEPará, aciona as mudanças que tem transformado a sociedade contemporânea, tais como os deslocamentos do mundo do trabalho, as novas formas de interação das pessoas e a vida cotidiana, mudanças que, para o documento, “[...] solicita aos sujeitos expandirem sua maneira de ver e atuar no mundo e quebrar o olhar padrão sobre as coisas” (PARÁ, 2019, p. 13).

Para dar conta de tais mudanças, o discurso assumido pelo DCEPará confere à escola, enquanto espaço de formação, com tais demandas, na medida em que é necessário atuar sobre o “novo” que é a marca destas transformações do tempo em que vivemos. Existe, portanto, um destaque dado ao papel da escola diante da nova ordem social, inclusive com efeitos na formação individual e nas possibilidades de atuação dos sujeitos nesse contexto, como indicam os seguintes enunciados:

Além disso, é preciso reconstruir antigas concepções da formação docente, tantas vezes arraigadas à ação pedagógica, afinal a sociedade não tem uma dinâmica igualitária, por isso pensar em **um currículo que favoreça a interação e o protagonismo entre quem ensina e quem aprende significa que a escola contribui**

**para que o aluno estabeleça um encontro entre a sua biografia (vida) e a história** (PARÁ, 2019, p. 17).

Nesse contexto, o século XXI com toda a sua globalidade de informação, precisa adentrar na escola para que a educação possa vivenciar o desenvolvimento da era da informação; a escola precisa estar plugada com os avanços tecnológicos para promover discussões que promovam a formação integral dos alunos, como sujeitos reflexivos e autônomos, utilitários dessa tecnologia, que precisam não somente se beneficiar da mesma, mas ser levados a refletir as consequências da mesma no espaço e ao longo do tempo em suas vidas (PARÁ, 2019, p. 94).

A escola não pode mais ser linear em suas propostas educacionais, e não pode ficar alheia a esse novo modelo de sociedade e continuar oferecendo uma Educação baseada em transmissão de conteúdo que não leve a uma reflexão e modificação dos alunos, para que os mesmos possam se tornar sujeitos capazes de enfrentar os desafios da sociedade atual (PARÁ, 2019, p. 94).

Dessa maneira, a escola precisa preparar os alunos para lidar com tais situações para buscar formas de transformar a sociedade em que vivem; e o currículo deve atender a essas demandas possibilitando ao educando a possibilidade de refletir criticamente acerca das mudanças histórico-sociais provocadas, em grande medida, pela ação do homem no tempo/espaço vivido (PARÁ, 2019, p. 95).

Os enunciados destacados anunciam aspectos que convergem para uma leitura de “mudança” da sociedade, o que infere, ao mesmo tempo, mudar a forma como a escola se relaciona com esta sociedade, bem como seu papel na formação de sujeitos para lidar com estas transformações, inclusive com o uso de tecnologias que mediam estas mudanças. Aqui, portanto, surge uma das respostas centrais da tese, qual seja, o da finalidade educativa endereçada à escola no DCEPará.

Esta aproximação pode ser vista como, por um lado, a escola responsável por uma formação de sujeitos para mudar determinadas realidades sociais determinadas por contextos de desigualdades econômicas. Por outro, a uma certa utilidade ao conhecimento escolar, para que tais mudanças sociais sejam alcançadas na formação que escola pode oferecer aos sujeitos. De outra forma, caberia ao currículo, proporcionar aos educandos acesso às diferentes formas de linguagem e comunicação, inclusive as tecnológicas, pois “[...] permitirá a apropriação dos mesmos de maneira crítica e criativa dessa diversidade de linguagens, e progressivamente, ao final do processo, terão totais condições de conquistar plena autonomia e exercitar, também plenamente, sua cidadania” (PARÁ, 2019, p. 97).

Com Macedo (2015), diante da materialidade empírica acionada no DCEPará, os sentidos de currículo materializam, a descrição do conhecimento como um conteúdo externo e não relacional ao sujeito, por sua vez, herdeira da concepção curricular progressivista de Dewey, bem como, a definição de objetivos que representem o que se espera quanto a forma



do que se deseja ensinar como conteúdo presente na racionalidade tyleriana, tendo como mote, uma racionalidade instrumental de currículo.

Nestes dois registros teóricos, o conhecimento tem um valor em si mesmo, revelando um valor “técnico” para fazer algo e para uma finalidade prática, usável e útil para alguma coisa, qual seja, a de “transformar a sociedade”, “[...] ao commodificar o conhecimento como algo externo ao sujeito, cujo domínio pode garantir emancipação e justiça social, acaba por também defini-lo de forma instrumental” (MACEDO, 2015, p. 900).

Para Cunha (2019), as normatividades produzidas pelas Políticas Curriculares contemporâneas, incorrem em um projeto de formação humana para um sujeito universal e abstrato. Tal projeto de formação humana, adjetivado como “democrático”, “inclusivo” e comprometido com a “justiça social” possui profundos efeitos em como a luta política democrática e seus desdobramentos nos projetos de educação e de escola que se quer e se defendem nestas políticas, inclusive no DCEPará. Ainda com Cunha (2019), a normatividade curricular, que os excertos do DCEPará evidenciam, perseguem uma noção abstrata do sujeito, valendo-se de um caráter teleológico, de enfoques racionalistas dispõem, tanto para teorização quanto para as políticas, tendo como a performatividade e o desejo de controlar as escolas, professores, práticas, currículos.

Diante dos elementos em destaque, é possível estabelecer uma relação da significação produzida pelo DCEPará, nos excertos analisados, com uma nuance que afirma o caráter emancipatório do conhecimento escolar, uma vez compreendido como capaz de “mudar a sociedade”.

A relação estabelecida entre educação e emancipação está crivada por articulações discursivas “[...] cuja estabilização e sedimentação têm atravessado séculos e estão na base da produção do sentido de *escola* hegemônico no âmbito da modernidade pautada pela lógica iluminista” (GABRIEL, 2016, p. 106). Ainda que tal localização de tal conceito seja, segundo Gabriel (2016), anterior ao século das luzes e da modernidade, a sua lógica iluminada produziu efeitos fortes para o seu uso mais contemporâneo. A emancipação, assim, passa a depender de uma racionalidade metafísica, em que o iluminismo se apresenta como um domínio para sua efetivação (GABRIEL, 2016). Ainda para Gabriel (2016), este cenário consolida o discurso da ciência moderna que produz a verdade e da ciência, como um discurso de uma razão libertadora para os sujeitos emancipados intelectualmente, o que implica no uso da razão ocidental como condição indispensável para a autonomia e liberdade.

A escola, assim, funcionaria como espaço responsável por garantir acesso aos instrumentos necessários para o exercício pleno de tal racionalidade iluminada, “[...] na medida em que, por meio dela, os indivíduos teriam acesso ao conhecimento científico e a oportunidade de desenvolverem o espírito crítico (GABRIEL, 2016, p. 106).

A relação entre os processos de emancipação social e a definição do currículo enquanto conhecimento a ser ensinado e aprendido, podem ser pensadas a partir das dinâmicas entre universal/particular, pois, para Laclau (2011, p. 38), “a emancipação está estritamente vinculada ao destino do universal”. Nessa leitura, a emancipação somente é possível na medida em que os sujeitos possam alcançar aquilo que é universal, não sendo possível à emancipação, adesão à projetos de agências sociais particularistas. Nas relações de diferença/equivalência, no entanto, os polos de cada um dos termos equivalentes como símbolos de suas posições de diferença impossibilitam o universal, pois “essa divisão constitutiva mostra a emergência do universal no seio do particular. Mas mostra também que a relação entre particularidade e universalidade é essencialmente instável e indecível” (LACLAU, 2011, p. 40).

Para Laclau (2011), o universal é resultado de uma divisão de negação do particular. Assim sendo, o universal não teria uma característica própria, mas uma plenitude ausente. Do mesmo modo, o universal só surge na medida em que se estabelece o particular e de sua negação, tornando-se um significante vazio “qual conteúdo particular o simbolizará é algo que não pode ser determinado por uma análise do particular em si nem do universal em si” (LACLAU, 2011, p. 41). A relação entre o universal e o particular, portanto, dependem dos contextos de antagonismos e, assim, de operações de fixações hegemônicas. Como se houvesse uma linha indecível que repele os polos dicotômicos e seus efeitos nos próprios polos, e entre a relação entre universalidades e particularidades.

De tal forma, as formações antagônicas que definem o conhecimento escolar como universal ou como particular, criam polos dicotômicos, permeados por dinâmicas de equivalência/diferença, onde, para que determinados conhecimentos sejam validados como importantes para serem repassados às futuras gerações, outros precisam ser colocados “do lado de fora” desta operação hegemônica, operando seleções e escolhas que abarcam estas mesmas disputas políticas por significação do Currículo e de validação do Conhecimento Escolar.

Sem dúvidas, a emancipação, via conhecimento escolar, é uma das poderosas nuances que estabelecem dinâmicas políticas de antagonismos pelos sentidos e pela função social que a escola ocupa. Ora marcada como espaço de (re)produção de desigualdades sociais, ora marcada como lugar onde se pode acessar oportunidades para romper estas barreiras sociais e

econômicas, a escola parece estar em um lugar que a coloca como solução às demandas sociais e políticas do nosso tempo. Portanto, o debate sobre o acesso ao currículo em forma de conhecimento escolar, se conecta com as discussões sobre desigualdades sociais e econômicas e as lutas políticas que podem ser produzidas entorno destas desigualdades.

Nestes termos, a dinâmica de produção de sentidos de escola e conhecimento escolar, podem ser pensadas como relações antagônicas. Com Mendonça (2014), no quadro de matriz discursiva operado, as relações do político são sempre marcadas pela política, o que deriva de uma análise da contingência instável e precária da realidade. Nas palavras do autor, “[...] quaisquer esforços normativos que busquem a priori estabelecer cenários futuros de emancipação ou de prescrição acerca da melhor forma de tomada de decisões públicas” (MENDONÇA, 2014, p. 137), são tentativas eminentemente provisórias de fixação de sentidos e de hegemonização de práticas discursivas, mas não são de modo algum, a finalização destes sentidos de uma vez por todas.

Há de se observar que, em meio a ordem socialmente desigual na qual vivemos, estruturalmente, a relação com o conhecimento, e neste caso, com o conhecimento escolar, se estabelecem em meio às dinâmicas assimétricas de poder (GABRIEL, 2018). Os excertos em destaque apontam para o que Gabriel (2018) destaca como uma das características da agenda da política educacional contemporânea: a construção de um projeto de sociedade democrática, justa e igualitária, cabendo à escola ser o indutor das ações necessárias para a consolidação deste projeto.

Biesta (2018) pondera que a relação entre escola e sociedade pode ser analisada na medida em que esta instituição tem sua função posta *para* a sociedade, ou seja, em razão desta. Por sua vez, sua existência se justifica por suas expectativas, que o próprio autor considera como socialmente legítimas “[...] porque esta surgiu precisamente para fazer algo pela sociedade” (BIESTA, 2018, p. 22). No entanto, Biesta (2018) destaca que ao olhar para a história desta instituição, permanece a tensão entre, por um lado, atender as demandas da sociedade na qual ela se origina e justifica sua existência, e por outro, preservar-se destas demandas, como elabora:

O problema que se enfrenta hoje em muitos contextos educacionais é que a voz de um de um dos mestres – sociedade – se tornou muito mais alta e muito mais dominante que a outra, a voz que diz que a escola também tem algo para fazer que não é automática ou necessariamente útil para a sociedade (BIESTA, 2018, p. 22).

Ao ser colocada em função da sociedade, a escola assume um iminente risco: o de refletir os interesses e as condições socioeconômicos e culturais das sociedades na quais se

origina, uma vez que os projetos de sociedade estão a todo momento em disputa e luta política. Projetos de sociedade calcados em perspectivas críticas e emancipatórias, portanto, nem sempre vão representar projetos educativos emancipatórios, uma vez que, por ser uma instituição social, a escola coexiste com outras significações do que ela pode ser. Do mesmo modo, as representações da forma escolar em políticas de currículo,

Biesta (2018) argumenta ainda que ao ser colocada diante das demandas da sociedade, a escola incorpora aquilo que dela se espera. No entanto, aquilo que se espera desta instituição é inteiramente marcado pelo que se espera de determinados projetos de sociedade, onde forças sociais específicas emergem, e lutam por espaço. Assim, sentidos de educação pautados pela lógica de testes padronizados, avaliações externas, mensurações objetivas, estão na ordem do dia do que se espera da escola, dentro de um projeto de sociedade por ela incumbida. Vale demarcar, que essa vinculação, entre a escola e mudanças sociais via conhecimento, evidenciado no DCEPará, é também uma vinculação presente na definição de competências e habilidades, como já anunciado acima.

Esta dinâmica de acesso ao currículo e ao conhecimento, garantido pela escola, é permeado por uma significação condicionada à aprendizagem como finalidade da educação, que incorpora uma aplicação prática dos conhecimentos, estes eleitos como válidos para “mudar” a sociedade. No DCEPará, os sentidos de currículo, circundam uma produção discursiva que vincula a escola e o conhecimento como lugares para mudar identidades, transformar perspectivas e se movimentar socialmente. Tais mudanças, ainda segundo o texto da política, são produzidos a partir da garantia da aprendizagem, significando, inclusive, a significação direcionada à escola, como em destaque:

**Afinal, a identidade dos sujeitos é afetada pela escola**, pelos conhecimentos que nela circulam e pelas relações que vivem com seus pares; **as identidades, portanto se formam e se transformam**. Dessa maneira, **a aprendizagem que o aluno constrói na escola o ajuda a se movimentar nos locais sociais e expandir a leitura dessas realidades** (PARÁ, 2019, p. 15).

Dialogar com as práticas requer que se evidenciem indicadores positivos que busquem a qualidade a partir do melhor que os educandos já têm para que se possam refazer processos, reconstruindo e vislumbrando novas ações e etapas no processo de aprendizagem. É preciso detectar as fragilidades para que todos alcancem a aprendizagem, acreditar que todas as crianças são potencialmente capazes e ocupam lugares diferentes de acordo com cada nível de aprendizagem (PARÁ, 2019, p. 59).

A construção e/ou (re)significação de valores para a vida em sociedade ocupa, de certo modo, grande parte do tempo de aula de professores Brasil afora. A escola, nesse sentido, tem sido – a despeito das demais ambiências humanas, o espaço escolhido, tanto pelo Estado quanto pela família – lócus privilegiado para o ensino-aprendizagem de valores (PARÁ, 2019, p. 98).

É importante que a agente entenda que o nosso documento sinaliza percursos de aprendizagem. A preocupação central do nosso documento está bem mais para aprendizagem e desenvolvimento do que para o conteúdo. Porque a gente entende que o conteúdo, os professores já têm noção de qual conteúdo vai ser trabalhado, de que campo ou de que componente curricular estou falando ao propor um percurso de aprendizagem e desenvolvimento (DIÁLOGOS, 2021a).

Qual a função do Documento Curricular do Pará? Reorientar e definir os princípios e as diretrizes gerais para as escolas do estado do Pará. As escolas do estado do Pará, elas têm também os seus currículos. No entanto, este momento é o momento de fazer essa reorientação, de revitalizar, de fazer releitura deles; Garantindo os eixos estruturantes, os campos de experiência e as aprendizagens a serem vivenciadas na educação infantil; bem como, os objetivos de aprendizagem, e/ou as competências e habilidades propostos para os anos do Ensino Fundamental. Isso tudo para que? Isso tudo como? **Sinalizando os percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica** (DIÁLOGOS, 2021b).

Como visto, a aprendizagem tornou-se a própria finalidade da educação, onde o Currículo deve incorrer em mecanismos que garantam a aprendizagem. Para Young (2016), este quadro se evidencia na medida em que se observa uma transição na qual a aprendizagem tomou o lugar da educação e do conhecimento, em relação às políticas e linguagens no currículo. Neste cerne, assevera:

A aprendizagem é considerada aberta, boa, progressivista e criadora de oportunidades para novos aprendizados; por que atrapalhar tudo perguntando o que os estudantes estão aprendendo? A ênfase atual está em encorajar os estudantes a estarem sempre abertos a novas oportunidades de aprendizagem – o ubíquo “aprender a aprender” pode, facilmente, fazer com que os estudantes percam a confiança no que já sabem. Se um estudante adquiriu algum conhecimento que o ajuda a entender melhor o mundo, aprender a desprezar esse conhecimento deveria ser difícil, e não fácil (YOUNG, 2016, p. 28).

A respeito de tal dinâmica, Biesta (2020, p. 29) destaca que, na contemporaneidade, a linguagem da educação tem sido substituída pela linguagem da aprendizagem. Para o autor, “assim como a linguagem torna possíveis alguns modos de dizer e fazer, ela torna outras maneiras de dizer e fazer difíceis e às vezes até impossíveis” (BIESTA, 2020, p.29). Tal perspectiva, privilegia a racionalidade humanística de conhecimento por cognição, ou seja, de assimilação. Esta dinâmica, traduz o sentido de educação ao ensino e aprendizagem, ou, como destaca Biesta (2020), “facilitar a aprendizagem”, onde a educação deve prover oportunidades e “experiências de aprendizagem”, tal linguagem, ainda segundo o autor, tem dominado os textos curriculares de políticas educacionais. Os governos não possuem mais compromisso com a educação, mas em garantir a aprendizagem (BIESTA, 2020).

Sobre o contexto de surgimento desta linguagem e da adoção deste léxico nas Políticas Educacionais e no discurso educacional de modo geral, Biesta (2020) destaca quatro tendências. A primeira, está relacionada às novas Teorias de Aprendizagem, e sua influência na educação,

via psicologia da aprendizagem. Para o autor, estas teorias têm destacado e desconstruído o aspecto passivo da aprendizagem, como absorção de informações, para afirmar uma linha ativa para a construção do conhecimento, em constante interação com outros aprendentes e com o meio social.

Com isto, ainda segundo Ball (2001), temos experimentado uma Política de Aprendizagem, ordenada por contextos macroeconômicos, que tomam a agência do Estado como indutor das Políticas Educacionais. O uso de termos como ‘sociedade de aprendizagem’ ou ‘sociedade do conhecimento’ são formulações que encontram consenso nesta nova ordem. Estas transformações “Servem e simbolizam o aumento da colonização das políticas educativas pelos imperativos das políticas econômicas” (BALL, 2001, p. 100).

Como observado a partir das análises de Biesta (2020), a linguagem da educação tem sido ocupada pela linguagem da aprendizagem. A aprendizagem, assim, torna-se a finalidade educativa: desenvolver algo externo ao sujeito, em simetria com sua constituição intersubjetiva. Nesta lógica, cabe à escola, enquanto instituição socialmente referenciada, oportunizar experiências e atividades de aprendizagem, que modifiquem o comportamento dos sujeitos, preparando-os para o futuro e para os dilemas da sociedade contemporânea, em constante transformação.

Nos limites da compreensão do que a escola é e do que dela pode ser feito, Popkewitz (2020) buscou entender os sistemas de razão que estão imbuídas nas decisões curriculares. Para o autor, sistemas de razão são as regras e padrões que estruturam as práticas e fazeres curriculares, como “regras e padrões são historicamente produzidos e funcionam como teses culturais sobre como a criança é e deve viver” (POPKEWITZ, 2020, p. 49).

Nesta leitura, trata-se de entender o “político” da escolarização, que se alimenta da formação e construção do que é possível ser feito da escola, havendo uma “razão” para a escolarização que é corporificado por um pensamento que a torna um objeto/instituição que se distingue de outras. Portanto, enquanto sistema de razão, ao falar sobre a escola como lugar de aprendizagem, “essas categorias corporificam princípios específicos sobre o que é visto, “pensado sobre” e aplicado na escolarização” (POPKEWITZ, 2020, p. 49).

Em resumo, o DCEPará enquanto parte de um discurso hegemônico que tem dominado a educação contemporânea, ao assumir a finalidade da educação e sua própria finalidade que, como destaca Biesta (2020), tem priorizado uma linguagem de Aprendizagem, em detrimento de uma linguagem da educação.

Com isto, emerge um sentido e uma função social para escola relacionada a transformação social, via acesso a conhecimentos. Mais do que isto, a escola, para o documento, constrói identidades, visões de mundo específicas. O que somos e a forma como vemos o mundo está relacionado ao que a escola forja subjetivamente. O currículo escolar, além de ser um local de disputa, é um local onde as transformações sociais que se esperam para as futuras gerações aconteçam.

Assim, existe uma aproximação entre, por um lado, uma significação que destaca o papel “formativo” da escola, qual seja, de ser um espaço em que sujeitos tornam-se sujeitos específicos a partir da contingencial relação que se opera neste espaço com o conhecimento, e por outro, com a condição epistêmica deste conhecimento selecionado como relevante, com a sociedade e com suas contradições econômicas. Para tal sentido de escola, cabe ao currículo, fornecer “ferramentas”, via aprendizagem de conhecimentos, para a ação social, para a transformação e justiça. Como alerta Pereira (2019, p. 917), “trata-se de tentativas de significar e projetar determinados sentidos de mundo e, conseqüentemente, fixar sentidos de educação que poderiam dar conta de formar sujeitos para construir/viver nesse mundo”.

No cerne de discussão do que tem sido denominado de Sociedade do Conhecimento, Lima (2012), destaca a atribuição da centralidade inédita dada à educação e ao conhecimento, para qual o autor denomina de sociedade de aprendizagem e sociedade cognitiva. Esta abordagem, para o autor, produz características salvacionistas para a educação, reduzindo a educação e o conhecimento a leituras utilitaristas, o que pode resultar em uma “[...] desvalorização em termos substantivos e os esbatimentos das suas potencialidades críticas e transformadoras, de compromisso com o aperfeiçoamento humano, com o aprofundamento de democracia, com as demandas de justiça e de cidadania ativa” (LIMA, 2012, p. 15).

O DCEPará, assim, aciona uma significação que infere à escola e ao currículo, a necessidade de um conhecimento para aprendizagem e para mudanças sociais, vinculados, ambos os sentidos, à dinâmicas de emancipação social. Tal percurso de aprendizagem é permeado pelas próprias transformações tecnológicas que a sociedade tem sofrido, na medida em que “as novas conquistas tecnológicas estabeleceram novos paradigmas comportamentais e uma série de mudanças sociais e culturais comunicativas observadas na sociedade contemporânea conectada em rede, alterando as noções intuitivas de espaço e tempo da razão humana notadamente em decorrência da disponibilidade de amplo acesso ao fluxo de transmissão de conhecimentos e informações” (PARÁ, 2019, p. 94).

As demandas endereçadas à escola e ao currículo no DCEPará, operam como tentativas de hegemonizar sentidos para as dinâmicas curriculares na política. O processo de hegemonização, na leitura aqui operada, implica em processos de exclusões de sentidos que são antagônicos aos que estão sendo fixados, e a construção de um exterior constitutivo. Para Mouffe (2000), um exterior constitutivo não pode nem deve ser reduzido a uma negação dialética. Para a autora, para ser um autêntico exterior constitutivo, seu constitutivo deve ser incomensurável com seu interior, e ainda assim, possibilitar as condições para seu surgimento.



## CAPÍTULO 6

### ESCOLA PARA ENSINAR, CONHECIMENTO PARA APRENDER: UMA POSSÍVEL CONCLUSÃO

---

As últimas décadas marcaram as transformações políticas pelas quais a escola tem passado, o que passa, necessariamente, pelo deslocamento de sua função social e os sentidos endereçados a esta função, estando sob “fogo cruzado” ou em “crise” (GABRIEL, 2013). A pergunta feita por Young (2007) – para que servem as escolas? – lança mão de uma linha de reflexão que põe em debate as finalidades político-sociais que a escola atende, suas demandas, e sua forma. Ainda que as respostas dadas por Young para a questão acima não sejam suficientemente adequadas para a problematização posta nesta tese, sua pergunta continua sendo provocadora, na medida em que podem ser ensaiadas respostas que alarguem e desloquem sentidos que podem ser produzidos e disputados socialmente. De algum modo, portanto, toda a tese se conecta com a questão posta por Young.

Se os deslocamentos produzidos nas últimas décadas apontam, por um lado, para os limites da escola nas sociedades modernas, para a projeção de projetos democráticos e emancipatórios, para formação de subjetividades humanas, estes deslocamentos, da mesma forma, forçam-nos a tensionar a necessidade de reposicionar as significações dadas à escola neste momento, frente a suas mudanças políticas, econômicas e culturais. Trata-se de um realinhamento político sobre as promessas não cumpridas e sobre o próprio futuro da escola na sociedade capitalista.

Com Santos e Macedo (2022), busca-se também problematizar e desconstruir o “servir” da escola, o que lhe produz um sentido ético-político, na medida que estes sentidos só surgem na relação com o outro, o que pode constituir ou perturbar sua existência, bem como de nossa subjetivação, pois “a escola, como nome, só existe porque integra o todo vivido da experiência com o mundo e conosco e, portanto, não pode ser definida *a priori* ou por um *servir*” (SANTOS; MACEDO, 2022, p. 3). Se, por um lado, sua função social nunca esteve plenamente estabelecida, sua mudança enquanto instituição confronta reflexões importantes.

No entanto, ainda que possivelmente ou desejavelmente alheia ao *a priori*, a escola tem sentidos referendados e contextualmente crivados pela sociedade. Seus projetos educativos, de escolarização e de formação subjetiva, igualmente marcados por estas dinâmicas, são o que nos

interpela entender os sentidos que são produzidos e, mais do que isto, como podem ser desconstruídas para que outros sentidos possam emergir.

Neste contexto, as investigações sobre Políticas de Currículo assumem certa centralidade quando se trata de entender os sentidos de escola que as articulações políticas produzem e as demandas que estas articulações representam para a educação e para o currículo. Como destaca Macedo (2016, p. 3), “enquanto como discurso a política constrange, como texto ela se abre para a polifonia, para uma bricolagem que torna a possibilidade de controle difusa”.

Compreendendo a seleção dos conhecimentos escolares como um processo inteiramente marcado por demandas socioculturais, buscamos, nesta escrita, fazer algumas reflexões sobre as lutas, disputas e demandas que têm definido o que a escola deve legitimar enquanto conhecimento e das dinâmicas de produção de sentidos de currículo e conhecimento escolar, mediante as definições político-normativas da Base Nacional Comum Curricular e do Documento Curricular do Estado do Pará. Estando, estes dois documentos, para esta tese, como discursos que materializam, mas não cerceiam, uma política curricular, na qual tanto a BNCC quanto o DCEPará são envolvidos em seus enunciados.

Neste pano de fundo, esta tese teve como objetivo compreender a forma pelas quais a política curricular produzida na luta político-discursiva pelos sentidos de currículo e conhecimento escolar, nas normatizações da BNCC e do DCEPará, produzem uma significação para a função social da escola. A intersecção entre Políticas de Currículo e a disputa pela significação dos currículos escolares em suas dinâmicas de recontextualização, mediados por processos de luta política e produção de sentidos em contextos diversos e complexos, pelos sujeitos que compõem essas dinâmicas, foi o campo temático aqui colocado em marcha pela presente tese.

Mobilizamos, para isto, do ponto de vista metodológico, algumas referências teóricas que têm visível entrada nos Estudos Curriculares, com o intuito de discorrer sobre a construção da racionalidade que tem orientado a definição dos currículos escolares na contemporaneidade, a nível da definição de políticas de currículo e de textos curriculares. Priorizou-se, assim, o Ciclo de Políticas de Ball e colaboradores, em uma aproximação com a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe.

Como Burity (2010), a posição assumida aqui encontra nas perspectivas discursivas a forma de nomear o que há de real em nossa realidade-tempo, o que necessariamente nos impele em intervir sobre essa realidade, reconfigurando ou produzindo outras coisas sobre ela, diante

de outras formas de representação da própria realidade. “De modo que há, sim, uma disputa pelo que há, pelo que está acontecendo, pelo para-onde-vão as coisas, em suma, mais do que uma guerra de interpretações, uma disputa hegemônica pelo mundo em que vivemos” (BURITY, 2010, p. 8).

Ao mobilizar a BNCC e o DCEPará como a materialidade de uma política urricular produzida discursivamente, esta análise buscou entender como os sentidos de currículo e conhecimento escolar presentes nos documentos analisados produzem uma significação para a função social da escola, na contemporaneidade. A hipótese elencada previa que os sentidos presentes nos dois documentos abarcavam uma política curricular pautada pela normatividade de currículos comuns e aprendizagens essenciais, vinculando a função social da escola com as demandas societárias, a qual justificam a escola para os processos de ensino-aprendizagem de conhecimentos previamente selecionados.

Para compreender tal materialização da política, foram explorados os percursos de construção do DCEPará, o que se revelou como marcado por (des)continuidades em relação à BNCC. O (con)texto de efetivação da política elucidou algumas demandas e articulações por significação do texto curricular, o que, por sua vez, flagrou que, mesmo o texto aprovado é marcado por disputas políticas, o que não limita suas ressignificações.

Na BNCC, os sentidos de conhecimento e currículo, que emergiram ao longo desta tese, circundam uma perspectiva de formação humana para a igualdade, justiça e inclusão. Para tanto, aciona um fetiche ‘curricular comum’, tratando o conhecimento como aprendizagem de competências e habilidades e da escola como ensino, para reverter históricos processos de negação do direito à educação. Do mesmo modo, produz certa fratura, ao se situar como uma orientação, mas não como currículo, e que as redes de ensino e escolas terão autonomia para seus projetos instituintes de currículo em dimensões mais “reais”, criando um fosso entre proposta e implementação da política.

No DCEPará, por outro lado, ainda que existam um conjunto de fatores que o condicione às normatividades da BNCC, o texto do documento explora outros sentidos para o currículo e para o conhecimento escolar.

Sem dúvidas, um dos aspectos que notadamente chamam a atenção em relação ao DCEPará em seu processo de recontextualização estão os deslocamentos, ajustamentos em relação às normatividades da BNCC. Ora reproduzindo determinações estáticas estabelecidas pela BNCC, ora rompendo com estas normatizações e produzindo outras leituras sobre as

demandas políticas para o documento. No decorrer da tese, alguns sentidos destinados às formações discursivas que circundam o DCEPará emergiram.

Nos diferentes textos e discursos analisados, observou-se uma predominância de um sentido que tensiona o currículo como seleção do conhecimento. Nesta linha, o conhecimento, produzido em uma relação política de poder na sociedade, é capaz, no DCEPará, de produzir vinculações com projetos de emancipação humana e uma formação para “transformar” a sociedade. No DCEPará, a luta política por validação do conhecimento a ser ensinado é aderente a uma lógica que prioriza conhecimentos para a “mudança social” em uma perspectiva de emancipação dos sujeitos, por meio da aprendizagem de saberes e a produção de fazeres.

O currículo e a seleção do conhecimento no DCEPará são também permeados por dinâmicas sociais as quais condicionam a escola como espaço (re)produtor de lutas políticas por significação do próprio conhecimento, ganhando destaque a articulação que estas dinâmicas de seleção do conhecimento possuem.

Na medida em que se observa a produção de uma significação para o currículo e para o conhecimento escolar, emergiu também um sentido de escola no DCEPará. Não estando à margem da significação do currículo como seleção do conhecimento, o texto da política informa uma aproximação da escola como espaço de formação e aprendizagem de conhecimentos específicos para mudanças sociais.

Em síntese, as articulações Políticas e as demandas que podem ser analisadas na recontextualização da BNCC para o DCEPará são materializadas por um conjunto de interesses já concretizados na agenda global para a educação, que foram mencionados na seção anterior – democratização e universalização do conhecimento, via direitos de aprendizagem e o desenvolvimento de competências. Por outro lado, o próprio caráter contraditório dessa política, pela ação dos sujeitos que participaram do processo de disputa do DCEPará, produzem outras significações e sentidos para o currículo do estado.

A articulação discursiva na qual a BNCC e o DCEPará estão inseridos materializa a influência aqui analisada e viabiliza a análise contextual da política em questão: uma política de normatização do currículo, via prescrição de conteúdos, estruturados em dimensões pragmáticas de organização do conhecimento – por competências e habilidades – para assegurar a aprendizagem, aproximando a educação da escolarização, e assim, justificando a própria função social da escola. Neste cerne, a escola possui sua função social definida: ensinar, mas

não ensinar qualquer coisa, ensinar conhecimentos que sejam validados socialmente, e que possam transformar as desigualdades existentes.

Diante de tais significações endereçadas à função social da escola, fica evidente que, no DCEPará, os sentidos de currículo e conhecimento escolar produzidos na luta política que permeou a produção do documento, no contexto de implementação da BNCC e mobilizada pelos discursos hegemônicos de grupos sociais distintos, funcionam como forças resultantes de sistemas de equivalência e diferença, tanto para o currículo, quanto para a função social da escola.

A primeira contingência, a da equivalência, “[...] age no sentido de diminuir as diferenças, produzindo, assim, uma cadeia equivalencial entre elementos distintos mobilizados pelos diferentes grupos de interesse que participam das lutas pela significação de um significante” (GABRIEL, 2019, p. 1548), quais sejam, **o do currículo como seleção do conhecimento e da escola como espaço de aprendizagem para projetos de emancipação e justiça social**. Por outro lado, seu par, o da diferença, está relacionado com a fronteira, ou ainda com as margens do que é contingencialmente escolhido ou não pelo corte da cadeia da equivalência, como um exterior constitutivo (GABRIEL, 2019). Tal dinâmica, assim, está ligada não apenas com o que entra, ou seja, com o que é considerado válido para a seleção do currículo e da validação da escola como espaço de formação, mas também com o que está fora destas significações.

Os discursos operados pelos sentidos de currículo e conhecimento escolar na BNCC e no DCEPará podem ser compreendidos, assim, a partir da categoria hegemonia, tal como formulada por Laclau e Mouffe (2015), na medida em que estão fundamentados como construtos políticos e hegemônicos em que suas posições particulares assumidas pelos fragmentos destacados passam a representar as disputas que os grupos sociais produtores destes discursos executam para a política curricular e tentam fixar. Para Mendonça (2014), tal configuração político-hegemônica, no entanto, não está fadada a um fechamento, pois

[...] a hegemonia é o momento da decisão política, da sedimentação de determinado discurso. Contudo, dada a instabilidade ontológica do político, ou seja, a eterna contaminação do plano ôntico pelo ontológico, toda hegemonia pressupõe uma contra-hegemonia e ambas só podem ser conhecidas no momento em que essas práticas políticas surgem como tais (MENDONÇA, 2014, p. 138).

Nestes termos, BNCC e o DCEPará se encontram inseridos em uma formação política mais ampla, que articula e estrutura formações discursivas, ora mais alargadas (das agendas de

influência da política produzidas por agentes globais, organismos internacionais e multilaterais), ora mais restritivas aos contextos específicos (das secretarias, conselhos escolares e redes de ensino, federais, estaduais e municipais, dos grupos empresariais que atuam nestas burocracias estatais, entre outros espaços). Esta relação global-local é descrita por Ball (2001), no que se refere à produção de políticas nacionais, como inevitavelmente um processo de “bricolagem”, como resultado de acordos, muitas vezes frágeis, e que podem ter deslizamentos, pois “[...] elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática” (BALL, 2001, p. 102).

Com as reflexões sintetizadas ao longo desta escrita, chega-se à seguinte tese: os sentidos de currículo e conhecimento escolar que incorrem na luta político-discursiva que permeia o DCEPará enquanto Política de Currículo está permeado por uma significação. Tal significação, assim, produz, para a função social da escola, um sentido que condiciona a escola como espaço de ensino-aprendizagem de conhecimentos contingencialmente validados em disputas socialmente referenciadas para projetos educativos de mudanças social e democracia. Ao determinar um ‘foco na aprendizagem’, o DCEPará atrofia as possibilidades de leitura da escola, do que ela é, do que ela tem sido historicamente, mas sobretudo sobre o que ela pode ser.

Ao ser fixada como espaço-tempo de ensino-aprendizagem, a escola assume um sentido, ainda que provisório, que deixa de fora outros sentidos que podem ser assumidos para a educação, uma significação que condiciona o ensino de conteúdos, definidos previamente e prescritos por normatividade curricular. Por outro lado, tal processo se justifica para a aprendizagem, como a validação subjetiva de processos cognitivos do aprender e não do educar.

A aproximação que pode ser apreendida neste aspecto, no DCEPará, diz respeito à “utilidade” endereçada ao conhecimento escolar, o que tem efeito no sentido de *aprendizagem* adotada por esta política, em sua leitura com o currículo. Em outras palavras, ao que o conhecimento pode produzir nas pessoas, em destaque à escola como espaço de formação de subjetividades. Tal vinculação também pode ser elencada na aproximação da produção discursiva do currículo como conhecimento escolar, e a aprendizagem, como finalidade última para a escola.

Evidencia-se, contudo, que a garantia da aprendizagem, pelos sentidos fixados no DCEPará, fica restrita ao cumprimento de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento prescritos e alinhados às Competências e Habilidades, o que não representa por si só tentativas

legítimas de democratização do currículo e do conhecimento, nem mesmo de garantia da escola como espaço de aprendizagens em registros emancipatórios. O mero anúncio de currículos produzidos para o desenvolvimento de Competências, Habilidades e de “direitos de aprendizagem e desenvolvimento”, como observado ao longo desta tese, não aprofundam as significações lidas como democráticas para a escola, uma vez que tais significações estão inteiramente marcadas por constrangimentos político-hegemônicos que buscam cristalizar as leituras que podem ser feitas nos currículos escolares quanto ao conhecimento e quanto às possibilidades de aprendizagem.

Portanto, a leitura aqui operada não apreende estas formações discursivas como como operações mentais em oposição à ação (GABRIEL, 2018, p. 3), mas como um elemento teórico que busca unir as palavras e as ações direcionando críticas radicalizadas “[...] às análises essencialistas que operam com a ideia de fundamentos últimos e metafísicos, trazendo para reflexão no campo das ciências sociais a dimensão ontológica sem reafirmar, contudo, posições anti-fundacionistas” (GABRIEL, 2018, p. 3). Assim, esta tese buscou não desconstruir a tradição do conhecimento nos estudos curriculares e nas Políticas de Currículo, mas de estabelecer que

na ordem social desigualmente estruturada na qual vivemos a relação com o conhecimento, entendida como relação com o mundo e com os outros se estabelece em meio às relações assimétricas de poder. Na defesa de um projeto de construção ou consolidação de sociedade democrática o lugar que é ou deve ser atribuído à escola para o estabelecimento desse tipo de relação é temática recorrente na pauta da agenda política educacional contemporânea (GABRIEL, 2018, p. 3).

Ao buscar compreender como as contingências hegemônicas e discursivas de Políticas de Currículo para a Educação Básica implicam em produções de sentidos de conhecimento e currículo, produzindo uma significação para a função social da escola, esta tese conclui que a forma como isto tem acontecido é marcada pelo estabelecimento de normatividades produzidas no contexto de influência global da agenda educacional por grupos e agentes com distintos interesses, inclusive os mercadológicos. Por outro lado, aponta-se que os textos curriculares analisados da BNCC e do DCEPará estão crivados por ajustamentos, rupturas e descontinuidades com estas determinações normativas, mostrando os deslizamentos que a política pode produzir contextualmente.

De modo geral, tais sentidos de currículo e conhecimento escolar, ao tentarem fixar normatividades para a “função” social da escola, deflagra o que Ball (1993, p. 6) demarca como “os discursos se referem ao que pode ser dito e pensado, mas também, a quem pode falar,

quando e com qual autoridade”. Assim como para Ball (1993), os discursos produzidos para a escola pelo DCEPará e pela BNCC adotam um significado e determinadas relações sociais, constituindo tanto processos de produção de subjetividades, quando de poder, ao determinar a escola, ainda que tais tentativas não fechem as significações de uma vez por todas.

Entre BNCC e DCEPará, existe uma coalizão de sentidos de currículo e conhecimento que permeiam a função social da escola enquanto espaço de acesso aos processos de ensino-aprendizagem de conhecimentos considerados válidos e socialmente referenciados como importantes, o que vem provisoriamente confirmando a hipótese apresentada. Embora estes sentidos sejam por vezes conflitantes, existe a permanência de uma posição: da função social da escola para dar conta de processos de ensino-aprendizagem de conhecimentos constituídos em documentos normativos. Esta relação se dá na medida em que a escola é forjada, para os documentos, como instituição socialmente referenciada, o que tensiona sua função para os projetos de futuro de nosso tempo.

O sentido/conceito de educação advindo da tradição republicana enquanto um direito público subjetivo, presente na LDBEN de 1996, como demarca Cury (2008), está estabelecida como “[...] um recorte universalista próprio de uma cidadania ampliada e ansiosa por encontros e reencontros com uma democracia civil, social, política e cultural” (CURY, 2008, p. 294). De alguma forma, a educação enquanto direito, portanto, está também relacionada com as possibilidades de universalização das potencialidades emancipatórias do acesso ao currículo para uma atuação cidadã diante das desigualdades sociais e econômicas. Esta significação política para a educação básica, enquanto um conceito presente na legislação educacional em um país que historicamente negou, e tem negado, de forma excludente este direito para a maior parte da população, diz respeito, também, ao direito de acesso ao conhecimento sistematizado em sua forma escolar.

Por outro lado, cumpre questionar a forma como tal universalização tem sido sistematizada nos discursos curriculares contemporâneos. Esta definição de educação e de escolarização, enquanto direito, não está condicionada à definição prescritiva de currículos mínimos comuns em políticas curriculares, ou da definição de aprendizagens em forma de Competências e Habilidades, mas sim da educação na sua inteireza e complexidade, como possibilidade de formação humana crítica e democrática. Conclui-se, com isso, que a definição de educação enquanto um direito, descrita por Cury (2008), vai na contramão daquilo que está posto nos discursos políticos mobilizados pela BNCC e pelo DCEPará, como materialidade das demandas políticas e articulações discursivas em ambos os textos curriculares.



Com Gabriel (2015), afirma-se que, ainda que não seja possível firmar de uma vez por todas a contingência política para o currículo e para o conhecimento escolar, tal abordagem não significa abandonar os projetos de educação e de sociedade em disputa. Ou da “[...] necessidade de afirmar, em meio às lutas pela significação, algum fechamento para a definição de *escola pública* na qual apostamos, do lugar de docentes e pesquisadores do campo educacional” (GABRIEL, 2015).

Ao fixarem discursos que reduzem a escola e a escolarização como espaço de formação de subjetividades para mobilização de conhecimentos úteis para “transformar” a sociedade, os sentidos de escola produzidos na disputa política pelo DCEPará como dispositivo de implementação da BNCC podem aprofundar as desigualdades educacionais já existentes. Isso porque reduzem a educação enquanto um direito público subjetivo ao desenvolvimento de aprendizagens condicionadas por perspectivas instrumentais do currículo, deixando pouco espaço para a democracia e para projetos de subjetivação emancipatórios.

As demandas contemporâneas produzidas pelos grupos sociais, ora em aliança, ora em disputa, a depender destas demandas, dos interesses partilhados, das linhas político-discursivas que estão em combate entre estes grupos, são definidoras das funções que a escola tem assumido na sociedade capitalista. Se, por um lado, estas disputas podem asseverar as desigualdades educacionais, em especial nos momentos de crise, é somente por meio destas disputas que se pode apostar em horizontes democráticos para a sociedade e para o projeto de educação que se quer produzir.

## REFERÊNCIAS

---

- AGUIAR, M. A; TUTTMAN, M. Políticas Educacionais no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular: disputas de projetos. *Em Aberto*, Brasília, v. 33, n. 107, p. 69-94, jan./abr. 2020.
- APPLE, M. W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T.T. da (Orgs.) *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Ed. Cortez, 2011.
- APPLE, M. Reestruturação Educativa e Curricular e as Agendas Neoliberal e Neoconservadora. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 1, p. 5-33, jan./jun. 2001.
- APPLE, M. *Ideologia e Currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em Política Educacional. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 24, n. 24, p. 1-18, 2016.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, 1997.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências*. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 13 de jun. 2023.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. 2ª versão. Brasília: MEC, 2016.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm#:~:text=26.,da%20economia%20e%20da%20clientela](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=26.,da%20economia%20e%20da%20clientela). Acesso em: 13 de jun. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 11/2010, de 7 de julho de 2010. *Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos*. Brasília, DF: CNE/CEB, 2010.
- BALL, S. J.; BOWE, R.; GOLD, A. *Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology*. London; New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 1992.
- BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the ‘implementation’ of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- BALL, S. J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

- BALL, S. J. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, S. J. *Foucault y la Educación: disciplinas y saber*. Madrid: Ediciones Morata, 1993.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. *Como as Escolas Fazem as Políticas: atuação em escolas secundárias*. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BALL, S. J.; OMEDO, A. A 'nova' filantropia, o capitalismo social e as redes políticas globais em educação. In: PERONI, V. M. V. (Orgs.). *Redefinições das Fronteiras entre o Público e o Privado: implicações para a democratização da educação*. Brasília: Liber Livro, 2013.
- BALL, S. J. Sociologia das Políticas Educacionais e Pesquisa Crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006.
- BARRETTO, E. S. de S. Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 147, p. 738-753, set./dez. 2012.
- BERNSTEIN, B. A Pedagogização do Conhecimento: estudos sobre recontextualização. *Cadernos de Pesquisa*, n. 120, p. 75-110, nov. 2003.
- BHABHA, H. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BIESTA, G. O Dever de Resistir: sobre escola, professores e sociedade. *Educação*. v. 41, n. 1, p. 21-29, jan./abr. 2018.
- BIESTA, G. *Para Além da Aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Tradução Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.
- BURITY, J. Teoria do Discurso e Educação: reconstruindo o vínculo entre cultura e política. *Revista Teias*, v. 11. n. 22, p. 7-29, mai./ago. 2010.
- COSTA, M. V. Estudos Culturais e Educação: um panorama. In: SILVEIRA, R. M. (Org.). *Cultura, Poder e Educação: um debate sobre estudos culturais em educação*. 2 ed. Canoas: Ed ULBRA, 2011.
- CUNHA, É. V. R. da. Permanecer na luta, para uma democracia radical e plural nas políticas de currículo. *Revista de Educação Pública*, v. 28, n. 68, p. 357-377, 2019.
- CURY, C. R. J. A educação básica como direito. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 134, p. 293-303, mai./ago. 2008.
- CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. *Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2018.

DIÁLOGOS CIRCULARES VIRTUAIS. Educação Infantil. 2021a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KS8ydy1bgCI>. Acesso em: 31 jan. 2024.

DIÁLOGOS CIRCULARES VIRTUAIS. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 2021b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mydyXHSuOF4>. Acesso em: 31 jan. 2024.

DIÁLOGOS CIRCULARES VIRTUAIS. Anos Finais do Ensino Fundamental. 2021c. disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hEhe7BxFGXg>. Acesso em: 31 jan. 2024.

DURLI, Z.; THIESSEN, J. Estará morto o conhecimento escolar poderoso? *Revista Educação e Filosofia*. v. 32, n. 64, jan./abr. 2018.

FRANGELLA, R. de C. P. Currículo como Local da Cultura: enunciando outras perspectivas em diálogo com Homi Bhabha. In: *Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. Caxambu: Sociedade, cultura e educação: novas regulações?, 2009. CD-ROM.

FRANGELLA, R. Um Pacto Curricular: o pacto nacional pela alfabetização na idade certa e o desenho de uma base comum nacional. *Educação em Revista*. v. 32, n. 02, p. 69-89. abr./jun. 2016.

FREITAS, L. C. de. *A Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FORQUIN, J.-C. *Escola e Cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GABRIEL, C. T; CASTRO, M. M. Conhecimento Escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. *Revista Educação em Questão*, v. 45, n. 31, p. 82-110, jan./abr. 2013.

GABRIEL, C. T. Conhecimento Escolar e Emancipação: uma leitura pós-fundacional. *Cadernos de Pesquisa*. v. 46, n. 159, p.104-130, jan./mar. 2016.

GABRIEL, C. T. Discurso, Demandas e Fronteira: articulações teórico-metodológicas na análise de textos curriculares. *Revista FAEEBA*, v. 22, p. 54-67, 2013.

GABRIEL, C. T. Docência, Demanda e Conhecimento Escolar: articulações em tempos de crise. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 2, p. 425-444, mai./ago. 2015.

GABRIEL, C. T.; FERREIRA, M. S. Disciplina Escolar e Conhecimento Escolar: conceitos 'sob rasura' no debate curricular contemporâneo. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Orgs.) *Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2019, p. 227-241.

GABRIEL, C. T.; MARTINS, M. O significativo *comum* na agenda política educacional contemporânea. *Educação*, v. 4, 2022.

GABRIEL, C. T.; MORAES, L. M. S. Conhecimento Escolar e Conteúdo: possibilidades de articulação nas tramas da didatização. In: GABRIEL, C. T.; MORAES, L. M. S. (Orgs.)

*Currículo e Conhecimento: diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas.* Petrópolis (RJ): De Petrus/FAPERJ, 2014, p. 23-42.

GABRIEL, C. T. Quando “nacional” e “comum” adjetivam o currículo da escola pública. *Revista Retratos da Escola*, v. 9, n. 17, p. 283-297, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 11 dez. 2023.

GABRIEL, C. T.; ROCHA, A. A. da. Seleção do conhecimento como operação antagônica. *ETD – Educação Temática Digital*, v. 19, n. 3, p. 844-863, jul./set. 2017.

GABRIEL, C. T. Sentidos de público e comum nas políticas curriculares: que efeitos na definição de conhecimento escolar? *Revista Educação e Filosofia*. v. 32, n. 64, jan./abr. 2018.

GOODSON, I. F. Da História das Disciplinas ao Mundo do Ensino: entrevista com Ivor Goodson. *Educação em Revista*, v. 45, p. 121-126, jun. 2007.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade* v. 22, n. 2, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361>. Acesso em: 07 ago. 2023.

LACLAU, E. *Emancipação e Diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. *Hegemonia e Estratégia Socialista: por uma política democrática radical*. São Paulo: Intermeios, 2015.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, L. *Aprender para Ganhar, Conhecer para Competir: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”*. Cortez: São Paulo, 2012.

LOCKMANN, K.; TRAVERSINI, C. S. Alargamento das funções da escola e redefinição dos conhecimentos escolares: implicações da educacionalização do social. *Revista de Educação Pública*, v. 26, n. 63, p. 817-835, set./dez. 2017.

LOPES, A. C. A Teoria da Atuação de Stephen Ball: e se a noção de discurso fosse outra? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 24, n. 25, p. 1-19, 2016.

LOPES, A. C.; BURITY, J; MENDONÇA, D. A contribuição de ‘Hegemonia e estratégia socialista’ para as ciências humanas e sociais. In: LACLAU, E.; MOUFFE, C. (Orgs.) *Hegemonia e Estratégia Socialista: por uma política democrática radical*. São Paulo: Intermeios, 2015.

LOPES, A. C. Discursos nas Políticas de Currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 33-52, jul./dez. 2006.

LOPES, A. C.; MACEDO E. F. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.

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

LOPES, A. C. O Pensamento Curricular no Brasil. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.) *Currículo: debates contemporâneos*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-54.

LOPES, A. C. *Políticas de Integração Curricular*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, A. C. Políticas Curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 1, n. 26, p. 109-118, mai./ago. 2004.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, v. 39, p. 7-23, 2013.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. Métodos de Coleta de Dados: observação, entrevista e análise documental. In: LÜDKE, M; ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986, p. 35-44.

MACEDO, E. A teoria do currículo e o futuro monstro. In: LOPES, A. C; SISCAR, M. *Pensando a Política com Derridá: responsabilidade, tradução, porvir*. São Paulo: Cortez, 2018.

MACEDO, E. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? *Educ. Soc.*, v. 36, n. 133, p. 891-908, out./dez. 2015.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum (PUCSP)*, v. 12, p. 1530-1555, 2014.

MACEDO, E. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o caso dos PCN. *Educação & Sociedade*, v. 106, p. 23-43, 2009.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, p. 285-296, 2006.

MACEDO, E. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)*, v. 42, p. 716-737, 2012.

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

MACEDO, E. Mas a escola não tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, n. 3, p. 539-554, set./dez. 2017.

MACEDO, E. Parâmetros Curriculares Nacionais: a falácia de seus temas transversais. In: MOREIRA, A. F. B. (Org) *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papyrus, 2013, p. 43-58.

MAGUIRE, M.; BALL, S. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e Estados Unidos e o trabalho dos professores, *Práxis Educativa*, v. 2, n. 2, p. 97-104, jul.-dez. 2007.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

- MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo de política educacional. *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 12, n.16, agosto de 2018.
- MAINARDES, J; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação e Sociedade*, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.
- MATHEUS, D; LOPES, A. C. Política de Currículo na Escola: sentidos de democracia. In: LOPES, A. C.; DIAS, R.; ABREU R. (Orgs.) *Discursos nas Políticas de Currículo*. Rio de Janeiro: Quartet Editora / FAPERJ, 2011, p. 147-164.
- MENDONÇA, D. de. O limite da normatividade na teoria política de Ernesto Laclau. *Lua Nova*, v. 91, p. 135-167, 2014.
- MOUFFE, C. *Sobre o Político*. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação Escolar e Cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*. n. 23, mai./jun./jul./ago. 2003.
- MOREIRA, A. F. B. Currículo e Estudos Culturais: tensões e desafios em torno das identidades. In: SILVEIRA, R. M. *Cultura, Poder e Educação: um debate sobre estudos culturais em educação*. 2 ed. Canoas: Ed ULBRA, 2011.
- MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 2011.
- MOREIRA, A. F. B.; SILVA-JUNIOR, P. M. Conhecimento Escolar nos Currículos das Escolas Públicas: reflexões e apostas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, n. 3, p. 489-500, set./dez. 2017.
- NEIRA, M. G.; ALVIANO-JUNIOR, W; ALMEIRA, D. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. *ECCOS REVISTA CIENTÍFICA*, p. 31-44, 2016.
- NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019.
- OLIVEIRA, A. A tradição da centralidade do conhecimento nas políticas curriculares. In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, M. B. (Orgs.) *Políticas de Currículo: pesquisas e articulações discursivas*. Curitiba: CRV, 2017.
- OLIVEIRA, A.; LOPES, A. C. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. *Cadernos de Educação*, n. 38, p. 19-41, jan./abr. 2011.
- PACHECO, J. A. *Políticas Curriculares: referenciais para análise*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PAIXÃO, C. J.; PEREIRA, R. A. G. Questões sobre Categorias, Pesquisa Qualitativa e Construção do Conhecimento em Ciências Humanas: interfaces no cenário da modernidade. *REVISTA COCAR*, v. 12, p. 580-604, 2018.

PARÁ. *Política Educacional do Estado do Pará*. Belém: Seduc. 2008.

PARÁ. *Plano Estadual de Educação*. Belém: Conselho Estadual de Educação, 2015.

PARÁ. *Resolução Nº 769 de 20 de dezembro de 2018*. Aprova o Documento Curricular para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental do Estado do Pará. 2018. Disponível em: [http://www.cee.pa.gov.br/?q=system/files/RES\\_769.pdf](http://www.cee.pa.gov.br/?q=system/files/RES_769.pdf). Acesso em: 25 de jun. 2023.

PARÁ. *Documento Curricular do Estado do Pará*. Belém: Conselho Estadual de Educação, 2019.

PEREIRA, T. V. Docência & Qualidade de Educação: significantes em disputa. *Série-Estudos*, v. 24, n. 50, p. 157-175, 2019.

PEREIRA, T. V. Gramática e Lógica: jogo de linguagem que favorece sentidos de conhecimento como coisa. *Currículo sem Fronteiras*, v. 3, p. 600-616, 2017.

PINAR, W. Currículo: uma introdução. In: PINAR, W. *Estudos Curriculares: ensaios selecionados*. São Paulo: Cortez, 2016, p. 19-49.

POPKEWITZ, T. Estudos curriculares, história do currículo e teoria curricular: a razão da razão. *Em Aberto*, v. 33, n. 107, p. 47-68, jan./abr. 2020.

RIBEIRO, J. A. R. Momentos históricos da escolarização. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). *Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 53-71.

RIBEIRO, J. O. S. A política de identidade do documento curricular do estado do Pará. *ESTUDIOS SOBRE LAS CULTURAS CONTEMPORÁNEAS*, v. 26, p. 9-36, 2021.

RIBEIRO, J. O. S. Rastreado as conexões entre a política curricular do estado do Pará e o sistema-mundo moderno/colonial. *Revista Cocar*. v. 15, n. 32, p. 1-16, 2021.

RIBEIRO, J. O. S. Seguindo os traços da episteme moderno/colonial no Documento Curricular do Estado do Pará. *REVISTA IBERO-AMERICANA DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO*, v. 16, p. 1878-1897, 2021.

RIBEIRO, M. de P. Currículo e conhecimento sob diferentes perspectivas teóricas. *Currículo sem Fronteiras*, v.17, n. 3, p. 574-599, set./dez. 2017.

RODRIGUES, J. R. B. *Escola sem Homofobia: formas e forças de um discurso*. 2018. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) – Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

SANTOMÉ, J. T. Política educativa, multiculturalismo e práticas culturais democráticas nas salas de aula. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 4, 1997.



SANTOS, M.; MACEDO, E. Da responsabilidade ética do responder para que serve a escola. *Educar em Revista*, v. 38, 2022.

SETÚBAL, J. C. *Documento Curricular do Estado do Pará: a produção de conhecimentos escolares diante dos temas e fenômenos contemporâneos*. 2022. Dissertação (Mestrado Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas (RS), 2022.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, v. 23, n. 2, p. 427–446, 2005.

SILVA, M. R. da. *Currículo e Competências: a formação administrada*. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, T. T. da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, B. R.; BORGES, V. Currículo: disputas pela estabilização de um conhecimento “necessário, válido e útil”. *Educar em Revista*, v. 39, 2023.

TRIVINOS, A. N. S. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: TRIVINOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987, p. 30-79.

VEIGA-NETO, A. Currículo e Cultura. *Contrapontos*, v. 2, n. 4, jan./abr. 2002.

YOUNG, M.; GALIAN, C. V. A.; LOUZANO, P. B. J. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”. *Educação e Pesquisa*, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, out./dez. 2014.

YOUNG, M. F. D. *Conhecimento e Currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto, 2010.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

YOUNG, M. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 159, p. 18-37, jan./mar. 2016.

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante? *Cadernos de Pesquisa*, v. 44, n. 151, p. 190-202, jan./mar. 2014.