

Estado da publicação: O preprint foi publicado em um periódico como um artigo
DOI do artigo publicado: <https://doi.org/10.1590/0102-469836572>

POLÍTICAS CURRICULARES E SUAS ARTICULAÇÕES NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

Rosangela Fritsch, Carlinda Leite, Ruy D'Oliveira Lima

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3009>

Submetido em: 2021-09-28

Postado em: 2021-09-29 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

POLÍTICAS CURRICULARES E SUAS ARTICULAÇÕES NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

ROSANGELA FRITSCH¹

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0630-3649>

CARLINDA LEITE²

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9960-2519>

RUY D'OLIVEIRA LIMA³

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6385-1027>

RESUMO: O presente artigo, ao focar políticas curriculares para a educação básica, tem como objetivo trazer ao debate acadêmico questões relacionadas com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Gaúcho (RCG) e suas influências no Documento Orientador Curricular de um Território Municipal (DOCTM). Apoiado em uma abordagem qualitativa que utiliza o recurso metodológico da análise documental associado com a Análise de Redes Sociais, o estudo concluiu que a participação da sociedade civil e das comunidades escolares na produção das políticas curriculares é, em geral, restrita a algumas representações e consultas públicas. Os resultados indicaram também que a BNCC como estratégia macro se traduz em um documento excessivamente prescritivo e operacional e, assim, limitado quanto à explicitação e ao delineamento de diretrizes e orientações para seus desdobramentos em níveis estadual e municipal. Foi possível, na leitura do RCG, inferir ser uma proposta pedagógica centrada no desenvolvimento de competências, que tem maior expressão conceitual na BNCC do que no DOCTM. Identificaram-se, ainda, aspectos que não comungam com o regime de colaboração, pois a elaboração e a produção dos textos evidenciam desarticulações entre o processo estadual e municipal, com destaque à ausência de participação de ambos os entes federativos e de outros atores representativos da sociedade civil e das comunidades escolares.

Palavras-chave: currículo, política, Base Nacional Comum Curricular, Referencial Curricular Gaúcho, Documento Orientador Curricular de um Território Municipal.

CURRICULUM POLICIES AND THEIR ARTICULATIONS IN A DEMOCRATIC EDUCATION APPROACH

ABSTRACT: The present paper, by focusing on curriculum policies for basic education aims to bring to the academic debate issues related to the Brazil's National Core Curriculum (BNCC) and Rio Grande do Sul's Curriculum Standard (RCG) and their influences on the Curriculum Guiding Document of a City District (DOCTM). Supported by qualitative research that uses as methodological resources documental analysis along with Social Media Analysis, the study concluded that civil society and school community's participation in the establishment of curriculum policies is, in general, restricted to some representations and public consultations. Furthermore, the results indicate that the use of BNCC as a macro strategy ends up translating as an excessively prescriptive and operational document, which is also limited in terms of explicitness and outline of guidelines regarding its unfolding on state and city levels. It was possible, in reading the RCG, to infer that it is a pedagogical proposal centered on the development of competences, which has greater conceptual expression in the BNCC than in the DOCTM. We identify,

¹ Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). São Leopoldo, RS, Brasil. <rosangelaf@unisinos.br>

² Universidade do Porto. Porto, Portugal. <carlinda@fpce.up.pt>

³ Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Santo Antônio de Jesus, BA, Brasil. <rllima@uneb.com>

also, aspects that do not follow the same lines as the collaboration regimen, as the composition and production of texts evidence disarticulations between state and city process, especially regarding the lack of participation of both federative entities and other representative actors from civil society and school communities.

Keywords: curriculum, policy, Brazil's National Core Curriculum, Rio Grande do Sul's Curriculum Standard, Curriculum Guiding Document of a City District.

POLÍTICAS CURRICULARES Y SUS ARTICULACIONES EN LA PERSPECTIVA DE UNA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA

RESUMEN: El presente artículo, al centrarse en las políticas curriculares para la educación básica, busca reflexionar sobre la Base Nacional Común Curricular (BNCC) y el Referencial Curricular Gaúcho (RCG) y sus influencias sobre el Documento Orientador Curricular de un Territorio Municipal (DOCTM). Apoyado por una investigación de abordaje cualitativo que emplea el recurso metodológico del análisis documental combinado con el Análisis de Redes Sociales, el estudio concluyó que la participación de la sociedad civil y de las comunidades escolares en la producción de políticas curriculares, por lo general, se restringe a algunas representaciones y consultas públicas. Los resultados también indicaron que la BNCC como estrategia macro se traduce en un documento excesivamente prescriptivo y operacional y, así, limitado cuanto a la explicitación y delineamiento de directrices y orientaciones para sus desdoblamientos en niveles estatal y municipal. De todos modos, es posible interpretar que el RCG, como una propuesta pedagógica centrada en el desarrollo de competencias, tiene mayor adherencia conceptual que el DOCTM a la BNCC. También se identificaron aspectos que no coinciden con el régimen de colaboración, pues la elaboración y la producción de los textos revelan desarticulaciones entre el proceso estatal y municipal, especialmente cuanto a la ausencia de participación de ambas entidades federativas y de otros actores representativos de la sociedad civil y de las comunidades escolares.

Palabras clave: currículo, política, Base Nacional Común Curricular, Referencial Curricular Gaúcho, Documento Orientador Curricular de un Territorio Municipal.

INTRODUÇÃO

Tendo como temática as políticas curriculares no Brasil na perspectiva de uma educação democrática, este artigo tem como centralidade o Documento Orientador do Currículo de uma rede municipal de educação da Região Metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, e suas articulações com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Gaúcho (RCG). A rede municipal, *loci* da investigação que se apresenta, situa-se, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), em uma cidade com aproximadamente 215 mil habitantes que, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019), possui 1.267 docentes e 23.603 discentes distribuídos em 49 escolas, das quais apenas uma se encontra no meio rural, com 123 estudantes.

Mapeando a literatura do campo da Políticas Curriculares no Brasil, convocamos o estado da arte desenvolvido por Rosa e Ponce (2016), publicado na Revista e-Curriculum, sobre políticas curriculares para a educação básica no período 2010 a 2015. Esses autores, nesse estudo, concluíram viver-se um contexto educacional no qual se tornou generalizada a emergência de preocupações relacionadas às concepções marcadamente cognitivistas e produtivistas do papel da educação e da escola nas políticas curriculares no Brasil e em outros países, particularmente sobre a formação e sobre o trabalho docente. Tendo essa conclusão por referência, o estudo a que se reporta este artigo busca promover uma discussão conceitual a partir da análise dos documentos mencionados anteriormente. Sobre esta temática merecem também destaque os estudos relacionados com o Ensino Médio e a Educação Profissional (BRANCO et al., 2019; COSTA; LOPES, 2018; FERRETI; SILVA, 2017; HERNANDES, 2020; MENDONÇA; FIALHO, 2020; SILVA, M. R., 2018, SILVA, R. R. D., 2018, 2020).

Em relação às reformas curriculares, são relevantes as preocupações quanto ao não enfrentamento das desigualdades educacionais brasileiras (KOEPEL; GARCIA; CZERNISZ, 2020) por não problematizarem as condições materiais das escolas públicas e do exercício da docência (GIROTTO, 2019), o que, na prática, responsabiliza o professor pelos resultados dos processos educativos (FREITAS; SILVA; LEITE, 2018). Para Macedo (2015, p. 94), há “[...] no currículo, como em toda prática de significação, um desejo de controle, uma redução de uma infinidade de sentidos àqueles tornados possíveis pelos jogos de poder enquanto a justiça social não pode prescindir de sujeitos singulares em sua concretude”.

Em consonância com tais estudos, consideramos importante analisar criticamente as relações entre a política curricular municipal – Documento Orientador Curricular do Território Municipal (DOCTM) – e as políticas de âmbito estadual – Referencial Curricular Gaúcho (RCG) – e nacional – Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017b) – no cenário de implementação da BNCC. Esclarecemos que o currículo não pode ser visto unicamente como documento oficial nem como texto prescrito e/ou rol de objetivos, conteúdos, metodologias e avaliações para determinado nível de ensino (FERNANDES, 2012; FERRAÇO; CARVALHO, 2012; LEITE, 2002a, 2002b). É necessário assumi-lo, também, na sua dimensão prática, ou seja, enquanto práxis capaz de assegurar uma (re)construção permanente, pois a práxis remete a um contexto prático-teórico que é dialético e, portanto, dinâmico, possibilitando gerar novas formas de experienciar a educação. Isso significa que podemos compreender o currículo enquanto práxis justamente nos contextos escolares, no cotidiano escolar e nas práticas curriculares dos professores (FREIRE, 1981, 1996, 2001, 2002, 2005), em que as recontextualizações e as ressignificações acontecem (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Sempre que falamos em políticas curriculares, pensamos em implementação e, conseqüentemente, no papel importante quer das redes e comunidades escolares, quer dos professores nas escolas ao colocarem tais políticas em prática. Temos como pressuposto a ideia de que cada rede e cada escola, com sua comunidade escolar, conferem sentido às políticas curriculares, reiterando-as, refratando-as e ressignificando-as (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 17), em linha com políticas educacionais democráticas. Nesse sentido, o estudo apresentado neste artigo responde à seguinte pergunta de pesquisa: o que ocorre nos processos de produção dos textos do campo dos estudos curriculares, relativamente às políticas do contexto municipal (DOCTM), na sua relação com os

contextos nacional (BNCC) e estadual (RCG), considerando as especificidades e peculiaridades de cada realidade e as articulações na perspectiva de uma educação democrática.

Na sua estrutura, este artigo, além da introdução, contém cinco seções: fundamentação teórica, procedimentos metodológicos, produção dos textos das políticas curriculares em foco, visitando os conceitos-chave e considerações finais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Tendo como enfoque principal o campo dos estudos curriculares, é aqui apresentado um diálogo com autores deste campo educacional focado na educação democrática enquanto contribuição para a justiça social e curricular. Como nos lembrou Connell (1999), três razões justificam a importância do tema da justiça social para professores, pais, estudantes, administradores e gestores de entes federativos⁴. A primeira razão refere-se ao fato de que o sistema educativo é um bem público de grande importância, que tem uma distribuição desigual de recursos na educação formal e resultados em termos de acesso social desiguais. A segunda concerne ao sistema educativo não ser um bem público somente hoje, mas, sobretudo, no futuro, pois o conhecimento organizado cada vez mais tem se convertido no componente mais importante do sistema produtivo. Além disso, o sistema educativo não só distribui os bens sociais atuais, como também conforma o tipo de sociedade. Assim, conseguir que a sociedade seja justa depende, em parte, do uso que fazemos do sistema educativo, de como ele é organizado e das suas prioridades.

A terceira razão que endossa a relevância do tema da justiça social se refere ao questionamento sobre o que é educar, já que o ensino e a aprendizagem, como práticas sociais, sempre colocam questões acerca dos propósitos e critérios para a ação, da aplicação de recursos e da responsabilidade e das consequências da ação educacional e social. Nessa perspectiva, o pressuposto indica que uma maior justiça curricular (SANTOMÉ, 2013) e cognitiva (CORTESÃO, 2011) é geradora de justiça social (CONNELL, 1995, 1999, 2012). Para que isso ocorra, as políticas educativas que têm essa matriz como orientação precisam reconhecer que a escola e os seus agentes possuem poder de decisão nos processos de elaboração de um currículo que concretize princípios de justiça social (LEITE, 2002a, 2002b, 2012; SAMPAIO; LEITE, 2017). Na verdade, esse é o pressuposto primeiro em uma escola de todos e para todos, isto é, em uma escola que busque cumprir e construir o princípio da igualdade de oportunidades para todos os grupos sociais para quem a educação se destina.

Considerando uma educação democrática implicada com as políticas curriculares sustentadas nos princípios e fundamentos de justiça social e curricular, vale destacar que a literatura acadêmica, já de longa data, reconhece a não neutralidade do currículo e do conhecimento na elaboração e construção de princípios de uma educação democrática (GIROUX, 1993; SILVA, 2004; LEITE, 2002b, 2012) e a importância de contextualizar o currículo que é prescrito de modo que ele contemple as situações locais e as especificidades dos distintos alunos (LEITE et al., 2018, 2019). Reconhecer que a Escola e o currículo não são neutros e transmitem e privilegiam valores que são influenciados e influenciam o reconhecimento social de determinados saberes e características culturais constitui uma atitude essencial para a criação de condições que promovam a igualdade de oportunidades de sucesso escolar. Ademais, sabemos que o cotidiano é espaço privilegiado de produção de práticas curriculares, pois “[...] os currículos avançam para muito além do que podemos compreender por meio dos textos que definem e explicam as propostas das escolas” (REIS, 2016, p. 1334).

Nesse aspecto, compreendemos o currículo nacional como um projeto que se constrói na ação (LEITE, 2005; LEITE; FERNANDES, FIGUEIREDO, 2018, 2019), e em que os professores, enquanto configuradores do currículo (LEITE; FERNANDES, 2010, 2011) fazem uso da sua autonomia para a tomada de decisões curriculares contextualizadas. Na concretização dessa ação, há que ter em consideração que “[...] o conhecimento válido para muitas crianças é o conhecimento que está diretamente relacionado com a sua própria realidade social, conhecimento que lhes permite envolver-se

⁴ Ressaltamos que a menção, em todo o artigo, aos atores envolvidos com a comunidade escolar, independentemente do termo utilizado para isso, leva em consideração sujeitos de todos os gêneros.

em atividades que são por eles valorizadas” (SMITH, 2002, p. 7). Por isso, um currículo contextualizado, pautado por uma justiça social e cognitiva, e que ultrapasse o que preveem os documentos curriculares (REIS, 2016), tem de trazer ao espaço escolar experiências dos cotidianos de todos os estudantes. Foi também neste sentido que Connell (1999, p. 70) lembrou que “[...] os princípios da justiça curricular deveriam ajudar-nos a limpar um pouco a casa da educação e a identificar os aspetos do currículo que são socialmente injustos”. Para isso, é necessário considerar os seguintes princípios: o princípio dos interesses dos menos favorecidos, que é negado por práticas curriculares que confirmem essa situação; o princípio da participação, que é negado quando se incluem práticas que permitem a uns grupos ter mais participação do que outros na tomada de decisões; e o princípio da produção histórica da igualdade, que é negado quando se obstaculiza a mudança nessa direção. Ponce e Neri (2015) também apontam a busca da justiça curricular como necessária e a prática curricular como a chave desse processo nas três dimensões fundamentais do currículo: a do conhecimento requerido para que os sujeitos do currículo se preparem para compreender o mundo; a do cuidado com esses sujeitos envolvidos no processo pedagógico, de modo a garantir que todos tenham condições dignas para se desenvolver; e a da convivência democrática e solidária, que deve ser promovida na escola.

O esforço de uma política educativa que cumpra estas condições que a tornam democrática, inclusiva e propiciadora de aprendizagens de qualidade, relaciona-se com a concepção de uma escola curricularmente inteligente (LEITE, 2003), isto é, de uma escola onde ocorrem processos de tomada de decisão coletivamente participados e que se desafia continuamente a si própria a instituir uma dinâmica interna e externa conducente à melhoria da qualidade da educação dos alunos que acolhe. É neste sentido que se considera também importante que professores, gestores e demais elementos da comunidade educativa desenvolvam o poder de agência (PRIESTLEY; BIESTA; ROBINSON, 2013, 2015; SANTOS; LEITE, 2020) que les permitirá ter um papel ativo na tomada de decisões e na construção de positivas mudanças.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Do ponto de vista metodológico, foi seguido um procedimento de orientação qualitativa que recorreu a análise documental, conforme proposto por Cellard (2012), para investigar os seguintes documentos: Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em nível nacional, Referencial Curricular Gaúcho (RCG) em nível estadual e Documento Orientador do Currículo do Território Municipal (DOCTM) em nível municipal. Em linha com Cellard (2012, p. 295) reconhecemos que “o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais” e que a análise documental ocorre em duas etapas: a análise preliminar e a análise propriamente dita. A análise preliminar abrange o contexto; o autor ou os autores; a autenticidade e confiabilidade do texto; a natureza do texto; os conceitos-chave; e a lógica interna do texto. Segundo este investigador, essas dimensões permitem ao pesquisador acessar o documento e empreender uma interpretação coerente, tendo em vista a temática ou os seus questionamentos iniciais, não se constituindo em um método rígido, mas em interpretações que “[...] decorrem das escolhas do pesquisador com relação ao problema e ao tema de sua investigação, bem como de suas preferências teóricas” (CELLARD, 2012, p. 314). Importante destacar, ainda, que o *corpus* de documentos utilizados nesta pesquisa corresponde a documentos oficiais pertencentes ao campo das políticas curriculares. Tais documentos, além de propiciarem uma riqueza de dados, são fontes autênticas e confiáveis, indo ao encontro do que prevê o autor para a etapa da análise preliminar. Dessa maneira, exploramos neste estudo os seguintes elementos: contexto, autor(es), natureza do texto e conceitos-chave.

O contexto é primordial para o desenvolvimento das demais etapas, pois compreende o cenário social, cultural, econômico e político no qual uma documentação foi produzida e permite ao pesquisador, como afirma ainda Cellard (2012, p. 299), “[...] apreender os esquemas conceituais de seu ou de seus autores, compreender sua reação, identificar as pessoas, grupos sociais, locais, fatos aos quais se faz alusão, etc.”. Como acrescenta, “[...] não se pode pensar em interpretar um texto, sem ter previamente uma boa ideia da pessoa que se expressa, de seus interesses e dos motivos que a levaram escrever” (CELLARD, 2012, p. 300). Por isso, interessou-nos registrar os atores que produziram os textos e suas representatividades. Quanto à natureza dos textos, mesmo que todos sejam documentos

normativos oficiais de políticas curriculares, tivemos em consideração a estrutura e a lógica interna de cada um deles e o período temporal em que foram publicados. Relativamente aos conceitos-chave, por serem analisados na intenção de compreender o sentido dos termos empregados pelo(s) autor(es) do(s) texto(s), eles são discutidos na segunda etapa de análise. Por outro lado, os conceitos-chave selecionados para análise estão também de acordo com Fujita (2004, p. 258) que os define como “[...] uma representação do conteúdo significativo do texto” e que, como nos é recordado por Ludke e André (1986), também podem ser denominados *categorias de análise*. Como bem sustentaram estas autoras, é importante considerar que “não existem normas fixas nem procedimentos padronizados para a criação de categorias, mas acredita-se que um quadro teórico consistente pode auxiliar uma seleção inicial mais segura e relevante” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 43). É tendo esta ideia por base que, neste estudo, os conceitos-chave escolhidos constituem categorias de análise para investigar os documentos BNCC, RCG e DOCTM, e sua escolha provém do referencial teórico e metodológico que sustenta o estudo. Para entender e analisar em profundidade o sentido de políticas curriculares, objeto desta pesquisa, optamos pela adoção dos seguintes conceitos-chave, que se relacionam intrinsecamente com a política curricular e com os estudos da área: educação e educação escolar; currículo, ensino e avaliação; aprendizagens, aprendizagens essenciais e competências; e docente e estudante. Retomamos, aqui, as ideias de Fernandes (2012), Ferraço e Carvalho (2012) e Leite (2002), que afirmam que o currículo não pode ser concebido apenas como documento oficial, pois necessita ser compreendido também como *práxis*, remetendo a um contexto prático-teórico que é dialético e, portanto, dinâmico e gerando, assim, novas formas de experimentar a educação.

A segunda etapa do método, denominada *análise* (CELLARD, 2012), propõe-se produzir ou reelaborar conhecimentos e criar formas de compreender os fenômenos, propiciando que o pesquisador realize uma interpretação coerente. Além disso, permite que o pesquisador interprete documentos, sintetize informações, determine tendências e, na medida do possível, faça inferências. Como refere este autor, “as combinações possíveis entre os diferentes elementos contidos nas fontes estabelecem-se em relação ao contexto, à problemática ou ao quadro teórico, mas também, deve-se admiti-lo, em função da própria personalidade do pesquisador, de sua posição teórica ou ideológica” (CELLARD, 2012, p. 304). Nesta pesquisa, a etapa da análise propriamente dita é denominada *análise comparativa*, que, como indica o próprio nome, consiste em fazer uma análise comparando os documentos pesquisados e mostrando como aparecem conceitos-chaves em cada um deles. Ressaltamos, ainda, que a análise dos conceitos-chave, tanto na primeira etapa do método de análise documental de Cellard (2012), denominada *análise preliminar*, quanto na segunda etapa, denominada *análise*, ocorre na seção “Visitando os conceitos-chave”. Os conceitos-chave foram extraídos dos documentos de acordo com os propósitos da pesquisa, respeitando os passos do método. Como procedimento de busca nos documentos, foi utilizado o recurso “localizar” (Ctrl/Command+F), empregando como descritores as expressões e os sinônimos das categorias de análise e registrando as suas recorrências. Além disso, em relação à explicitação dos conceitos, neste estudo, optamos por excertos de frases, pois o uso de palavras isoladas poderia reduzir ou minimizar a interpretação do sentido expresso no texto.

Saliente-se ainda que os argumentos aqui apresentados se apoiam na abordagem do método de Análise de Redes Sociais (ARS) que, para Recuero (2017), é uma perspectiva de estudos de grupos sociais que permite a análise sistemática a partir de medidas específicas acerca da estrutura desses grupos. Trata-se de uma abordagem que tem suas raízes: na Sociometria e na Teoria dos Grafos. (RECUERO; BASTOS; ZAGO, 2015). Por não ser exclusivamente um método, mas também uma abordagem sobre grupos sociais, a opção pela ARS pressupõe a percepção do grupo social como uma rede, rede essa que pode ser analisada mediante determinadas premissas metodológicas. Referindo-se a este método, Viseu e Carvalho (2020, p. 3) afirmam:

Foi a partir da década de 1960, sobretudo nos Estados Unidos e no Reino Unido, que emergiram as primeiras incursões dos estudos das políticas públicas sobre a fragmentação dos processos de tomada de decisão política e o papel desempenhado por determinados grupos de interesse junto das elites político-administrativas (Thatcher, 2004). Herdeiros destas primeiras investigações, os estudos sobre políticas públicas começaram a recorrer ao conceito de rede para o estudo das

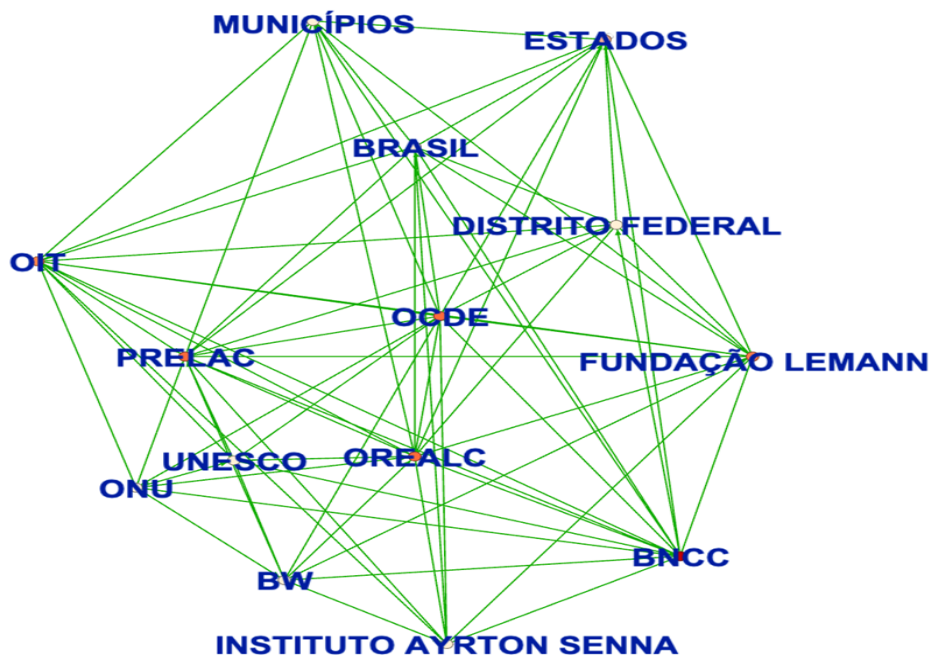
relações entre o Estado e determinados atores coletivos (associações profissionais, empresas, sindicatos etc.).

Podemos notar, a partir do excerto supracitado, que há uma relação simbiótica de caráter mutualística, decorrente sobretudo do modo comportamental do Estado de fazer política. Quando a governança passa a substituir o governo de Estados-Nação, crescem as análises de redes. Ao encontro desta perspectiva, Avelar e Ball (2019, p. 65) afirmam que:

Changing relationships between the state and society are an international phenomenon, in spite of considerable variation. Generally speaking, states now increasingly share the work of governing with other social actors (Bevir, 2011). Decision making processes and implementation systems that used to be mainly executed by the state are increasingly dispersed in complex networks of non- governmental institutions and agencies. While the boundaries between the state, economy and civil society have always been thin and fuzzy, relations across those boundaries have assumed a new stridency and intensity in the past 30 years⁵.

Demonstramos na Figura 1 essa relação, às vezes dirigida e outras não dirigida, caracterizando um grafo misto, formado por organismos internacionais e nacionais, entes federativos (Estados, Distrito Federal e Municípios) e empresas privadas, que heterarquicamente atuam para normatizar, em forma de educação por competência, a educação básica brasileira.

Figura 1 – Relações heterárquicas entre Estado-Nação, organismos nacionais e internacionais, entes federativos e empresas privadas



Fonte: elaborada pelos autores.

⁵ “A mudança nas relações entre o estado e a sociedade é um fenômeno internacional, apesar de variações consideráveis. De modo geral, os estados agora compartilham cada vez mais o trabalho de governar com outros atores sociais (Bevir, 2011). Os processos de tomada de decisão e os sistemas de implementação antes executados principalmente pelo Estado estão cada vez mais dispersos em complexas redes de instituições e agências não governamentais. Embora as fronteiras entre o estado, a economia e a sociedade civil sempre tenham sido tênues e confusas, as relações entre essas fronteiras assumiram uma nova estridência e intensidade nos últimos 30 anos” (tradução nossa).

A PRODUÇÃO DOS TEXTOS DAS POLÍTICAS CURRICULARES EM FOCO

Esta seção explora elementos acerca do contexto, dos autores e da natureza dos textos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do Referencial Curricular Gaúcho (RCG) e do Documento Orientador do Currículo do Território Municipal (DOCTM).

Contexto

A BNCC da educação básica é a política educacional do campo do currículo, orientando currículos, processos de ensino, aprendizagem e avaliação em nível nacional. A produção das políticas curriculares municipal e estadual em foco acontece no cenário educacional brasileiro de implementação da BNCC (2017), orientadas pelo Programa de Apoio à Implementação da BNCC (ProBNCC), instituído pela Portaria MEC n.º 331, de 5 de abril de 2018 (BRASIL, 2018). O artigo 1.º dessa Portaria institui o ProBNCC, com vistas a apoiar a Unidade da Federação (UF), por intermédio das Secretarias Estaduais e Distrital de Educação (SEDEs) e das Secretarias Municipais de Educação (SMEDs), no processo de revisão ou elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC, em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios. Tal portaria foi alterada pela Portaria MEC n.º 756, de 3 de abril de 2019 (BRASIL, 2019), que insere aspectos específicos da implementação da BNCC para o Ensino Médio.

A BNCC é um documento de referência nacional que orienta a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos estados, do Distrito Federal e dos municípios e, conseqüentemente, dos projetos políticos pedagógicos das instituições escolares do país. O documento integra a política nacional da educação básica, contribuindo 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. A BNCC propõe-se ajudar a superar

[...] a fragmentação das políticas educacionais, ensina 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 (BNCC, 2017, p. 10).

Ao mesmo tempo, na seção que trata do pacto interfederativo e de sua implementação, o documento explicita a autonomia dos entes federados:

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 (BNCC, 2017, p. 15).

A esse respeito, ressaltamos que o entendimento de sistema se refere ao conjunto de instituições educativas de determinado estado ou município e que rede se refere ao conjunto de instituições de ensino subordinadas administrativamente a uma mantenedora. Já no artigo 2.º da Portaria MEC n.º 331, são referidos e depois detalhados os instrumentos de apoio: I – assistência financeira às SEDEs, com vistas a assegurar a qualidade técnica, a construção em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios e a disseminação dos currículos elaborados à luz da BNCC; II – formação das equipes técnicas de currículo e gestão das SEDEs e SMEDs; e III – assistência técnica às SEDEs, para a gestão do processo de implementação da BNCC junto às SMEDs.

No Portal do MEC, na aba “Implementação” da página acerca da BNCC, estão disponíveis recursos e um conjunto diversificado de material de apoio (BRASIL, 2020). No documento “Material complementar para a (re)elaboração dos currículos”, o tópico 1 apresenta a estrutura básica dos documentos curriculares: texto introdutório (elementos centrais); histórico curricular e descrição do

processo de elaboração do documento; marcos legais que sustentam o documento curricular; definição dos sujeitos que se quer formar; definição de princípios e conceitos de ensino e aprendizagem; discussão sobre competências e habilidades; diretrizes gerais sobre o que o aluno deve saber, como ensinar e/ou como avaliar; indicação de temas transversais e integradores, relacionados às temáticas contemporâneas e exigidos por legislação e normas específicas; perfil dos sujeitos nas diferentes etapas da educação básica e modalidades da educação básica; considerações sobre a implementação do currículo; explicação sobre os códigos utilizados; organizador curricular (normalmente apresentado em forma de quadro); e modos de organização e agrupamento das habilidades e/ou objetos de conhecimento (aspecto diretamente relacionado às aprendizagens que devem ser asseguradas para os estudantes).

Nesse sentido, o RCG e o DOCTM são decorrentes do processo de implementação previsto pelo Programa ProBNCC de reelaboração dos currículos estaduais e municipais. No estado do Rio Grande do Sul, o desdobramento da BNCC levou à produção do RCG, que orienta, até agosto de 2021, a implementação da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – nesse primeiro momento, o RCG não incluiu o Ensino Médio, que está em fase de consulta pública disponível no site da Secretaria de Educação do RS (SEDUC-RS). A Resolução n.º 345/2018, elaborada pelo Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (CEEd), institui e orienta a implementação do RCG, afirmando que este deverá ser respeitado obrigatoriamente ao longo das etapas e modalidades da educação básica (Ensino Fundamental e Educação Infantil) e que embasará os currículos escolares das redes estadual, privada e municipal no território do estado do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2018). Assim, tal Resolução evidencia uma ideia de abrangência do RCG nas redes.

No âmbito desta ideia, o artigo 3.º dessa Resolução estabelece o RCG como referência obrigatória para todos os estabelecimentos de ensino presentes no território estadual, ampliando seu âmbito de abrangência. No mesmo artigo, há previsão para a adequação ou elaboração das Propostas Políticas Pedagógicas (também conhecidas como Projetos Político-Pedagógicos) e dos currículos escolares. Nas disposições finais e transitórias do artigo 21, consta o prazo para essa adequação ou elaboração de acordo com que propõe o RCG – ano de 2019 – e sua implementação – início do ano letivo de 2020 –, em conformidade com a autonomia dos sistemas e estabelecimentos de ensino. O cronograma de implementação da BNCC previa que ocorresse o processo de (re)elaboração curricular durante o ano de 2018 em regime de colaboração. Percebe-se, no entanto, que o cronograma está claramente atrasado, posto que o Ensino Médio, até o presente momento, não tem um documento orientador da mantenedora; o que ocorreu foi apenas a implantação do Novo Ensino Médio piloto em algumas escolas selecionadas.

Por sua vez, o Documento Orientador do Currículo do Território Municipal (DOCTM, 2021, p.10)⁶ “[...] constitui-se como referência para o estabelecimento de princípios e de concepções que embasem/orientem os currículos escolares e produções administrativas correlatas, elaborados pelas instituições de ensino deste território”. Produzido entre os anos de 2018 e 2020, o contexto educacional de produção desse documento foi marcado por atrasos no cronograma de implementação da BNCC e pela pandemia de Covid-19.

Autores

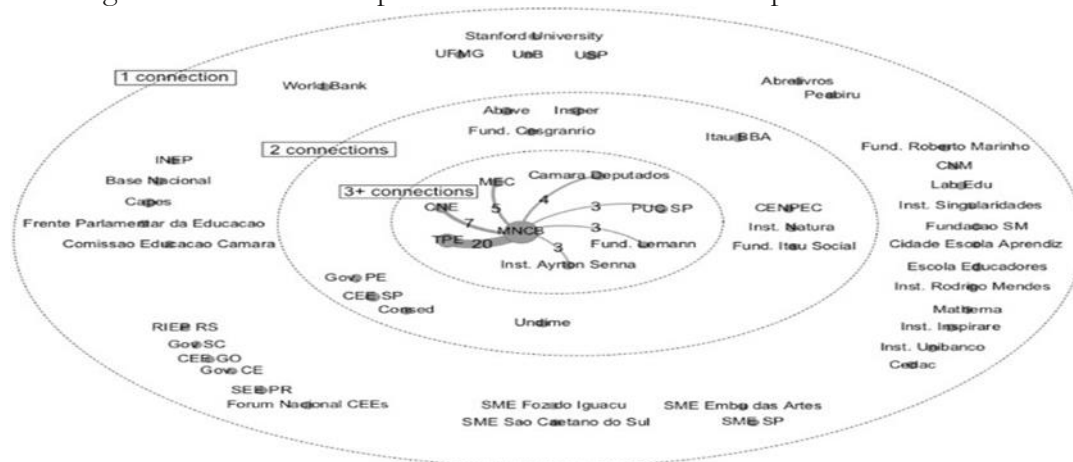
Três versões distintas da BNCC foram elaboradas até a sua formulação final, o que ocorreu em um palco de disputas entre atores políticos de dois governos federais: da presidenta Dilma Rousseff, pertencente ao Partido dos Trabalhadores (PT) (2011-2016), que se posiciona como esquerda e sofreu um golpe de Estado em 2016 (FREIXO; RODRIGUES, 2016), e do presidente Michel Temer, pertencente ao Movimento Democrático Brasileiro (MDB) (2016-2019), considerado um “centrão” que reunia ideologias diversas com tendência mais de direita. Sua implementação vem acontecendo no governo de Jair Bolsonaro, eleito pelo Partido Social Liberal (PSL), com alinhamento ao social-liberalismo e atualmente sem partido (2019-atual). Nesse panorama, é forte a influência e participação de diversos atores privados, que se apresentam como parceiros dos principais agentes públicos – Ministério da

⁶ Em função da necessidade de manter a identidade do município em sigilo, esse documento não constará na lista de referências.

Educação (MEC), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e Conselho Nacional de Educação (CNE) – e que, de acordo com Macedo (2014, p. 1540), constituem “[...] instituições filantrópicas, grandes corporações financeiras que deslocam impostos para suas fundações, produtores de materiais educacionais vinculados ou não às grandes empresas internacionais do setor”. São exemplos desses atores privados Gerdau, Natura, Santander, Bradesco, Fundação Roberto Marinho e Fundação Lemann, cujos discursos demarcam a defesa da importância de um currículo nacional (MACEDO, 2014).

No Brasil, país de capitalismo dependente (FERNANDES, 1976), é possível perceber, também, uma dependência quanto à elaboração, confecção e divulgação do conhecimento, que está alinhada, geralmente, ao pensamento hegemônico de países de ideologia neoliberal, aqui reproduzida nas normativas educacionais dos entes federativos. Ao encontro disso, na Figura 2, gerada a partir do grafo produzido durante as pesquisas de Avelar e Ball (2019), podemos observar a dinâmica do poder do Movimento Nacional pela Base Curricular (MNBC). O MNBC pode ser considerado um conjunto de pessoas físicas e jurídicas que influenciaram a maneira gerencialista do Estado mínimo e da educação por competência tecnicista dentro do contexto da BNCC.

Figura 2 – Dinâmica de poder do Movimento Nacional pela Base Curricular



Fonte: Avelar e Ball (2019, p. 69).

Podemos notar, na Figura 2, aproximações em três esferas até a chegada ao núcleo de poder, no centro, que demonstra onde estão distribuídos os integrantes do MNBC, influenciando a elaboração de políticas públicas, notadamente na BNCC, que, por força da norma, reflete no RCG e no DOCTM. Já na Figura 3, observamos as empresas que mantêm o apoio ao MNBC, influenciando e quiçá determinando os caminhos que formataram as normativas de educação por competência, as quais estão agrupadas na BNCC.

Figura 3 – Empresas que apoiam o Movimento Nacional pela Base Curricular

MANTENEDORES



Fonte: Avelar e Ball (2019, p. 69).

O RCG, por sua vez, foi produzido no Governo de José Ivo Sartori, pertencente ao Movimento Democrático Brasileiro (MDB) (2015-2019), e está sendo implementado no mandato de Eduardo Leite, pertencente ao Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB) (2019-atual) e com posicionamento de centro-direita, apresentando uma forma de ação muito semelhante à dos atores privados no processo de implementação da RCG.

O DOCTM, que foi produzido e está sendo implementado pelo governo de Ary José Vanazzi (PT) (2017-atual), reeleito, em 2021, para novo mandato, tem uma característica que o distingue dos demais documentos: no seu processo, não se tem registro da participação de atores privados, exceto instituições escolares. Salientamos que o DOCTM teve, durante sua produção, o protagonismo da rede municipal de educação na coordenação executiva, contando com atores do gabinete do secretário de Educação, da diretoria de gestão básica, da assessoria pedagógica e de outras diretorias de assessoria técnica. Além desses integrantes, contou com mediadores representantes das escolas e equipes diretivas.

Em sua introdução, o documento apresenta a intencionalidade de uma perspectiva dialógica com as comunidades escolares. Para tal, “[...] realizou-se a escrita coletiva do presente texto, com a participação de toda a rede municipal de ensino, através de seis escolas-polo do município [...]” (DOCTM, 2021, p. 9). Nesse grupo de escolas, embora o convite tenha sido feito ao conjunto da rede estadual e às escolas privadas do município, não houve a participação da rede estadual. Pelo regime de colaboração indicado no artigo 211 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996) e no Plano Nacional de Educação de 2014 (BRASIL, 2014), o trabalho precisa ser articulado, coordenado e institucionalizado entre entes federados (União, estados, Distrito Federal e municípios) para garantir o direito à educação básica. Ou seja, as esferas de governo, e não apenas redes ou sistemas educacionais específicos, têm responsabilidade conjunta em determinado território. Entretanto, o que se verifica na prática são processos simultâneos e desarticulados, em que o ente estadual priorizou a reelaboração do currículo do estado do Rio Grande do Sul, denominado como Referencial Curricular Gaúcho (RCG), e o ente municipal priorizou a reelaboração do currículo do seu território. Com certeza, essa situação revela uma educação fragmentada que repercutirá negativamente na reelaboração dos Projetos Político-Pedagógicos de todas as redes e instituições educativas que compõem os respectivos sistemas.

A rede estadual não se fez representativa na elaboração do DOCTM, assim como um conjunto significativo de escolas e instituições de ensino que compõem o sistema de ensino da cidade. Salientamos, ainda, que a ausência das escolas do ente federativo do estado do Rio Grande do Sul e apenas a presença de uma escola da rede privada podem caracterizar uma forma de fazer política. Ao não participar conjuntamente da produção desse documento, a rede estadual evidencia que não se está de acordo com o proposto, em uma clara manifestação de ruptura com a proposta do regime de colaboração. Para além das questões políticas partidárias, percebemos que subjaz a essa ação a negação de políticas educacionais mais participativas entre entes federativos, reproduzindo uma lógica de cunho centralizador, hierarquizada e verticalizada (Governo Federal) na execução de políticas e demandas educacionais. Há, igualmente, uma resistência em colaborar na formulação de um documento gerenciado pela rede municipal. A este propósito, vale a pena lembrar Ball (1994, p. 20), acerca das relações de poder e política, quando este autor afirma que o poder “[...] é multifacetado, recoberto, interativo e complexo, textos políticos entram em vez de simplesmente mudar as relações de poder. Daí mais uma vez a complexidade da relação entre intenções políticas, textos, interpretações e reações”. Nesse sentido, a educação democrática perde com essa falta de envolvimento, participação e integração entre sistemas e redes, principalmente as comunidades escolares.

Ainda no que ao DOCTM diz respeito, foi realizada uma consulta pública às escolas, por meio de um questionário via Plataforma Moodle, muito provavelmente como estratégia devido à pandemia de Covid-19, mobilizando dois mil participantes de todas as escolas da rede municipal, entre os quais estavam professores, estudantes e responsáveis legais pelos estudantes. Algumas escolas privadas também enviaram as suas contribuições. Na sequência, o documento informa que,

[...] munida das sugestões advindas das equipes diretivas, a SMED constituiu um grupo de trinta mediadores para atuar no planejamento e na mediação da atividade de construção do Documento Curricular Territorial, em 10 de junho do corrente ano. O grupo, composto por

professores/as do município, reuniu-se duas vezes, antes da data prevista, para treinamento e planejamento de ações e, mediante estudo dos materiais elaborados pela UNCM, UNDIME e movimento ProBNCC (DOCTM, 2021, p. 12-13).

Consta no DOCTM que, em agosto de 2019, aconteceu uma Audiência Pública para “[...] apresentação e recolhimento de sugestões provenientes da comunidade acerca deste produto coletivo, antes de sua redação e finalização pela SMED” (DOCTM, 2021, p. 10). Esse processo evidencia novamente o protagonismo da SMED na condução da produção do documento e indica terem sido utilizadas estratégias de ampliação da discussão no município. Relativamente à elaboração deste documento, observamos que uma participação mais ampliada e democrática pode ter sido comprometida pelo contexto da pandemia e pelo cronograma restritivo do ProBNCC. De qualquer forma, a partir da análise realizada, é possível considerar que princípios da justiça curricular e de inclusão dos interesses dos menos favorecidos, da participação e da produção histórica da igualdade pouco se concretizaram. A maneira como os processos de elaboração desses documentos ocorreu, com algumas consultas públicas, ou seja, com a participação muito limitada da sociedade em geral, sobretudo dos professores e demais profissionais que trabalham na área educacional, tende a produzir resistência nas escolas. Assim, a contextualização dos autores e atores que efetivamente produziram as três políticas curriculares permite afirmar que as políticas de currículo no Brasil, em seus tempos e movimentos, vêm sendo instituídas a partir de interesses de determinados grupos sociais, com processos distintos, concorrentes e concomitantes e sem aderência ao regime de colaboração entre os entes federativos, o que certamente acaba gerando efeitos negativos nas culturas escolares e barreiras à participação das comunidades escolares e dos professores (PRIESTLEY; BIESTA; ROBINSON, 2013, 2015) enquanto decisores curriculares (LEITE, 2002b; LEITE; FERNANDES, 2010). De fato, as políticas de currículo com pouca ou restrita participação no processo de produção não vêm reconhecendo o poder de decisão da escola e dos seus atores nos processos de configuração de um currículo. Desse modo, distanciam-se da concretização de princípios de justiça curricular em uma escola de todos e para todos, isto é, em uma escola que cumpra o princípio da igualdade de oportunidades para todos os grupos sociais a quem a educação se destina (LEITE, 2002b, 2012; SAMPAIO; LEITE, 2017).

Natureza dos textos

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de 600 páginas, homologado em 20 de dezembro de 2017 e estruturado em cinco capítulos. No primeiro, constam os fundamentos, os marcos legais e o processo de implementação da BNCC; no segundo, a estrutura da BNCC; no terceiro, o detalhamento dos direitos de aprendizagem na etapa da Educação Infantil; e, no quarto e quinto, os detalhamentos do Ensino Fundamental e Médio no contexto da educação básica. O conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica é de caráter normativo, justificado na intenção de garantir que sejam assegurados direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014). Esse documento normativo se aplica exclusivamente à educação básica escolar, tal como a define o parágrafo 1.º do artigo 1.º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), também conhecida como Lei n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996), e refere princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2013).

Quanto ao RCG, ele está articulado às dez macrocompetências essenciais da BNCC, e explicita que estas devem ser desenvolvidas ao longo da educação básica com o objetivo de garantir as aprendizagens cognitivas, comunicativas, pessoais e sociais de forma harmônica e interligada, com foco na equidade e na superação das desigualdades de qualquer natureza. Além disso, está estruturado em seis cadernos pedagógicos: o primeiro trata da Educação Infantil, e os outros cinco estão organizados por áreas do conhecimento – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Em todos os cadernos consta: uma apresentação sobre o Referencial Curricular Gaúcho e o Regime de Colaboração; uma introdução, que aborda a maneira como nasceram as ideias propostas; um

primeiro capítulo de princípios orientadores do documento, que explicita as concepções de educação, aprendizagem e formação de sujeitos no contexto escolar, currículo, competências gerais da base, interdisciplinaridade, educação integral, ciência e tecnologia aplicadas à Educação do século XXI e avaliação e formação continuada de professores; um segundo capítulo, que trata das modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola); e um terceiro capítulo sobre temas contemporâneos. Os demais capítulos de cada caderno tratam das especificidades da Educação Infantil, das Linguagens, da Matemática, das Ciências Humanas, das Ciências da Natureza e do Ensino Religioso.

O DOCTM, por sua vez, possui 87 páginas e está estruturado em dez capítulos. Na introdução, como já referido, expressa a intencionalidade de elaboração do documento em diálogo com as comunidades escolares e apresenta os limites que marcaram sua efetivação. Outro aspecto importante a ser observado diz respeito ao fato de que o termo “território”, presente no título, está ausente no corpo do documento. Por isso, se infere que o conceito de território está fundamentado no artigo 25 do RCG, que afirma o seguinte:

O CEEed/RS e a UNCME/RS recomendam que cada território municipal, com sistema próprio ou não, pode elaborar ou revisar documento curricular local que contemple as suas especificidades locais e regionais, agregando objetivos e habilidades à parte diversificada, para a implementação em regime de colaboração de acordo com seus Planos Municipais de Educação (RIO GRANDE DO SUL, 2019, p. 17).

Observamos que, no RCG, o território é definido como “[...] espaço apropriado e transformado pela ação humana, para além do espaço físico – município, estado e união” (RIO GRANDE DO SUL, 2019, p. 17), indicando que a palavra *território* é aqui empregada com o sentido de “chão” e de “identidade”. No segundo capítulo é feita a descrição da metodologia e, no terceiro, o histórico do município, que, segundo o documento, conta com 33 escolas municipais de Educação Infantil, 31 escolas municipais de Ensino Fundamental (que possuem turmas de Educação Infantil) e 122 escolas da rede privada, das quais 41 são credenciadas à SMED. O texto deste terceiro capítulo, no entanto, é sintético, possuindo cinco parágrafos, e não apresenta um diagnóstico da realidade educacional no município. Além disso, em nenhuma parte do documento é descrita a composição do Sistema Municipal de Educação. Já no quarto capítulo são expostos os marcos legais para a educação, abarcando: a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio de 1998, a Resolução CNE/CEB n.º 4/2010 e as diretrizes específicas para o Ensino Fundamental de nove anos, a Resolução CNE/CEB n.º 7/2010 e as diretrizes específicas para o Ensino Médio, expressas na Resolução CNE/CEB n.º 2/2012. Todos esses documentos indicam a necessidade da criação de uma base nacional comum, considerando o Plano Nacional de Educação e o Plano Municipal de Educação.

O quinto capítulo, por sua vez, aborda a educação básica e começa com uma introdução de três parágrafos, com base na Constituição Federal e na LDB, que descreve a educação básica. Não explicita, no entanto, os princípios, as diretrizes e os conceitos orientadores do currículo, que se apresentam com pouca evidência nas seções e nos capítulos que abordam as etapas e modalidades de ensino. Contudo, tendo em vista a natureza do documento, consideramos que teria sido pertinente a produção de um capítulo ou de uma seção específica referente a esse conteúdo. A seção 5.1 aborda a Educação Infantil, trazendo um histórico desse nível educacional no município, a organização dos grupos etários da Educação Infantil, a concepção de criança na Educação Infantil, a concepção de currículo na Educação Infantil, os direitos de aprendizagem e o arranjo curricular, levando em consideração os campos de experiência, a ação docente, o acompanhamento das aprendizagens e a transição para o Ensino Fundamental. Ademais, ressaltamos que a produção de conteúdos relacionados à Educação Infantil é densa e articulada com a BNCC. A seção 5.2 é dedicada ao Ensino Fundamental, e parte de uma contextualização ancorada em normativas legais, o que inclui a BNCC, e, na sequência, desenvolve os seguintes tópicos: ensino-aprendizagem, educação como direito de aprendizagem e avaliação. A seção subsequente, ainda relacionada ao Ensino Fundamental, descreve os sujeitos do processo educativo,

evidenciando a concepção de criança, de adolescente, de jovem, de adulto e de idoso. Observamos, assim, que o professor é (in)visibilizado nessa parte do documento.

O sexto capítulo, por sua vez, trata do Ensino Médio, contextualizando essa etapa por meio de uma citação da BNCC em dois curtos parágrafos. Na verdade, o Ensino Médio está ausente no texto, muito possivelmente pela ausência da rede estadual no processo, uma vez que, como já apontado, essa etapa educacional não fez parte do RCG, e pela ausência de participação das escolas da rede privada que atendem ao Ensino Médio no município. Considerando que se trata de um texto orientador para o território municipal, tal ausência fragiliza e revela a incompletude do documento.

As especificidades sobre as modalidades da educação escolar são abordadas no sétimo capítulo, com base nos temas: Educação de Jovens e Adultos, Educação Integral de tempo integral, Educação Especial na perspectiva inclusiva, Educação no Campo e Educação Escolar Indígena. O oitavo capítulo, intitulado “Transversalidades educacionais”, apresenta os temas contemporâneos transversais: educação musical, educação ambiental e sustentabilidade, educação em direitos humanos, educação para o trânsito, educação alimentar e nutricional e educação financeira. A seção 8.7 desenvolve o tema da gestão democrática, tendo como referência a Lei n.º 6134, de 20 de dezembro de 2006, e versa sobre a gestão democrática do ensino público municipal. O novo capítulo, por sua vez, discorre sobre a qualidade social da educação, da tecnologia e da inovação, abordando como temáticas a iniciação científica, a qualidade na educação, a tecnologia e a cultura digital. Por fim, no décimo capítulo, aborda-se o tema da formação continuada de profissionais da educação, enfocando os seguintes aspectos relativos à rede municipal: gestão democrática, qualidade social da educação, da tecnologia e da inovação e formação continuada.

Em termos de conteúdo, observamos que o DOCTM descreve substancialmente: o processo de elaboração do documento; os marcos legais que sustentam o documento curricular; os sujeitos que quer formar; os temas transversais e integradores relacionados a temáticas contemporâneas e exigidos por legislação; e as normas específicas que regulamentam o campo educacional. É perceptível, no documento, a ausência de um diagnóstico educacional mais detalhado e profundo do município, o que fragiliza a aderência ao conceito de território e a ideia de um currículo contextualizado (REIS, 2016). Além disso, observamos que o DOCTM é frágil nos seguintes conteúdos que constam na estrutura proposta pelo ProBNCC: histórico educacional do território; discussão sobre competências e habilidades; considerações sobre a implementação do currículo; explicação sobre os códigos utilizados; organização curricular (normalmente apresentada em quadros); e formas de organização e agrupamento das habilidades e/ou dos objetos de conhecimento (aspecto diretamente relacionado às aprendizagens que devem ser asseguradas para os estudantes).

Já no que concerne à BNCC, consideramos que se trata de um documento excessivamente prescritivo, detalhista e operacional que extrapola sua natureza como currículo nacional e “[...] vai além de parâmetros, diretrizes ou meras orientações” (BIONDO, 2019, p. 22). Contraditoriamente, apresenta-se restrito e limitado quanto ao delineamento de diretrizes e conceitos fundantes. A natureza prescritiva, a padronização e o excesso de instrumentalização da BNCC podem ter provocado um efeito de estreitamento dos currículos dos territórios estadual e municipal. Reforçamos, ainda, a ausência de entes representativos (especificamente do estado do Rio Grande do Sul e de escolas da rede estadual e privada) e a importância de contextualizar o currículo que é prescrito em nível nacional (LEITE et al., 2018, 2019).

VISITANDO CONCEITOS-CHAVE

Nesta seção, analisamos os seguintes conceitos-chave presentes nos documentos em análise, que são basilares no campo de formulação de políticas de currículo: educação e educação escolar; aprendizagem, aprendizagens essenciais e competência; currículo, ensino e avaliação; e docente e estudante.

Educação e educação escolar

Na perspectiva da BNCC (2017, p. 10), a educação “[...] deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa”. Também está vinculada aos “[...] direitos e objetivos de aprendizagem, competências e habilidades” (BNCC, 2017, p. 14). Aparece, ainda, como “[...] formação e desenvolvimento humano global” e como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva voltada ao acolhimento, ao reconhecimento e ao desenvolvimento pleno (BNCC, 2017, p. 16). No RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2019, p. 21), a concepção de educação é, em parte, semelhante à da BNCC, sendo apresentada como “[...] desenvolvimento integral do sujeito”. Também é compreendida como “[...] bem público e de direito social” com “[...] caráter emancipatório” (RIO GRANDE DO SUL, 2019, p. 15-21). No DOCTM (2021, p. 40-41), por sua vez, a educação é vista de forma similar ao que consta no RCG, ou seja, como um “[...] direito de aprendizagem” e um “[...] pleno desenvolvimento de si”, tratando-se “[...] de um direito social e um processo de vida”. Nesse sentido, diferencia-se das demais concepções na medida em que destaca o social como uma escolha epistemológica na perspectiva da educação dialógica, libertadora, cidadã e voltada aos direitos humanos.

Percebemos, assim, que, nos três documentos, as concepções de educação mostram similitudes, sendo mais próximas as concepções presentes no RCG e no DOCTM. Na BNCC, há uma concepção mais centrada no sujeito, possuindo, sob certa perspectiva, um cunho individualista, bastante diferente do enfoque de comprometimento social constante no RCG e no DOCTM. No que diz respeito à definição de educação escolar, é possível notar, tanto na BNCC quanto no RCG, um foco na aprendizagem dos estudantes – apesar de tais semelhanças, na BNCC (2017, p. 14), aparece certo aspecto legalista e generalista ainda que se fale de educação integral “[...] voltada ao promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades”. Já no DOCTM (2021, p. 39-40), consta uma concepção de “[...] educação cidadã”, que “[...] pretende formar/educar com vistas à integralidade” e está comprometida com a “[...] transformação da realidade de cada ser humano”, devendo, por isso, investir na autonomia dos discentes, potencializando seu desenvolvimento como “[...] protagonista[s] da própria história”. Desse modo, o documento municipal assume claramente a perspectiva dialógica do pensamento de Paulo Freire, mostrando uma concepção de educação emancipatória e libertadora, capaz de “[...] de promover a transformação dos sujeitos ao estimular a práxis (ação e reflexão) em um processo de experimentação da própria história” (DOCTM, 2021, p. 7), contrapondo-se, assim, à lógica dos documentos estadual e federal.

Aprendizagem, aprendizagens essenciais e competência

Quanto ao conceito de aprendizagem, observamos que, na BNCC, não há uma elaboração conceitual propriamente dita; há apenas uma associação com a ideia de qualidade e de direito. Fala-se de redes de aprendizagem e da escola como um espaço de aprendizagem e democracia inclusiva, bem como do protagonismo do estudante em sua aprendizagem e no seu projeto de vida. Já no RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2019, p. 22-23), a aprendizagem aparece como “[...] resultado da interação entre estruturas mentais e o meio” e “[...] como participação, mediação e interatividade”. No DOCTM (2021, p. 26-36), por sua vez, a aprendizagem é conceituada como um “[...] direito do estudante e como processo contínuo que envolve o meio e a realidade no qual o/a estudante está inserido”, e este é visto como sujeito “[...] do próprio processo de construção de conhecimento”. Dessa maneira, no RCG e no DOCTM, percebemos mais nitidamente o enfoque da aprendizagem na pessoa do estudante e nas suas interações.

Já as aprendizagens essenciais assumem concepção bastante similar nos três documentos, fazendo referência a competências e habilidades a serem desenvolvidas. E a competência possui a mesma concepção na BNCC e no RCG, concernente à mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes. Já o DOCTM não apresenta uma definição de competência, fazendo apenas menção à BNCC quando aborda a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e relaciona tal modalidade à ideia de aprendizagens essenciais.

Currículo, ensino e avaliação

A concepção de currículo, na BNCC (2017, p. 18), é relacionada a “[...] aprendizagens que se materializam como um conjunto de decisões e que estejam de acordo com o interesse dos estudantes e suas identidades”. No RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2019, p. 26-27), o termo aparece definido com vários enfoques, sendo compreendido como “[...] experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades dos estudantes”, como um conjunto de “[...] esforços pedagógicos com intenções educativas”, como um “[...] dispositivo em que se concentram as relações entre a sociedade e a escola, entre os saberes e as práticas socialmente construídos e os conhecimentos escolares” e como “[...] um conjunto articulado e normalizado de saberes, definido por uma determinada ordem, onde se produzem significados sobre o mundo”. O DOCTM, por sua vez, apresenta com pouca ênfase e evidência textual a definição de currículo. Como mencionado anteriormente, os conceitos estruturantes para orientar os currículos no documento do território municipal estão situados nas seções que tratam especialmente da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Entretanto, chama atenção a referência a uma prática de currículos flexíveis e à priorização da estratégia do ensino pela pesquisa (DOCTM, 2021).

Quanto à concepção de ensino, a BNCC cita o ensino por competências e a ação de “[...] criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação” (BNCC, 2017, p. 15). Já o RCG menciona um ensino que concentre “[...] suas ações na busca de uma aprendizagem significativa, atentando para as diferentes experiências de vida de cada um” (RIO GRANDE DO SUL, 2019, p. 23). Diferentemente dessas duas concepções, que têm como centralidade o ensino por e para competências e aprendizagens significativas, o DOCTM (2018, p. 38) afirma que o “[...] centro do processo de ensino-aprendizagem é deslocado dos conteúdos para os sujeitos”, mostrando a “[...] Educação pela pesquisa como uma das possibilidades de construção de conhecimentos”.

Em relação à avaliação, a BNCC (2017, p. 19) enfoca a avaliação em larga escala enquanto “[...] procedimentos formativos de processo ou de resultado”. Distinta é a concepção do RCG, que vê a avaliação “[...] como algo inerente aos processos cotidianos e de aprendizagem, em que todos os sujeitos estão envolvidos”, cujo foco consiste em “[...] fornecer informações acerca das ações de aprendizagem, ela diz respeito à construção da autonomia por parte do estudante, na medida em que lhe é solicitado um papel ativo em seu processo de aprender” (RCG, 2018, p. 32-34). Já o DOCTM (2021, p. 41) explicita a avaliação como um “[...] processo contínuo, diagnóstico, horizontal e processual”, afirmando que os processos avaliativos devem “[...] contemplar as diferentes dimensões do sujeito, utilizando-se de diversas metodologias”, e que a “[...] avaliação deve estar sincronizada com os direitos e objetivos de aprendizagens reflexivas, humanizadoras e contextualizadas”.

Tendo em vista tais aspectos, assim como entende Biondo (2019), percebemos na BNCC uma concepção instrumental de currículo. Trata-se de uma política de homogeneização curricular, voltada a atuar sobre diferentes componentes da educação, com o objetivo de alcançar a normatização que propõe.

Docente e estudante

A definição de docente e estudante, na BNCC, não consta de forma clara, posto que esses termos aparecem uma única vez, estando relacionados à Educação Infantil. No RCG, por sua vez, o professor é conceituado como mediador, não havendo nenhuma referência à definição de estudante. Já no DOCTM (2021, p. 40), o professor é entendido como “[...] referência principal no processo de aprendizagem”, e o estudante, como “[...] protagonista de sua própria história”. Registramos, ainda, que tanto a BNCC como o DOCTM destacam o estudante como sujeito de aprendizagem, mas o DOCTM vai além, explicitando que o discente tem um papel mais do que central, com protagonismo, autonomia e participação no projeto da escola. Tal definição contempla a proposta de uma educação dialógica defendida por Paulo Freire e assumida como referencial epistemológico, teórico e metodológico no documento municipal.

É importante salientar, igualmente, que esses documentos oficiais podem ter um poder limitado nas práticas curriculares e pedagógicas praticadas pelas escolas, que, por múltiplas razões, resistem e ressignificam as políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Examinando os conteúdos dos textos e o que anunciam em termos de conceitos e das práticas curriculares, é possível afirmar que tais práticas acontecem instituídas por processos políticos e temporais distintos, podendo não representar as culturas escolares e o poder de agência dos docentes (PRIESTLEY; BIESTA; ROBINSON, 2013, 2015; SANTOS; LEITE, 2020). Contudo, sabemos que, nos contextos escolares, mostra-se fundamental que gestores, técnicos e professores exerçam um papel de decisores curriculares (LEITE, 2002b; LEITE, FERNANDES, 2010; LEITE; FERNANDES; FIGUEIREDO, 2018, 2019).

Mesmo que tenhamos identificado no texto do território municipal, especialmente no que concerne à Educação Infantil, a incorporação de conceitos sob uma perspectiva mais alinhada a uma educação democrática, não significa que tal perspectiva se efetive nas escolas e nas práticas curriculares: faz-se necessário considerar que é na prática que se desvelam os conflitos, os retrocessos, os avanços e os recuos (BACHELARD, 1996). Além disso, a partir da leitura do DOCTM, percebemos que existe a necessidade de amadurecimento na construção de identidade do documento orientador do município no que diz respeito a avanços, limites e possibilidades em processos formativos colaborativos, priorizando a formação de docentes e gestores, o que não exclui todos os outros atores implicados com a comunidade escolar.

No contexto educacional brasileiro, em meio ao cenário de alternâncias de ideologias políticas nos poderes nacional, estaduais e municipais, sobretudo a partir de 2016, quando tivemos um golpe na democracia institucional, estamos retrocedendo no que diz respeito aos esforços e às lutas por políticas educativas mais democráticas e inclusivas que propiciem aprendizagens de qualidade social para todos e que se relacionem com a concepção de uma escola com autonomia e curricularmente inteligente (LEITE, 2003). Vivemos um retrocesso imensurável com governos e poderes que mesclam tons e características de despotismo, de autoritarismo, de arbitrariedade, de conservadorismo e de dogmatismo. Assim, está claramente em risco uma educação pública como direito social subjetivo para todas as pessoas, que tenha qualidade social e que seja financiada pelo Estado na perspectiva de uma educação democrática pautada pela justiça social e curricular (CONNELL, 1999, 2012; DUBET, 1996, 2008, 2011; SANTOMÉ, 2013; SAMPAIO; LEITE, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como na apresentação deste artigo foi referido, ele dá conta de um estudo que, focado nas políticas curriculares no Brasil, pretendeu trazer ao debate acadêmico características dos documentos que enunciam essas políticas e o modo como apontam procedimentos em linha com uma educação democrática. Os dados da análise documental realizada revelam que orientações de uma educação democrática, nomeadamente no que implicam de participação da sociedade civil e das comunidades escolares na produção das políticas curriculares são, em geral, restritas a algumas representações e consultas públicas. Como foi mostrado, a BNCC como estratégia macro constitui um documento excessivamente prescritivo e operacional produzido por um grupo restrito de atores. É limitado quanto à explicitação e ao delineamento de diretrizes e orientações para seus desdobramentos em níveis estadual e municipal com ampla participação e protagonismo das comunidades escolares. De toda forma, é possível, na leitura do RCG, inferir uma proposta pedagógica centrada no desenvolvimento de competências, que tem maior expressão conceitual na BNCC do que no DOCTM.

Além disso, identificamos aspectos que não comungam com o regime de colaboração, pois a elaboração e a produção dos textos evidenciam desarticulações entre o processo estadual e municipal, com destaque à ausência de participação de ambos os entes federativos e de outros atores representativos da sociedade civil e das comunidades escolares. No DOCTM, encontramos vestígios de esforços de ampliar essa participação por meio da representatividade e das devolutivas de uma consulta pública feita às escolas, mobilizando professores, gestores e diferentes entidades educacionais do município e demonstrando, desse modo, um forte propósito dialógico. Mesmo assim, podemos inferir que o DOCTM não atingiu o propósito de abarcar o território como se propõe em sua seção introdutória,

ficando mais circunscrito à rede municipal de educação, visto que, apesar dos esforços, não obteve a participação das outras redes.

Por fim, ressaltamos que a BNCC, como currículo nacional orientador para a reelaboração das políticas curriculares dos sistemas, das redes e das instituições escolares do país, pauta-se por uma concepção de desenvolvimento de competências de natureza instrumental e normatizadora coerente com os interesses de agentes e instituições empresariais privadas que atuaram fortemente na sua produção e distante de uma proposta de educação democrática.

Estas constatações mostram a necessidade de as comunidades acadêmicas continuarem os seus esforços para a concretização de medidas de recontextualização curricular capazes de concretizarem processos de uma educação democrática que não deixar ninguém para trás.

REFERÊNCIAS

AVELAR, Marina; BALL, Stephen. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: the mobilization for the national learning standards in Brazil. *International Journal of Educational Development*, v. 64, p. 65-73, Jan. 2019.

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BALL, Stephen. *Education reform: a critical and post-structural approach*. London: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BIONDO, Franco Gomes. Base Nacional Comum Curricular: contexto, significados e desalinhamentos cotidianos. *E-Mosaicos*, v. 8, n. 17, p. 19-33, 2019.

BRANCO, Alessandra Batista de Godoi et al. Urgência da reforma do ensino médio e emergência da BNCC. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 14, n. 29, p. 345-363, 2019.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm>. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais*. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação 2014*. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. *Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, 2016. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de novembro de 2017*. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017a. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017b.

BRASIL. *Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018*. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA331DE5DEABRILDE2018.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. *Portaria nº 756, de 03 de abril de 2019*. Altera a Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018, que institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70004945/do1-2019-04-04-portaria-n-756-de-3-de-abril-de-2019-70004722>. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao>>. Acesso em: 15 set. 2021.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

CONNELL, Raewyn. *Estabelecendo a diferença: escolas, famílias, e divisão social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CONNELL, Raewyn. *Escuelas e justicia social*. Madrid: Ediciones Morata, 1999.

CONNELL, Raewyn. Just education. *Journal of Education Policy*, v. 27, n. 5, p. 681-683, Sept. 2012.

CORTESÃO, Luiza. Teachers and 'resting routines': reflections on cognitive justice, inclusion and the pedagogy of poverty. *Improving Schools*, v. 14, n. 3, p. 258-267, Nov. 2011.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. A contextualização do conhecimento no ensino médio: tentativas de controle do outro. *Educação & Sociedade*, v. 39, n. 143, p. 301-320, 2018.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *Comum: ensaio sobre a revolução no século XXI*. São Paulo: Boitempo, 2017.

DUBET, François. *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

DUBET, François. *O que é uma escola justa? A escola de oportunidades*. São Paulo: Cortez, 2008.

DUBET, François. Mutações cruzadas: a cidadania e a cidadania. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 47, p. 289-305, 2011.

FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil*. Ensaio de interpretação sociológica. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FERNANDES, Preciosa. *O currículo do ensino básico em Portugal – políticas, perspectivas e desafios*. Porto: Porto Editora, 2012.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. Currículo, cotidiano e conversações. *Revista e-Curriculum*, v. 8, n. 2., maio/ago. 2012.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória n. 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação & Sociedade*, v. 38, n. 139, p. 385-404, 2017.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Fabrício Monte; SILVA, João Alberto da; LEITE, Maria Cecília Lorea. Diretrizes invisíveis e regras distributivas nas políticas curriculares da nova BNCC. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 3, p. 857-870, 2018.

FREIXO, Adriano de; RODRIGUES, Thiago. Introdução: sobre crises e golpes ou uma explicação para Alice. In: FREIXO, Adriano de; RODRIGUES, Thiago (Orgs.). *2016, o ano do Golpe*. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2016, p.9-17.

FUJITA, Mariângela Spotti Lopes. A representação documentária de artigos científicos em educação especial: orientação aos autores para determinação de palavras-chave. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 10, n. 3, v. 10, p. 257-272, set./dez. 2004.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. *Educação & Sociedade*, v. 40, e0207906, 2019.

GIROUX, Henry. *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores, 1993.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A Lei no 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 28, n. 108, p. 579-598, 2020.

KOEPSEL, Eliana Cláudia Navarro; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. A tríade da reforma do ensino médio brasileiro: Lei nº 13.415/2017, BNCC E DCNEM. *Educação em Revista*, v. 36, e222442, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). 2010. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 15 set. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br>>. Acesso em: 15 set. 2021.

LEITE, Carlinda. Princípios e implicações da gestão curricular local. Porto. *Revista Música, Psicologia e Educação*, n. 4, 2002a. Disponível em: <https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/3122/4/ART_CarlindaLeite_2002.pdf>. Acesso em: 13 set. 2021.

LEITE, Carlinda. *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002b.

LEITE, Carlinda. *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA, 2003.

LEITE, Carlinda. Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Educação*, v. 1, n. 3, p. 371-389, 2005.

LEITE, Carlinda. A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, v. 16, n. 1, p. 87-92, jan./abr. 2012.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: Que possibilidades e que constrangimentos. *Educação*, v. 33, n. 3, p.198-204, set./dez. 2010.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. Inovação pedagógica: uma resposta às demandas da sala de aula universitária. *Perspectiva*, v. 29, n. 2, p. 507-533, 2011.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa; FIGUEIREDO, Carla. Challenges of curricular contextualisation: Teachers' perspectives. *The Australian Educational Researcher*. 2018. Advance online publication. doi:10.1007/s13384-018-0271-1.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa; FIGUEIREDO, Carla. National curriculum vs curricular contextualisation: teachers' perspectives, *Educational Studies*, 2019. DOI:10.1080/03055698.2019.1570083. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03055698.2019.1570083>.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? *Educação & Sociedade*, v. 36, n. 133, p. 891-908, 2015.

MENDONÇA, Samuel; FIALHO, Wanessa Cristiane Gonçalves. Reforma do Ensino Médio: velhos problemas e novas alterações. *Revista de Educação PUC*, v. 25, e204626, 2020.

PONCE, Branca Jurema; NERI, Juliana Fonseca de Oliveira. O currículo escolar em busca da justiça social: a violência doméstica contra a criança e o adolescente. *Revista e-Curriculum*, v. 13, n. 2, p. 331-349, abr./jun. 2015.

PRIESTLEY, Mark; BIESTA, Gert; ROBINSON, Sarah. Teachers as agents of change: teacher agency and emerging models of curriculum. In: PRIESTLEY, Mark; BIESTA, Gert (Eds.). *Reinventing the curriculum: new trends in curriculum policy and practice*. London: Bloomsbury Academic, 2013. p. 187-206.

PRIESTLEY, Mark; BIESTA, Gert; ROBINSON, Sarah. *Teacher Agency: An Ecological Approach*. London: Bloomsbury Academic, 2015.

RECUERO, Raquel. *Introdução à análise de redes sociais*. Salvador: EDUFBA, 2017.

RECUERO, Raquel; BASTOS, Marco; ZAGO, Gabriela. *Análise de redes para mídia social*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

REIS, Graça Regina Franco da Silva. Narrativa de experiência prática como possibilidade de justiça cognitiva. *Revista e-Curriculum*, v. 14, n. 4, p. 1332-1357, out./dez. 2016.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação do RS. *Resolução n.º 345/2018*. Institui e orienta a implementação do Referencial Curricular Gaúcho – RCG, elaborado em Regime de Colaboração, a ser respeitado obrigatoriamente ao longo das etapas, e respectivas modalidades, da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, que embasa o currículo das unidades escolares, no território estadual. Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: <<https://www.ceed.rs.gov.br/resolucao-n-0345-2018>>. Acesso em: 15 set. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. *Referencial Curricular Gaúcho: matemática*. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2019. Disponível em: <<http://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1533.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2021.

ROSA, Sanny S. da; PONCE, Branca Jurema. Políticas curriculares para a educação básica: Contribuições da revista e-curriculum para o estado da arte da questão (2010-2015). *Revista e-Curriculum*, v. 14, n. 2, p. 625-652, 2016.

SAMPAIO, Marta; LEITE, Carlinda. From curricular justice to educational improvement: what is the role of schools' self-evaluation? *Improving Schools*, v. 20, n. 1, p. 62-75, 2017.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Currículo escolar e justiça social: o Cavalo de Troia da educação*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Adriana Cavalcanti dos; LEITE, Carlinda. Professor agente de decisão curricular: uma scriptura em Portugal/The Teacher as an Agent of Curricular Decision: A Policy in Portugal, *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2020, 13, 1-21. doi: 10.11144/Javeriana.m13.padc.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, v. 34, e214130, 2018.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Políticas curriculares para o Ensino Médio no sul do Brasil: possibilidades analíticas em torno do conhecimento escolar. *Pro-Posições*, v. 29, n. 3, p. 517-544, 2018.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Saberes curriculares e práticas de formação de professores para o ensino médio: problematizações contemporâneas. *Educação e Pesquisa*, v. 46, e215997, 2020.

SILVA, Sofia Marques. No argumento da estranheza, o desejo das imperfeições: compromissos de raparigas na Escola. *Revista ex aequo*, v. 11, p. 59-79, 2004.

SMITH, Gregory. Place-based education: learning to be where we are. *Clearing*, v. 118, p. 6-43, Apr. 2002.

WISEU, Sofia; CARVALHO, Luís Miguel. Contributos da análise de redes para o estudo de redes políticas em educação. In: FIALHO, Joaquim (Org.). *Redes sociais*. Como compreendê-las? Uma introdução à análise de redes sociais. Lisboa: Edições Sílabo, 2020. p. 257-268.

CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS (especificar cada contribuição, de acordo com as normas da revista: CRediT (Contributor Roles Taxonomy) que é mantido pelo [Consortia for Advancing Standards in Research Administration Information](#) (CASRAI) Exemplos abaixo:

Autora 1 – Coordenadora do projeto, participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final.

Autor 2 – Coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto.

Autor 3 – Coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores concordam que caso o manuscrito venha a ser aceito e postado no servidor SciELO Preprints, a retirada do mesmo se dará mediante retratação.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.