

The adhesion degree of the subnational curricula to the BNCC

Alessandra Valéria de Paula²

Francisco Thiago Silva³

Resumo

O texto teve por objetivo analisar as relações estabelecidas entre a BNCC e os currículos subnacionais, compreendendo que esse encontro é o ponto de partida para as políticas educacionais e curriculares. Nesse contexto, analisamos a forma pela qual as Unidades da Federação atualizaram seus currículos à luz da BNCC, averiguamos se os estados e o Distrito Federal absorveram a Base como prescrição ou orientação, identificamos os pressupostos teórico-epistemológicos que sustentam as propostas curriculares e estimamos o grau de adesão dos currículos à BNCC. Pautamo-nos em constructos teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa e nas estratégias de revisão bibliográfica e análise documental para a construção dos dados. Procedemos à observação do fenômeno sob o influxo das concepções críticas de educação e de currículo, principalmente, em Saviani (2007, 2012, 2013), Freitas (2002, 2018), Sacristán (2000, 2011), Santomé (2011), Silva (2002), Silva F. (2018, 2020) e Borges (2014). As análises dos dados ocorreram por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (2009), e os resultados revelaram que a profusão conceitual e os equívocos teórico-epistemológicos da Base se reproduzem nos documentos subnacionais, os quais, contudo, em sua maioria, a absorveram como orientação e demonstram baixo grau de adesão à BNCC.

¹ O artigo é resultado da pesquisa de mestrado defendida pela autora, em 2020, na Universidade de Brasília - UnB.

² Mestre em Educação pela Universidade de Brasília; Prof^a da Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEDF; Membro do Grupo de Pesquisas: "Currículo e Processo Formativo: inovação e interdisciplinaridade". E-mail: alevpaula@gmail.com.

³ Professor adjunto do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação – Universidade de Brasília (UnB), na área de Currículo, Didática e Avaliação; Professor credenciado ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Modalidade Profissional / PPGEMP na UnB; Doutor e mestre em Educação e Currículo pela UnB; Licenciado em História e em Pedagogia; Líder do Grupo de Pesquisa (CNPQ) "Currículo e Processo Formativo: inovação e interdisciplinaridade"; Membro da Associação Brasileira de Currículo – AbdC; Investigador na área de Currículo, Didática e Formação de Professores, Educação das Relações Étnico-Raciais, Direitos Humanos, Currículo Integrado, Interdisciplinaridade e Ensino de História; Foi professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal entre 2005-2018. E-mail: francisco.thiago@unb.br.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Currículos subnacionais. Grau de adesão.

Abstract

The text aimed to analyze the relations established between the Brazilian National Core Curriculum (BNCC) and the subnational curricula, understanding that this confluence is the starting point for educational and curricular policies. In this context we analyzed how the units of the Federation updated their curricula in the light of the BNCC. We examined whether the states and the Federal District absorbed the Base as ordinance or orientation, we identified the theoretical-epistemological assumptions that support the curricular proposals, and we estimated the degree of adherence of the curricula to the BNCC. We were guided by theoretical-methodological constructs of qualitative research and strategies of bibliographic review and document analysis for the construction of data. We proceeded to observe the phenomenon under the critical conceptions of education and curriculum, mainly in Saviani (2007, 2012, 2013), Freitas (2002, 2018), Sacristán (2000, 2011), Santomé (2011), Silva (2002), Silva F. (2018, 2020) and Borges (2014). The data analyses took place through Content Analysis in Bardin (2009), and the results revealed that the conceptual profusion and theoretical-epistemological inaccuracies of the Base are reproduced within the subnational documents, which, however, mostly absorbed it as a guideline, and demonstrate a low degree of adhesion to the BNCC.

Keywords: Common National Curricular Base. Subnational curricula. Educational and curricular policies.

Introdução

A emergência de adequação curricular à BNCC impeliu os estados e o Distrito Federal a revisitarem os seus documentos e a incorporarem a norma nacional aos valores locais e culturais para a Educação Básica. Nesse processo de reafirmação e autenticação de suas especificidades, o currículo é também uma linguagem por meio da qual os significados são produzidos e negociados, as diferenças marcadas e as identidades criadas. Conforme Woodward (2000 p. 39, grifos da autora): “A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade *depende* da diferença. Nas relações sociais, essas formas de diferença – a simbólica e a social – são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de *sistemas classificatórios*”.

Desse modo, os “documentos de identidade” (SILVA, T. 2002) perfilam os traços culturais e de poder que não se restringem ao dualismo do eu/outro, mas se fazem notar em inúmeros aspectos que vão desde a escolha do nome do documento às justificativas teórico-epistemológicas de afiliação, rejeição ou hibridismo em relação à Base. Os currículos subnacionais funcionam, assim, como um significante importante da diferença e da identidade associado a direito de aprendizagem, Educação Integral, autonomia docente e discente, projeto de vida etc.

Neste artigo, trazemos as análises dos currículos para a Educação Infantil (EI) e o Ensino Fundamental (EF) de 25 estados – exceto o de Rondônia por questões licitatórias de revisão do documento, embora tenha sido homologado em 19/12/2018, pela Resolução nº 1233/2018/CEE/RO - e do Distrito Federal à luz da BNCC, que nos permitem compreendê-las nos quesitos: i) Aspectos gerais – nome, adesão ao ProBNCC, número de páginas, datas de envio e aprovação, e abrangência; ii) Concepção de Currículo; iii) Classificação – temas favoráveis a currículo, temas favoráveis a orientação; e iv) Grau de adesão à BNCC.

Em um esforço de referenciação, surgido durante as análises, designamos os sinais MAIS; ou MENOS para qualificar os sentidos “próximos” ou “distantes” dos *temas favoráveis à prescrição* aludido à noção de um currículo enquanto produto, algo a ser seguido, estruturado em resultados pretendidos e hiper centrado no protagonismo do aluno; e dos *temas favoráveis à orientação*, os quais remetem a um processo de construção coletiva do currículo diante das especificidades locais, fortalecido pela autonomia docente, pela gestão democrática e pelo projeto político-pedagógico da unidade escolar.

Primamos pelo conjunto de indícios que nos permitem inferir as tendências predominantes dos documentos curriculares, com o cuidado para não incorrer em estereotipia ou análises rasas, dadas as dificuldades encontradas, especialmente, nas apropriações conceituais, léxicas e epistemológica que ora tendem ao ecletismo ora ao pluralismo teórico.

Reconhecemos a complexidade do campo curricular, por isso o nosso cuidado em apresentar uma análise que consiga ir além da aparência descritiva a que os dados nos remetem.

1. Aspectos Gerais

O Quadro 1 sintetiza os aspectos gerais dos currículos subnacionais:

Quadro 1 – Aspectos gerais dos currículos subnacionais

UF	NOME	ProBNCC	PÁGINAS	ENVIO	APROVAÇÃO	ABRANGÊNCIA
AC	Currículo de referência único do Acre	Sim	1.714	07/12/2018	22/03/2019	22/22
AL	Referencial curricular de Alagoas	Sim	882	13/11/2018	30/01/2019	102/102
AM	Referencial curricular amazonense	Sim	1.496	05/11/2018	16/04/2019	62/62
AP	Referencial curricular amapaense	Sim	614	09/11/2018	19/12/2018	16/16
BA	Documento curricular referencial da Bahia	*	475	15/7/2019	13/08/2019	417/417
CE	Documento curricular referencial do Ceará	Sim	931	04/12/2018	06/12/2018	184/184
DF	Currículo em Movimento do Distrito Federal	Sim	422	08/10/2018	04/12/2018	-
ES	Currículo do Espírito Santo	Sim	1.182	01/11/2018	27/12/2018	78/78
GO	Documento curricular para Goiás	*	705	19/10/2018	06/12/2018	246/246
MA	Documento curricular do território maranhense	Sim	482	24/12/2018	27/12/2018	217/217
MG	Currículo de referência de Minas Gerais	Sim	918	11/12/2018	13/12/2018	690/853

MS	Currículo de referência de Mato Grosso do Sul	Sim	821	30/11/2018	06/12/2018	79/79
MT	Proposta Curricular do estado de Mato Grosso	Sim	668	21/11/2018	28/11/2018	141/141
PA	Documento Curricular do estado do Pará	Sim	361	8/11/2018	20/12/2018	144/144
PB	Proposta Curricular do estado da Paraíba	Sim	635	29/11/2018	07/12/2018	217/223
PE	Currículo de Pernambuco	*	746	11/11/2018	20/12/2018	185/185
PI	Currículo do Piauí: um marco para a educação do nosso estado	Sim	534	06/12/2018	15/08/2019	177/224
PR	Referencial curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações	Sim	901	10 e 20/9/2018	22/11/2018	382/399
RJ	Documento de orientação curricular do estado do Rio de Janeiro	Sim	508	Dez. 2018	08/11/2019	92 / 92
RN	Documento curricular do estado do Rio Grande do Norte	Sim	1.280	5/11/2018	26/11/2018	167/ 167
RO	Documento Curricular de Rondônia	19/12/2018	...
RR	Documento Curricular de Roraima	Sim	586	13/11/2108	19/02/2019	14 / 14
RS	Referencial Curricular Gaúcho	*	1.521	26/09/ 2018	12/12/2018	497/497
SC	Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense	*	476	Jun. 2019	17/06/2019	295/ 295
SE	Currículo de Sergipe: integrar e construir	Sim	666	12/11/2018	29/11/2018	75/75
SP	Currículo paulista	Sim	526	19/12/2018	19/06/201	612/645

					9	
TO	Documento Curricular Tocantins	Sim	772	29/10/2018	14/03/2019	139/139

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

* Não mencionado textualmente.

2. Títulos dos documentos

Os vocábulos aglutinados a *currículo* ou *curricular*, presente em todos os documentos, indicam, como o próprio nome deixa antever, os propósitos iniciais expressos em: *referencial* – Alagoas (AL), Amazonas (AM), Bahia (BA), Ceará (CE), Paraná (PR), Rio Grande do Sul (RS); *referência* – Acre (AC), Minas Gerais (MG), Mato Grosso do Sul (MS); *proposta* – Mato Grosso (MT), Paraíba (PB); *orientação/ões* – Rio de Janeiro (RJ), Paraná (PR); e *documento* – Bahia (BA), Ceará (CE), Goiás (GO), Maranhão (MA), Pará (PA), Rio de Janeiro (RJ), Rio Grande do Norte (RN), Rondônia (RO), Roraima (RR) e Tocantins (TO).

Os substantivos pátrios sintetizam os títulos dos currículos do Espírito Santo (ES), Pernambuco (PE) e de São Paulo (SP), já o do Piauí (PI) contém a afirmação “um marco para a educação do nosso estado”, e o de Sergipe (SE) “integrar e construir”. Por sua vez, o de Santa Catarina (SC) traz a palavra “Base” em seu sintagma, e o “Movimento” do Currículo do Distrito Federal (DF) alude a uma permanente “[...] revisitação para se manter atualizado diante das constantes mudanças sociais, bem como para se adequar às novas legislações e normatizações.” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 8).

O que parece ser simplesmente uma nomenclatura pode nos dizer sobre a tentativa de defender e afirmar as finalidades e as perspectivas das propostas curriculares, seja invocando a autoria docente e das unidades escolares via projetos político-pedagógicos e gestão democrática, seja autenticando uma política verticalizada e única às redes estaduais, distrital e municipais de ensino.

3. Datas de envio e aprovação dos currículos

As datas e os lapsos temporais entre o envio das propostas pelas Secretarias de Educação (SE) e a aprovação pelos Conselhos de Educação (CE) nos dizem dos debates e das disputas no “território contestado” (SILVA, T. 2002) em que o currículo figura. Por isso a necessidade das duas colunas para essas ações colegiadas: envio e aprovação.

Os anos de 2018 e 2019 foram dedicados à (re)elaboração dos currículos da Educação Infantil (EI) e do Ensino Fundamental (EF). Conforme o MEC, este é um “[...] processo de tradução da BNCC em um documento curricular local e contempla tanto as redes que farão a sua primeira elaboração curricular, quanto as redes que já possuem currículo e farão uma atualização alinhada a BNCC” (BRASIL, 2018, p. 6). Esta “[...] é a primeira vez que Pernambuco constrói um currículo para a Educação Infantil” (PERNAMBUCO, 2018, p. 11).

A maior parte das SE enviaram seus currículos aos CE em 2018. Atribuímos esse feito ao auxílio técnico e financeiro despendido pelo MEC, por meio do ProBNCC, criado para apoiar as Secretarias Estadual e Distrital de Educação e as Secretarias Municipais de Educação (SME) no processo de atualização ou elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC.

Embora BA, GO, PE, RS e SC não expressem, textualmente, adesão ao ProBNCC, as propostas mencionam o regime de colaboração entre o MEC, o CONSED e a UNDIME, o que nos permite inferir que todas as UF contaram com a assistência financeira e técnica que contempla: “(i) pagamento de bolsas de formação para os professores (ii) contratação de analistas de gestão, (iii) equipe alocada no MEC para apoio na gestão nacional do Programa, (iv) material de apoio, e (v) plataforma digital para apoiar a (re)elaboração do currículo e as consultas públicas.” (BRASIL, 2019, p. 4).

Os lapsos de tempo entre o envio e a aprovação podem sinalizar os processos políticos de discussão e negociação nessas instâncias. Ressaltamos que o tempo histórico de 2018 demarca o último ano de uma legislatura política e economicamente conturbada, e de eleições para os cargos no executivo e

legislativo federal e estaduais, período comumente associado a fisiologismos e disputas políticas.

AP, CE, DF, ES, GO, MA, MG, MS, MT, PA, PB, PE, PR, RN, RO, RS e SE concluíram o ciclo – envio e aprovação – de (re)elaboração dos seus currículos ainda em 2018. O Currículo de referência de Minas Gerais (2018) e o Documento curricular referencial do Ceará (2018) levaram dois dias entre o envio e a aprovação, enquanto o Documento de orientação curricular do estado do Rio de Janeiro (2019) gastou onze meses para completar esse ciclo. Neste estado, foi constituído o Grupo Gestor de Assessoramento, que subsidiou o Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (CEE-RJ) com análises conjunturais e sugestões por área/etapa/modalidade de ensino acerca do documento curricular.

4. Número de páginas

As Secretarias de Educação estruturaram seus documentos curriculares em volumes únicos para a EI e o EF (AC, AP, BA, CE, GO, MA, MG, MS, PA, PB, PI, PR, RJ, RR, SC, SE e SP); em volumes duplos, sendo um para a etapa da EI e outro para o EF (AL, DF, PE e RN); em volumes triplos, divididos em EI e anos iniciais e anos finais do EF (AM e MT); divididos em seis cadernos (ES e RS) : EI, Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Ensino Religioso; e, no caso de Tocantins, em quatro cadernos: EI; Linguagens; Ciências Humanas e Ensino Religioso; Ciências da Natureza e Matemática. Além disso foi elaborado o “Guia de implementação do documento curricular do Tocantins” (TOCANTINS, 2019, p. 24), a fim de “orientar e esclarecer as responsabilidades de cada instância neste contexto de aprimoramento curricular do processo de ensino e aprendizagem” (TOCANTINS, 2019, p. 5).

O número de páginas constante do Quadro 1 refere-se ao total de laudas que compõem os volumes e os cadernos dos currículos, excluída a publicação complementar de Tocantins.

O Currículo de Referência Único do Acre (ACRE, 2019) chama a atenção por ser o mais analítico dos currículos, conter o maior número de páginas (1.714) e trazer reflexões sobre os componentes curriculares; conceitos-chave e abordagem metodológica; parte diversificada e especificidades do estado do Acre; orientações de aplicabilidade dos componentes; competências gerais da educação básica e de área; e o organizador curricular por ano para cada disciplina escolar do EF.

Já o Documento Curricular do Estado do Pará (2018) é o mais sintético de todos (361 páginas), não obstante contemple os aspectos essenciais em relação aos princípios educacionais, concepção de currículo, etapas e modalidades de ensino, eixos estruturantes, avaliação formativa, as cinco áreas de conhecimento.

5. Abrangência

Os documentos curriculares de MG, PB, PI, PR e SP não são extensivos a todas as redes estaduais e municipais. Diferentemente das demais UF, nas quais os currículos construídos em regime de colaboração referem-se ao território e não estão restritos às secretarias estaduais.

Em Minas Gerais, dos 853 municípios, cerca de 690 participaram dos “Encontros Municipais” (MINAS GERAIS, 2018, p. 8) para a redação do currículo deste estado. Não está claro, contudo, se os municípios ausentes nos encontros aderiram ou não ao subnacional de seus estados.

Na Paraíba, ocorreu a “[...] mobilização do Gestor Interlocutor dos 217 (duzentos e dezessete) municípios do pacto de implementação da BNCC e da Proposta Curricular do Estado da Paraíba” (PARAÍBA, 2018, p. 14), dentre os 223 existentes.

Por sua vez, o *Currículo do Piauí: um marco para a educação do nosso estado (2019)* traz uma lista nominal exaustiva, em apêndice, dos 177 dos 224 municípios que aderiram ao regime de colaboração, seus respectivos prefeitos e secretários municipais (PIAUI, 2019, p. 515).

Dezessete municípios paranaenses possuem sistemas próprios de ensino, e 382 fazem parte do sistema estadual. Resultado de um processo “[...] histórico de reflexão quanto à construção de currículos” (PARANÁ, 2018, p. 5), iniciado na década de 1980 com a elaboração do *Currículo Básico do Estado do Paraná*, reestruturado nos anos 90 para atender aos Parâmetros Curriculares Nacionais, e presente na construção coletiva, em 2003, de elaboração das *Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino do Paraná*, publicada em 2008. Assim, o *Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações* à luz da BNCC, constitui referência para a construção dos 382 currículos municipais.

A ficha técnica do Currículo paulista (2019) arrola os coordenadores, articulador, analista de gestão, redatores das áreas de conhecimento e adiciona o trecho: “[..] e todos os 74.229 participantes do Estado e dos 612 Municípios Paulistas” (SÃO PAULO, 2019, p. 5) do total dos 645 existentes.

6. Concepção de Currículo

6.1 Princípios

Os princípios explícitos da educação e do ensino que sustentam a BNCC e os currículos das UF resgatam os fundamentos de educação em relação ao desenvolvimento social expressos nos artigos 205 a 214 da Constituição Federal de 1988.

Esses fundamentos foram multiplicados na Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996); nos PCN 1997/1998/2000; na PNE 2001/2014 e nas mais de uma dezena de Diretrizes Curriculares Nacionais para: a Educação Básica; a Educação Infantil; o Ensino Fundamental de nove anos; o Ensino Médio; a Educação Especial; a Educação Escolar Indígena; a oferta de educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade; a Educação Escolar Quilombola; a Educação das Relações Étnico-Raciais; o Ensino de História e

Cultura Afro-Brasileira e Africana; a Educação Ambiental; as escolas do campo dentre outras.

Desses desdobram-se os princípios da laicidade da escola pública, os princípios norteadores da rotina e os pressupostos: (i) **éticos** (autonomia, responsabilidade, solidariedade, respeito ao bem comum, ao meio ambiente, e às diferentes culturas, identidades e singularidades); (ii) **políticos** (direitos de cidadania, exercício da criticidade, respeito à ordem democrática); e (iii) **estéticos** (sensibilidade, criatividade, ludicidade, liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais), amplamente reproduzidos nas propostas curriculares. Ademais, são extraídas das diversas diretrizes curriculares nacionais e da Lei de Diretrizes e Bases (1996) premissas, objetivos e a organização das áreas, das competências e habilidades.

Quanto aos princípios implícitos, Burgos e Bellato (2019, p. 933) denominaram-nos “pós-gerencialistas”, os quais representam “Uma volta a velhos ideais, que fariam da escola uma das agências modernas mais importantes para a democracia, fonte de igualdade, autonomia, liberdade, solidariedade (fraternidade), cooperação e empatia. Esse é um ideário materializado nas dez competências gerais da BNCC, em que resiliência, protagonismo, autonomia são palavras-chave, replicadas sistematicamente nos documentos curriculares das UF, de maneira que as comunidades educacional e escolar incorporem esses fundamentos nas práticas pedagógicas orientadas em torno de uma educação integral.

A profusão de regras e regulamentações permite-nos concordar com parte das comunidades científica e acadêmica que afirmam ser a Base prescindível, na medida em que já dispúnhamos de regulamentações fundamentais e suficientes para os currículos e a organização do trabalho pedagógico. Dito de outro modo, não era por falta de leis e princípios que a educação brasileira não estava a contento. Os esforços deveriam ser no sentido de implementar as estratégias com vistas ao alcance das metas vigentes do PNE (2014-2024), por exemplo, e de todas as diretrizes curriculares nacionais. A justificativa do MEC,

ao dizer que as diretrizes são amplas e a BNCC contempla as essencialidades, não se aplica a tanta especificidade.

6.2 Proposta pedagógica

Alguns documentos curriculares não expõem *in verbis* as bases teóricas que sustentam suas escolhas pedagógicas ou não se detêm em uma única concepção. O pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas é legítimo, previsto no artigo 206, inciso III, da Constituição Federal de 1988.

Cumpre-nos destacar, contudo, que existem termos muito específicos, tributários de sentidos e visões de mundo próprios das pedagogias críticas, a exemplo de “emancipação”, “educação libertadora”, “educação emancipadora” em Paulo Freire; e “conhecimento histórico, objetivo, científico”, “saber sistematizado” impressos na Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani, para a qual “[...] educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013). O uso indiscriminado dessas expressões constitui inapropriação conceitual-terminológica em que se obsta “[...] o olhar em questões importantes, para se entreter apenas em escolhas de palavras, mais ou menos novas, com as quais se passa a sensação de que se está enfrentando os verdadeiros problemas da sociedade e, nesse caso, dos sistemas educacionais” (SACRISTÁN *et al.*, 2011, p. 170).

Emancipação humana diz respeito à tomada de consciência, à ideia de superação da alienação marxiana e a não se adaptar “[...] às finalidades que lhes sejam prescritas pelas minorias dominadoras (FREIRE, 2017, p. 88), visto que “[...] dominar aquilo que os dominantes dominam é condição de libertação” (SAVIANI, 2012, p. 67).

Posto isto, reafirmamos que os sentidos imbricados nesses termos não se coadunam com a Pedagogia das Competências ou com seu sinônimo Pedagogia do Aprender a Aprender, visto que, nesta perspectiva, “[...] torna-se cada vez

mais inútil tentar conhecer tudo e, depois do ensino básico, a omnidisciplinaridade é um engodo” (DELORS, 1999, p. 91). Os visionários da educação para o século XXI apregoam a redução das disciplinas escolares e a construção dos próprios métodos de aquisição de competências e habilidades funcionais em oposição à aquisição de conhecimento científico, sistematizado e escolarizado.

Essa tecnocracia, segundo Santomé (2011, p. 170), “[...] utiliza todo um conjunto de conceitos pretendendo aparecer ao público como se o consenso em torno deles fosse total: ‘competitividade’, ‘eficácia’, ‘produtividade’, ‘rendimento’, ‘racionalização’, ‘competência’”. Negligenciam, especialmente, os estudantes socialmente desfavorecidos, “[...] a finalidade mais fundamental da educação escolar, que é levar os alunos para além de sua experiência por formas às quais eles dificilmente teriam acesso em casa. Certamente é para isso que são as escolas” (YOUNG, 2011, p. 614).

7. Teoria curricular

O campo curricular é simbioticamente articulado com a Pedagogia e dedica-se, *lato sensu*, à organização do conhecimento, em que, para Moreira e Candau (2007, p. 19), “[...] as preocupações dos pesquisadores têm-se deslocado das relações entre currículo e conhecimento escolar para as relações entre currículo e cultura”.

Essa tendência de um currículo multiculturalmente orientado, notadamente tipificado em eixos ou temas transversais e em eixos estruturantes/integradores, permeia as concepções curriculares teóricas tradicional, crítica e pós-crítica em busca de um *currículo integrado* (SANTOMÉ, 1998) e interdisciplinar.

Na vertente tradicional disciplinar, os eixos são transformados [...] em matérias escolares ou o contrário, a transversalidade passa a ser encarada como uma ação pedagógica supérflua e inatingível, já que os conteúdos mínimos e essenciais, frutos de uma opção ideológica (APPLE, 2006) é que devem ser prioridade (SILVA F., 2020, p. 56).

Na perspectiva crítica, a organização curricular em torno das categorias do multiculturalismo – étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de classes sociais, de crença etc. – são tratadas transversalmente, ao passo que numa visão pós-crítica, essas temáticas, preponderantemente, aparecem de modo estruturante/integrador.

No Brasil, esses prismas surgem nas normas legais e infralegais da década de 1990 e são mantidas na BNCC para que os sistemas e redes de ensino, e as escolas incorporem “[...] a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora” (BRASIL, 2016, p. 17).

O Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (2018) apresenta três formas pelas quais os conhecimentos da Educação em Direitos Humanos podem ser inseridos no currículo: “[...] I- pela transversalidade e interdisciplinaridade; II- pelos conteúdos específicos de componentes curriculares já existentes; e III- pela combinação da transversalidade e da disciplinaridade” (MATO GROSSO DO SUL, 2018, p. 38).

Na Modelagem Curricular do Documento Ceará (2018), interpretou-se que as dez competências gerais da BNCC foram estabelecidas para que pudessem ser desenvolvidas de modo transversal, visto que “[...] estas competências gerais *integram-se à ação de cada componente curricular para articular a construção de conhecimentos, com o desenvolvimento de habilidades e a formação de atitudes e valores*” (CEARÁ, 2018, p. 63, *grifo do autor*). Diferentemente do Documento curricular para Goiás (2018), no qual as “[...] competências gerais são o alicerce das competências específicas de área e de componentes; dos objetivos de aprendizagem e das habilidades” (GOIÁS, 2018, p. 43).

O Documento curricular referencial do Espírito Santo (2018, p. 32) elenca doze temas integradores considerados na BNCC e acrescenta cinco novos temas que emergiram quando da elaboração do documento: Trabalho e Relações de Poder, Ética e Cidadania; Gênero, Sexualidade, Poder e Sociedade; Povos e

Comunidades Tradicionais; Educação Patrimonial; e Diálogo Intercultural e Inter-religioso.

Diante desse excesso temático, problematizamos se sobram tempo e espaço para as disciplinas tradicionais e os conteúdos objetivo de escolarização que constituem os componentes imprescindíveis para a interdisciplinaridade.

Na obra *Currículo Integrado, eixo estruturante e interdisciplinaridade: uma proposta para a formação inicial de pedagogos*, Silva F. (2020) apresenta um estudo contundente acerca dessa temática e aborda as principais características para a diferenciação entre os *Eixo Estruturante/Integrador* e *Transversal* que fazem parte do Currículo Integrado: “ Este eixo integrador tem a função de organizar as disciplinas e projetos e deixar espaço para a transversalidade, garantindo a construção efetiva de conhecimentos de alto nível para o perfil de saída dos estudantes que irão emancipar-se e interferir na realidade em que vivem.” Ao passo que o transversal, “[...] Garante a entrada de assuntos contemporâneos nas aulas, como: educação das relações étnico-raciais, sustentabilidade, misoginia, homofobia, xenofobia, drogas, tecnologias e redes sociais, sexualidade, etc. As aulas que os envolve devem ter significado para docentes e discentes (SILVA F., 2020, p. 58).

A totalidade das propostas curriculares para a Educação Infantil aderiu à organização curricular dos campos de experiência, estruturados em objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Enquanto que para o Ensino Fundamental, identificamos variações designativas para campos de atuação. Do mesmo modo, a maioria dos documentos das UF não estão, textualmente, fundamentados em alguma teoria de currículo, com exceção do DF, MA, PB (para o componente Arte), RN e RS. Esse aspecto compromete a dinâmica de apreensão da realidade e de construção do conhecimento, para a qual as teorias são formuladas e a prática é colocada em ação como critério de validação daquelas.

8. Adesão à BNCC

Conformamos nosso entendimento de que a BNCC é currículo sim, no mínimo em nível *prescrito* (SACRISTÁN, 2000), pois os códigos pedagógicos são transferidos via mínimo comum e refletem na Organização do Trabalho Pedagógico (OTP), avaliação, formação docente e no material didático. Resta às secretarias de educação e redes de ensino configurá-lo em currículo *apresentado aos professores* (SACRISTÁN, 2000) e, aos professores, moldá-lo *na ação*, a fim de amenizar a atual verticalização.

A política curricular da Base definiu competências/habilidades para os conteúdos escolares, materiais didáticos, avaliações e formação docente instituída na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação); ou seja, este currículo prescrito incide em todos os mecanismos que determinam a prática escolar, ainda que se declare como ponto de partida para os currículos subnacionais.

O Quadro 2 sistematiza essas unidades de significação em uma aproximação aos indícios retirados dos currículos para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Estimamos os graus ALTO, BAIXO e MÉDIO a partir da valoração MAIS ou MENOS concedidas aos “Temas favoráveis à prescrição” e “Temas favoráveis à orientação”, sendo:

- MAIS prescrição e MENOS orientação = ALTO grau de adesão à Base;
- MENOS prescrição e MAIS orientação = BAIXO grau de adesão à Base;
- e
- MAIS prescrição e MAIS orientação = MÉDIO grau de adesão à Base.

QUADRO 2 – Temas favoráveis à prescrição/orientação

O	TEMAS FAVORÁVEIS À PRESCRIÇÃO	TEMAS FAVORÁVEIS À ORIENTAÇÃO	GRAU DE ADESÃO
AC	MAIS	MENOS	ALTO
	"O Currículo de referência único do Acre [...] parametriza a elaboração das propostas pedagógicas e do projeto político pedagógico de todas as escolas das redes de ensino, na totalidade da região acreana." (p. 4).	O currículo do Acre traz conceitos-chave, abordagem metodológica, especificidades do estado, orientações, aplicabilidade, competências gerais, referências para todas as disciplinas.	
AL	MENOS	MAIS	BAIXO
	"Dentro desse contexto, os processos de ensino e aprendizagem perpassam pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Básica, pela BNCC [...], pelo Referencial Curricular de Alagoas, pelo Projeto Político Pedagógico da escola e pelo Plano de Aula do professor" (p. 35).	"A partir deste referencial, a escola precisará reformular o seu Projeto Político Pedagógico, enquanto documento, autônomo, vivo, adequado ao seu alunado e às características do local, onde a escola se encontra" (p. 62).	
AM	MAIS	MAIS	MÉDIO
	"[...] a Comissão ProBNCC disponibiliza o Referencial Curricular Amazonense com o intuito de atender aos interesses educacionais e à necessidade de uma escolarização padronizada do conhecimento a ser ensinado, ou seja, que as exigências dos conteúdos sejam as mesmas em todas as redes de ensino." (p. 20).	"[...] trata-se de um documento como o propósito de servir de norte, de subsídio para novas ações articuladas à construção dos currículos, propostas pedagógicas, projetos político-pedagógicos e políticas de formação continuada das redes de ensino Estadual, Municipais e escolas privadas, levando em conta suas especificidades locais." (p. 20)	
AP	MENOS	MAIS	BAIXO
	"[...] o que será destacado aqui são os fundamentos e princípios pedagógicos da BNCC, os quais a escola precisará considerar para a (re)definição de sua filosofia/tendência pedagógica." (p. 18)	"Na escola é a partir da construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) e na elaboração dos planos de aula que essa ação se inicia, pois será nas aulas que a proposta da BNCC e os ideais da escola se materializam e a partir daí são introduzidos socialmente com a vivência e protagonismo dos estudantes." (p. 18)	
BA	MENOS	MAIS	BAIXO

O grau de adesão dos currículos subnacionais à BNCC

	<p>"[...] tem como base as orientações normativas da BNCC, complementada à luz das diversidades e das singularidades do território baiano, de modo a colaborar com a (re)escrita dos Projetos Políticos- Pedagógicos das Unidades Escolares. (p. 14).</p>	<p>"Trata-se de um documento aberto, não prescritivo, que pretende incorporar inovações e atualizações pedagógicas advindas dos marcos legais, do arcabouço teórico-metodológico do currículo, no processo de implementação, considerando, também, aspectos identificados pelos segmentos da comunidade escolar." (p. 13).</p>	703
--	---	--	-----

CE	MAIS	MAIS	MÉDIO
	"[...] a BNCC tem papel indutor, no sentido, sobretudo, de assegurar o direito a um aprendizado de qualidade para todos, é lógico concluir que cabe aos estados seguir nesta mesma direção, sempre construindo cenários que fortaleçam o município como participante de processos formativos da inteligência municipal." (p. 28).	"[...] orienta no sentido de que a instituição escolar, efetiva executora do currículo decorrente, sinta-se mobilizada e apoiada a fazer acontecer com sucesso a ação curricular que ela própria, em ação coletiva e a partir destes referenciais, tenha delineado." (p. 29).	
DF	MENOS	MAIS	BAIXO
	"[...] ser permanentemente avaliado e significado a partir de concepções e práticas empreendidas por cada um e cada uma no contexto concreto das escolas e das salas de aula desta rede pública de ensino" (p. 7)	"Desta forma, propõe-se uma organização curricular progressiva, valorizando a autonomia do professor e da escola para o planejamento do trabalho pedagógico, de acordo os princípios epistemológicos de um Currículo Integrado que preconiza a definição de objetivos e conteúdos contextuais, flexíveis, interdisciplinares e que evidenciam a indissociabilidade entre teoria e prática." (p. 110).	
ES	MENOS	MAIS	BAIXO
	"[...] propõe o acolhimento e o respeito às identidades para as infâncias, adolescências, juventudes e adultos capixabas com objetivo de garantir o direito à educação integral." (p. 14).	"[...] ponto de partida para elaboração dos documentos orientadores institucionais, construindo de forma coletiva e colaborativa, com os sujeitos e em cada contexto escolar, o detalhamento e os modos de viabilizar práticas alinhadas as suas concepções, indicações de avaliação e perspectivas metodológicas" (p. 18).	
GO	MAIS	MAIS	MÉDIO
	"[...] de acordo com a BNCC, visa dar referência, sistematização e organização de unidades temáticas, objetos de conhecimentos e habilidades alinhadas às competências gerais, de área e específicas, na busca da formação integral do sujeito." (p. 535).	"[...] construção de uma proposta curricular que garanta as aprendizagens e o desenvolvimento dos estudantes ao longo do Ensino Fundamental, sendo o Projeto Político Pedagógico (PPP) o eixo norteador e orientador de todo esse processo." (p. 205).	
MA	MENOS	MAIS	BAIXO
	"O currículo, numa relação dialética, é mais que a soma das partes: planejamento + conteúdos + aulas + livros + atividades + interação professor/estudante. É uma escola funcionando. Desde a recepção dos estudantes na portaria até a sirene do último horário, tudo que acontece ali é currículo, pois sempre se aprende, em todos os espaços na	"Tal postura é requerida para que, em nome da autonomia pedagógica, o professor não se desvincule da proposta pedagógica definida para a rede em que a escola está inserida ou, até mesmo, que não se afaste da proposta pedagógica que, coletivamente, foi definida para a comunidade escolar" (p. 29).	

inter-relação humana." (p. 17).

MG	MENOS	MAIS	BAIXO
	"A proposta curricular [...] não pretende homogeneizar as práticas docentes, mas sugerir caminhos que possibilitem a promoção da autonomia de cada professor no desenvolvimento de seu trabalho." (p. 738).	" Currículo é experiência vivida e como tal envolve não só o levantamento dos conteúdos a serem "ensinados", mas também práticas, atitudes, formas de organização do trabalho." (p. 17).	
MS	MAIS	MAIS	MÉDIO
	"Assim, ao considerar crianças, adolescentes e jovens como agentes de seu aprendizado, abre-se a oportunidade para que eles se empoderem como cidadãos, como autores e construtores de conhecimentos." (p. 21).	"[...] elaborarem orientações curriculares e auxiliarem nos processos de revisão dos projetos pedagógicos das escolas a partir de suas próprias necessidades " (p. 23).	
MT	MAIS	MAIS	MÉDIO
	"[...] é importante organizar o currículo em espiral, atentos à complexidade das habilidades/competências a serem construídas pelos estudantes em interface com ano de escolaridade." (p. 37).	"Os professores não são simples executores do currículo, ao contrário, são mediadores, intérpretes, autores e construtores do currículo em ação (SACRISTÁN, 2000 [...])" (p. 128).	
PA	MENOS	MAIS	BAIXO
	"[...] devem estar em consonância com a proposta pedagógica curricular da instituição enquanto projeto pedagógico maior que rege e dá direção às intervenções estabelecidas sem deixar de problematizar em sua constituição a complexa relação histórica, política, social, econômica e cultural das relações humanas imbricadas." (p. 63).	"[...] o currículo deve assumir nova postura frente à diversidade cultural, cabendo ao professor a elaboração de suas atividades em sala de aula levar em conta essas diferenças." (p. 17).	
PB	MENOS	MAIS	BAIXO
	"[...] configurando-se como ponto de partida, aberto e flexível, para se pensar as necessidades de aprendizagem dos diversos sujeitos que compõem a sociedade paraibana."	" Se necessário, o docente poderá também substituir alguns conteúdos propostos que forem julgados muito distantes da realidade social e material do seu alunado por outros mais	

O grau de adesão dos currículos subnacionais à BNCC

	(p. 15).	condizentes com a realidade de sua Escola." (p. 181).
--	----------	---

	MAIS	MENOS	
PE	"[...] é necessário que os professores se apropriem desses pressupostos e planejem suas práticas pela abordagem de competências, desconstruam conceitos que ainda estão cristalizados nos modelos tradicionais que fragmentam os conhecimentos nos diversos componentes curriculares" (p. 24).	"[...] um currículo pautado na formação integral considera o estudante como centro do processo pedagógico e compreende que todas as ações voltadas para as aprendizagens devem ser construídas, avaliadas e reorientadas a partir dos contextos, interesses e necessidades dos estudantes, [...]" (p. 21).	ALTO
PI	"[...] o currículo precisa ser algo vivo, e não um documento estático. " (p. 9).	"É salutar lembrar que, assim como a construção dos currículos dos municípios foi coletiva, a Proposta Pedagógica e o Regimento Interno das escolas, deverão contar com a participação de todos os atores que fazem a comunidade escolar" (p. 10).	BAIXO
PR	"[...] cabe à escola repensar democraticamente e propor alternativas metodológicas, valorizando as experiências de professores e estudantes, que promovam a contextualização e a interdisciplinaridade, rompendo com a rigidez e fragmentação historicamente constituídas." (p. 27).	"[...] papel das escolas e do trabalho de toda a comunidade escolar que, na reflexão sobre o seu projeto político-pedagógico, sobre os diferentes componentes curriculares e no diálogo com a realidade social de cada comunidade afirmaram a perspectiva multicultural, pluriétnica e crítica das desigualdades e mazelas sociais." (p. 18).	BAIXO
RJ	"[...] deve agir como indutor das revisões dos currículos escolares, bem como dos projetos político-pedagógicos, não se colocando como um currículo geral, algo que não é desejado pela sociedade civil e a própria BNCC não recomenda." (p. 12).	"[...] pretendemos fazer com que [o(a) professor(a)] exerça seu poder de autoria na escolha de práticas a serem promovidas com/e para as crianças, através de sua formação profissional e continuada, assim como a proposta pedagógica construída coletivamente nos espaços escolares." (p. 35).	BAIXO
RN	"[...] competências e habilidades previstas na BNCC e que, ao mesmo tempo, dialoguem intimamente com as práticas escolares cotidianas, com os contextos regionais/locais e,	"[...] possa se desdobrar nas propostas pedagógicas das unidades escolares, nos planos de aula e, principalmente, no dia a dia dos espaços educativos da escola e das salas de	BAIXO

O grau de adesão dos currículos subnacionais à BNCC

	especialmente, com as características e demandas dos estudantes"(p. 16).	aula." (p. 16).	709
RO	-----	-----	

RR	MAIS	MAIS	MÉDIO
	"[...] documento de referência para a educação escolar, o que envolve as áreas de conhecimento, os componentes curriculares, mas também um movimento inevitável de reconfiguração das práticas de ensino, dos valores e da própria vida escolar, nos modos de lidar com a complexidade que lhe é inerente." (p. 15).	"[...] elaboração cuidadosa, de um projeto político-pedagógico que propicie experiências voltadas ao desenvolvimento dos diferentes tipos de habilidades humanas e a formação continuada dos professores." (p. 12).	
RS	MAIS	MAIS	MÉDIO
	" [...] com foco no desenvolvimento de competências e habilidades de cada etapa de ensino, vinculando as macrocompetências da BNCC; e o entendimento do estudante como protagonista do processo educativo" (p. 23).	" Cabe aos sistemas e redes de ensino, bem como às escolas privadas, a construção de Documento Orientador, viabilizando as peculiaridades locais no que tange às questões curriculares." (p. 19).	
SC	MAIS	MENOS	ALTO
	"O objetivo é manter a unidade de um documento, que entrelace seus conceitos e dialogue com as matrizes norteadoras em todas as fases do percurso formativo." (p. 8).	"[...] a autonomia das diferentes redes de ensino na construção de matrizes curriculares" (p. 70).	
SE	MAIS	MAIS	MÉDIO
	"[...] o foco será a formação integral do estudante por meio de competências a serem desenvolvidas, considerando-o como sujeito de aprendizagem." (p. 125).	"[...] não pretende homogeneizar e nem engessar o trabalho docente, ao contrário, tem como objetivo principal apontar caminhos que possibilitem a promoção da autonomia de cada professor no desenvolvimento de seu trabalho e garantir a equidade de oportunidades para todos os educandos." (p. 489).	
SP	MAIS	MAIS	MÉDIO
	"[...] as competências e as habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes paulistas e considera sempre sua formação integral na perspectiva do desenvolvimento humano." (p. 11).	"[...] orientem a (re)elaboração da Proposta Pedagógica de cada escola do território estadual, de maneira a que se promova, em cada uma delas, a necessária organização dos tempos e dos espaços, bem como práticas pedagógicas e de gestão compatíveis com as aprendizagens essenciais que se pretende garantir a todos os estudantes." (p. 11).	
TO	MENOS	MAIS	BAIXO

O grau de adesão dos currículos subnacionais à BNCC

	<p>"[...] seja visto de forma positiva e flexível, pois cada contexto é único e o professor é essencial para que este Documento Curricular seja efetivado em todo Estado do Tocantins." (p. 222).</p>	<p>"A unidade pode desenvolver o seu Projeto institucional conforme as características culturais da comunidade, pontos de interesses e necessidades educativas." (p. 39).</p>
--	---	---

Fonte: elaborado pelos autores (2020).

A profusão conceptual e os equívocos teórico-epistemológicos da Base ecoam nos currículos subnacionais, ao menos no nível prescrito, e constituem aspectos adversos a essa análise que se pretende não reducionista. Consideramos os textos em particular de cada UF em comparação aos contextos gerais dos documentos para estimar os graus revelados pelas análises.

Em termos percentuais, 51% das propostas (n=14) apresentam baixo grau de adesão à Base, pois assimilaram a norma central como orientação ao não fixarem as mesmas premissas teóricas, o mesmo modo de organização curricular em habilidades/competências e ao reforçarem a gestão e a autoria docente da escola via Projeto Político-Pedagógico. Outros 33% foram estimados com o grau médio (n=9) por creditarem uma parte de sua organização curricular ao comum nacional, e outra parte às especificidades das unidades escolares fortalecidas nos institutos de gestão democrática. Trazemos as incidências, “baixo” e “médio”, como possíveis evidências da abundância normativo-prescritiva nacionais para a Educação Básica que a BNCC representa não obstante o ProBNCC. Por último, 11% dos currículos subnacionais (n=3) apresentam alto grau de adesão à política curricular de padronização que se assemelha a controle e inspeção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reforma educacional em curso no Brasil, induzida e liderada pela Base Nacional Comum Curricular carrega o selo de ter sido construída por especialistas de conglomerados empresariais, corporações financeiras e organizações não governamentais, cognominados *reformadores empresariais da educação*. (FREITAS, 2018).

Longe de representar uma revolução na educação brasileira, essa política requebra agendas antigas da OCDE, UNICEF e do Banco Mundial para países periféricos, alicerçada no neoconstrutivismo da Pedagogia das Competências e do “Aprender a Aprender”, sob a couraça do direito à educação e das exigências do século XXI, centralizada nas avaliações censitárias de larga escala.

Para além do sobejo, ao que tudo indica, a BNCC está cumprindo seu projeto oculto de terceirização da educação básica pública, inicialmente previsto para a educação infantil por meio de *vouchers* e para o ensino médio a distância via itinerários formativos. No entanto e em virtude da pandemia da COVID-19, potencialmente, este propósito vem se alastrando para toda a educação básica. O ensino a distância e o *homeschooling* estão justificados, potencializados pela crise epidemiológica de 2020. Porém, uma vez mais, os burocratas da educação se deparam com o fosso socioeconômico nacional do alunado. Lucram os que se empenham na manutenção do *status quo*, perdem os alunos das classes menos favorecidas e os professores, expostos à precarização e à exploração do trabalho remoto sem formação e recursos adequados.

Em face disso, entendemos que iniciar uma reforma educacional pelo currículo “de cima para baixo”, *top-down*, do central para o local, denota dispêndio de tempo, energia, recursos intelectuais e financeiros afora os encargos advindos com consultorias, editoração e formação docente, os quais dificilmente corrigirão as disparidades de base material e de infraestrutura para o exercício da função primeira da escola, que é transmitir os conhecimentos científicos convertidos em saber sistematizado escolar.

Quanto ao grau de adesão dos documentos subnacionais à BNCC, relembremos que o texto da Base ao mesmo tempo em que centralizou a organização do trabalho pedagógico nas avaliações externas de larga escala a favor de uma educação global, anunciou-se como um não currículo, invocando, contraditoriamente, a complementação dos conteúdos com as especificidades locais. Essa ação gerou impasses e equívocos na modelagem curricular entre a

prescrição e a orientação. A pesquisa revelou, não obstante, que a maioria dos currículos subnacionais apresentam baixo grau de adesão à Base, pois a assimilaram mais como orientação. No entanto, as políticas educacionais e curriculares induzidas pela BNCC e pelos currículos das UF não se findam com a materialização desses documentos, posto que, entre a *prescrição* e a *ação*, há um universo que pode estar muito próximo e harmônico ou anos-luz de distanciamento (SACRISTÁN, 2000).

Desse modo, reiteramos a necessidade de pesquisas longitudinais que acompanhem a implementação e os impactos, explícitos e latentes, da BNCC para a formação docente, a organização do trabalho pedagógico e a didática em sala de aula, com vistas ao fortalecimento da escola pública, laica e de qualidade para todos. Assim, para transferir à prática da ação social o que está na prática das palavras, é preciso que toda a sociedade e cada um de seus agentes socioestatais, com seus interesses e estratégias, continuem o jogo da Ação Pública, o que demanda clareza política, compreensão das regras do jogo, coalizões e recursos intelectivos.

Referências

ACRE. Currículo de referência único do Acre. Acre: Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esportes, 2019.

ALAGOAS. Referencial curricular de Alagoas. Alagoas: Secretaria de Estado da Educação de Alagoas, 2019.

AMAPÁ. Referencial curricular amapaense. Amapá: Secretaria de Estado da Educação do Amapá. 2018.

AMAZONAS. Referencial curricular amazonense. Amazonas: Secretaria de Estado de Educação do Amazonas, 2019.

APPLE, M. Ideologia e currículo. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAHIA. Documento curricular referencial da Bahia. Bahia Secretaria da Educação da Bahia, 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1 – Edição Extra – Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Diário Oficial da União: seção: 1, Brasília, DF, p. 42, 22 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. 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. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 114, 06 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 757, de 3 de abril de 2019. Altera a Portaria nº 268, de 22 de março de 2018, que cria o Comitê Nacional de Implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília-DF, p. 27, 04 abr. 2019.

BURGOS, M. T. B.; BELLATO, C. C. Gerencialismo e pós-gerencialismo: em busca de uma nova imaginação para as políticas educacionais no Brasil. Sociologia Antropologia, Rio de Janeiro, v. 09.03, p. 919-943, set./dez. 2019.

CEARÁ. Documento curricular referencial do Ceará. Ceará: Secretaria da Educação do Ceará, 2018.

DELORS, J. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo, 1999.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Currículo em Movimento do Distrito Federal, 2018.

ESPÍRITO SANTO. Currículo do Espírito Santo. Área de conhecimento: Ciências Humanas. Espírito Santo: Secretaria da Educação do Espírito Santo, 2018.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 64. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018a.

GOIÁS. Documento curricular para Goiás. Goiás: Secretaria de Estado da Educação do Goiás, 2018.

MARANHÃO. Documento curricular do território maranhense. Maranhão: Secretaria de Educação do Governo do Maranhão, 2018.

MATO GROSSO. Proposta Curricular do estado de Mato Grosso. Mato Grosso: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, 2018.

MATO GROSSO DO SUL. Currículo de referência de Mato Grosso do Sul. Mato Grosso do Sul: Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul, 2018.

MINAS GERAIS. Currículo de referência de Minas Gerais. Minas Gerais: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2018.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

PARÁ. Documento Curricular do estado do Pará. Pará: Secretaria de Estado da Educação, 2018.

PARAÍBA. Proposta Curricular do estado da Paraíba. Paraíba: Secretaria da Educação e da Ciência e Tecnologia, 2018.

PARANÁ. Referencial curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações. Paraná: Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, 2018.

PERNAMBUCO. Currículo de Pernambuco. Pernambuco: Secretaria de Educação e Esportes, 2018.

PIAUI. Currículo do Piauí: um marco para a educação do nosso estado. Piauí: Secretaria de Estado da Educação do Piauí, 2019.

RIO DE JANEIRO. Documento de orientação curricular do estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Secretaria de Educação, 2019.

RIO GRANDE DO NORTE. Documento curricular do Rio Grande do Norte. Rio Grande do Norte: Secretaria de estado da educação, da cultura, do esporte e do lazer, 2018.

RIO GRANDE DO SUL. Referencial Curricular Gaúcho. Rio Grande do Sul: Secretaria da Educação, 2018.

RORAIMA. Documento curricular de Roraima. Roraima: Secretaria da educação e desportos, 2019.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I P.; RODRIGUEZ, J. B. M.; SANTOMÉ, J. T.; RASCO, F. Á.; MÉNDEZ, J. M. Á.. Educar por competências: o que há de novo?. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANTA CATARINA. Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense. Santa Catarina: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

SANTOMÉ, J. T. Evitando o debate sobre a cultura no sistema educacional: como ser competente sem conhecimento. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno et. al. Educar por competências: o que há de novo? Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.

SANTOMÉ, J. T. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SÃO PAULO. Currículo Paulista. São Paulo: Secretaria da Educação do estado de São Paulo, 2019.

SAVIANI, D. Escola e democracia. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SERGIPE. Currículo de Sergipe: integrar e construir. Sergipe: Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura, 2018.

SILVA, F. T. Currículo integrado, eixo estruturante e interdisciplinaridade: uma proposta para a formação inicial de pedagogos. Brasília: Editora Kiron, 2020.

SILVA, T. T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TOCANTINS. Documento Curricular Tocantins. Tocantins: Secretaria da Educação, Juventude e Esportes, 2019.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: HALL, S.; WOODWARD, K. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

YOUNG, M. F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, p. 609-623, set./dez. 2011.