



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Ana Paula de Santana

**O movimento de implementação da BNCC através do Documento de
Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro perante as produções
curriculares *com* os cotidianos escolares**

São Gonçalo

2021

Ana Paula de Santana

O movimento de implementação da BNCC através do Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro perante as produções curriculares *com os* cotidianos escolares



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Alexandra Garcia

São Gonçalo

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/D

S232	<p>Santana, Ana Paula de. O movimento de implementação da BNCC através do Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro perante as produções curriculares com os cotidianos escolares / Ana Paula de Santana. – 2021. 136f. : il.</p> <p>Orientadora: Prof^a. Dra. Alexandra Garcia. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.</p> <p>1. Educação – Teses. 2. Base Nacional Comum Curricular – Teses. 3. Currículos – Teses. I. Garcia, Alexandra. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.</p>
CRB7 – 6150	CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Ana Paula de Santana

O movimento de implementação da BNCC através do Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro perante as produções curriculares *com os cotidianos escolares*

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 22 de junho de 2021.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Alexandra Garcia (Orientadora)

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Patrícia Baroni

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof^a. Dra. Vânia Leite

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Adriana Almeida

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2021

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho de mestrado aos meus pais, Antonio e Clô, à minha filha Isabella, ao meu marido Cláudio e a todos os que atravessaram minha vida e me teceram em docência, em especial, aos meus professores e alunos. Estas páginas são dedicadas a vocês que moram no meu coração e no coração de tantas pessoas.

AGRADECIMENTOS

Quando a gratidão passa a ser mais ampla que a utilização das palavras que não encontramos para usar, pegamos emprestadas as palavras de outros que nos tocam a alma, ao ponto de falar por nós aquilo que, no momento, a emoção que transcende não nos permite expressar. São tantos os atravessamentos, tantas narrativas, tantas presenças e, também, ausências, que, ao final de um processo, percebemos que tudo o que nos acontece nos tece “mais gente”.

“Você sabia que dentro da gente mora gente?” (RIBEIRO, 1997, p. 6). Agradeço a Deus, meu tudo sim, por ter me tecido gente e colocado no meu coração o desejo de não desistir diante das tempestades que vivi, fortalecida por uma força interior, resisti. Gratidão, Amado de minha alma, por toda condução.

“Pencas de gente brotam dentro da gente. Brotam parentes sorridentes e atraentes, conhecidos distraídos e enxeridos, companheiros, fofoqueiros e bisbilhoteiros” (RIBEIRO, 1997, p. 7). Dentro da minha gente mora gente, dentro da minha pesquisa mora gente! Agradeço aos meus pais, Antônio e Clô, que com amor souberam me educar e não tolheram meu desejo pelos estudos, dando a mim e aos meus irmãos, enquanto puderam, boas condições escolares, e quando lhes faltaram possibilidades nos deram asas para voar e buscar o que almejávamos. De asas fortalecidas e apaixonada pelos estudos, sigo voando, papai e mamãe. Agradeço à minha filha Isabella, que soube entender minhas ausências em presenças físicas; você, Isa, mora dentro de mim. Agradeço aos meus irmãos, sobrinha Bia, primos, afilhados, que, mesmo sem entenderem meu distanciamento, respeitaram minha decisão e sei que estão prontos ao acolhimento sempre. Foram muitos momentos de ausências, mas saibam que estiveram no meu coração durante todo o tempo de estudos.

Agradeço, também, aos “enxeridos, fofoqueiros e bisbilhoteiros”, que em processo de entrada no mestrado tentaram atrapalhar de todas as formas a minha permanência no programa, com tentativas de negativas de processos administrativos como servidora pública. Agradeço a vocês, pois, sem que soubessem, estavam me tornando mais forte. Venci!

“Somos feitos de gente que se foi e de gente que ainda não nasceu” (RIBEIRO, 1997, p. 12-13). Agradeço aos amigos, professores e alunos que já partiram e ao futuro, através dos que ainda virão, a oportunidade de pensar a pesquisa para vocês também!

“E nem adianta erguer muros, trancar portas, fechar janelas e fingir que dentro de nós não cabe mais ninguém. Porque não tem coisa mais gostosa do que abrir o coração para um

novo amigo entrar” (RIBEIRO, 1997, p. 14-15). Agradeço ao meu grupo de pesquisa que me possibilitou a deliciosa sensação de parceria, na construção e desconstrução. Gratidão a Allan, Ana Lúcia, Bárbara, Jéssica, Leonardo, Luciana, Luziane, Marcelle, Nathália, Renan, Rosane, Sabrina, Simone, Soymara, Tânia, Thamires, Valéria e Vanderlei.

E um agradecimento especial ao Allan, que me apresentou, na literatura infantil, a maneira mais simples de enxergar meu trabalho e usar as mesmas linhas e escritas que tinha, bastando apenas organizar as cores... Outro agradecimento especial à Tânia, que foi mais do que uma parceira, foi quem me deu a mão antes da qualificação para pensar/tecer a introdução... tem sua gente dentro da minha gente, Tânia! Gratidão!

“Não tem coisa mais gostosa do que abrir o coração para um novo amigo entrar” (RIBEIRO, 1997, p. 15). Como foi gostoso abrir meu coração para Nathalia e Eneida entrarem... permaneçam, meninas! Vocês sempre terão um lugar acessível ao meu coração. A vocês, gratidão por nossas **“terapias em grupo”** que, por vezes, foram as ferramentas que utilizamos para sobreviver neste período. Vocês fazem parte da minha história. E aqui faço, também, menção à Flaviane (da turma 2019) e à Sabrina (do grupo de pesquisa), que ganharam meu coração, respeito e carinho pelo simples fato de escutar e partilhar.

“E daí receber o novo amigo como manda a etiqueta: servir cafezinho, bolo de fubá, de chocolate, biscoitos em forma de oito, frutas, sorrisos, e, ainda por cima, oferecer a melhor poltrona para ele sentar” (RIBEIRO, 1997, p. 16-17). Muito mais do que manda a etiqueta, agradeço à minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Alexandra Garcia, pelos momentos que sentou comigo, pela ajuda e parceria; sua presença me dá mais coragem, sempre que quiser terá cafezinho quentinho com uma poltrona confortável para você sentar, afinal, ouvir suas tessituras em tecituras são aulas que me enchem de vida. Gratidão, professora Alê!

Enfim, “descobrir que todo mundo é como um baleiro. Que ao invés de balas, guardamos gente dentro da gente. Gente de vários sabores, gente de vários amores” (RIBEIRO, 1997, p. 19). Agradeço aos interlocutores da pesquisa, às equipes de trabalho em que atuo e atuei, aos cotidianos vividos que foram me tecendo gente. A todos e todas que me atravessaram a existência durante os últimos dois anos e meio da minha vida, alguns mais distantes, outros mais próximos.

Gratidão à Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), em especial à Faculdade de Formação de Professores (FFP), que me teceu pesquisadora com os cotidianos no Programa de Pós-graduação em Educação e Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

E, finalmente, agradeço à banca examinadora composta pela Prof^ª. Dr^ª. Patrícia Raquel Baroni, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), à Prof^ª. Dr^ª. Vânia Leite e à Prof^ª.

Dr^a. Adriana Almeida, ambas da Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Obrigada, professoras, pela gentileza do aceite ao convite, sendo as primeiras leitoras do meu trabalho; agradeço, ainda, pelas contribuições que indicaram novas rotas para a construção do texto.

Porque pesquisar é, entre outras coisas, uma determinada arte de fazer perguntas.

Jorge Larrosa

RESUMO

SANTANA, Ana Paula de. *O movimento de implementação da BNCC através do Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro perante as produções curriculares com os cotidianos escolares*. 2021. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2021.

A pesquisa é motivada pelo interesse em investigar o movimento de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), através da elaboração do Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro, homologado pelo Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro em outubro de 2019, investigação facilitada pela participação na equipe de currículo do estado do Rio de Janeiro no processo de implementação (termo este utilizado pelo MEC) da BNCC (BRASIL, 2017). A inquietação surge da incoerência entre o discurso feito nos espaços de formação em Brasília, nos anos de 2018 a 2020, que envolvia a equipe ProBNCC-RJ em que reverberava a fala sobre “valorização da autoria do professor” em contraste com a proposta de elaboração do documento curricular para o estado (nome inicial dado ao documento), sem uma participação mais efetiva destes profissionais. Desse modo, a pesquisa tem como objetivo geral narrar e discutir o processo de elaboração do documento estadual curricular, e como objetivo específico, investigar como se constituiu a elaboração do documento curricular do estado e como são percebidos pelos redatores/formadores os cotidianos escolares, que disputas e negociações são travadas nesse processo de produções/criações curriculares perante o cumprimento da normativa BNCC (BRASIL, 2017). Como metodologia, têm-se como base as pesquisas com os cotidianos utilizando a narrativa para discutir o movimento de elaboração do documento que hoje se propõe a ser documento orientador curricular do estado do Rio de Janeiro. Documento alinhado ao processo de implementação da BNCC, desde as etapas de formulação/elaboração, disputas, aprovação, homologação e divulgação, tendo em vista o discurso sobre valorização da autonomia docente, com a finalidade de compreender as negociações e disputas travadas pelos praticantes que participaram do processo de elaboração do documento estadual e se sua formulação será ou não referencial para a construção das propostas curriculares das redes de ensino do estado do Rio de Janeiro. A investigação proposta na pesquisa remete à abordagem qualitativa e como abordagem teórico-metodológica e político-epistemológica as pesquisas *com* os cotidianos, baseando-se nas principais teóricas do campo do currículo, como: Nilda Alves (2008; 2016), Alexandra Garcia (2014) e Inês Oliveira (2008; 2016; 2019). Como interlocutores, a pesquisa traz Arroyo (2019), com a noção de território de disputa e autoria docente, Ball e Bowe (*apud* MAINARDES, 2006; BALL; MAINARDES, 2011) por compreender que o ciclo é contínuo e não hierarquizado, e a aproximação ao contexto de influência, de produção de texto e da prática, Certeau (2014) quanto às noções de *usos e táticas, tática e estratégia*, Oliveira (2008; 2016; 2019) com a adoção de currículo como criação do cotidiano e a noção de *praticantespensantes*. Desse modo, com a pesquisa, compreender os efeitos da produção curricular perante o currículo como criação cotidiana em um movimento histórico de reforma educacional no território Rio de Janeiro, marcado por disputas.

Palavras-chave: BNCC. Cotidianos. Produções curriculares. Disputas. Ciclo de políticas.

ABSTRACT

SANTANA, Ana Paula de. *The movement of implementing the BNCC through the Document of Curriculum Guidance of the State of Rio de Janeiro before the curricular productions with the daily school life*. 2021. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2021.

The research is motivated by the interest in investigating the implementation movement of the Common National Curriculum Base (BNCC), through the elaboration of the Curriculum Guidance Document of the State of Rio de Janeiro, approved by the State Council of Education of Rio de Janeiro in October 2019, an investigation facilitated by the participation in the curriculum team of the state of Rio de Janeiro in the implementation process (a term used by the MEC) of the BNCC (BRASIL, 2017). The disquiet arises from the inconsistency between the discourse made in training spaces in Brasília, in the years 2018 to 2020, which involved the ProBNCC-RJ team, in which the speech about “valuing the teacher's authorship” reverberated in contrast to the draft proposal of the curricular document for the state (initial name given to the document), without a more effective participation of these professionals. Thus, the research has as a general objective to narrate and discuss the process of elaboration of the state curricular document, and as a specific objective, to investigate how the elaboration of the state curricular document was constituted and how the daily school routines are perceived by editors/trainers, which disputes and negotiations are held in this process of curricular productions/creations in view of compliance with the BNCC regulations (BRASIL, 2017). As a methodology, it is based on researches with daily life using narrative to discuss the movement of elaboration of the document that today proposes to be a curriculum guiding document for the state of Rio de Janeiro. Document aligned with the BNCC implementation process, from the stages of formulation/elaboration, disputes, approval, approval and dissemination, in view of the discourse on valuing teaching autonomy, in order to understand the negotiations and disputes waged by the practitioners who participated the process of drafting the state document and whether or not its formulation will be a reference for the construction of curricular proposals for education networks in the state of Rio de Janeiro. The investigation proposed in the research refers to the qualitative approach and, as a theoretical-methodological and political-epistemological approach, researches with everyday life, based on the main theorists in the field of curriculum, such as: Nilda Alves (2008; 2016), Alexandra Garcia (2014) and Inês Oliveira (2008; 2016; 2019). As interlocutors, the research brings Arroyo (2019), with the notion of dispute territory and teaching authorship, Ball and Bowe (apud MAINARDES, 2006; BALL; MAINARDES, 2011) because they understand that the cycle is continuous and not hierarchical, and approach to the context of influence, text production and practice, Certeau (2014) regarding the notions of uses and tactics, tactics and strategy, Oliveira (2008; 2016; 2019) with the adoption of curriculum as the creation of everyday life and the notion of thinking practitioners. Thus, with the research, to understand the effects of curriculum production on the curriculum as an everyday creation in a historical movement of educational reform in the territory of Rio de Janeiro, marked by disputes.

Keywords: BNCC. Everyday. Curriculum productions. Disputes. Policy cycle.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Perfil exigido pelo MEC para os integrantes da equipe ProBNCC (2018).....	44
Quadro 2 –	Definição das responsabilidades durante e após a elaboração do “currículo”.....	52
Quadro 3 –	Polos dos encontros regionais no Rio de Janeiro para apresentar a proposta de elaboração do documento para o estado.....	91
Quadro 4 –	Percentual atingido pelo estado nas etapas de implementação de Ciclo II, em 19 fev. 2020.....	114
Quadro 5 –	Quantidade total de docentes do estado do Rio de Janeiro, distribuídos por redes e etapas de ensino.....	120
Quadro 6 –	Polos de formação com quantidades de docentes do estado do Rio de Janeiro, distribuídos por redes e etapas de ensino para serem multiplicadores em seus municípios.....	121

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	1º encontro formativo do MEC, 26 a 28 de março de 2018, Brasília-MEC.....	50
Figura 2 –	2º encontro formativo do MEC, 21 a 22 de agosto de 2018, Brasília-MEC.....	50
Figura 3 –	3º Encontro Formativo do MEC, 12 a 14 de dezembro de 2018, Brasília- MEC.....	50
Figura 4 –	Cronograma de atividades 2018, equipe ProBNCC.....	53
Figura 5 –	Habilidade de Língua Portuguesa para o 1º e 2º ano de escolaridade.	69
Figura 6 –	Habilidade de Língua Portuguesa para o 1º e 2º ano de escolaridade.	69
Figura 7 –	“MEC reúne secretários de educação e entidades do terceiro setor para trabalhar agenda conjunta”.....	84
Figura 8 –	Encontro Regional de Queimados, 12 nov. 2018.....	92
Figura 9 –	Encontro Regional de São Fidélis, 13 nov. 2018.....	92
Figura 10 –	Encontro Regional de Campos dos Goytacazes, 14 nov. 2018.....	93
Figura 11 –	Encontro Regional de Niterói, 21 nov. 2018.....	93
Figura 12 –	Encontro Regional de Sumidouro, 22 nov. 2018.....	93
Figura 13 –	Encontro Regional de Pirai, 23 nov. 2018.....	94
Figura 14 –	Entrega da Versão Preliminar do Documento Curricular do Estado do Rio de Janeiro para o CEE-RJ.....	95
Figura 15 –	Seminário “Documento Curricular/ SEEDUC: contribuições críticas de especialistas”.....	101
Figura 16 –	Relatório de Monitoramento Consolidado Geral Brasil do Ciclo II ProBNCC - Estados, em 19 fev. 2020.....	112
Figura 17 –	Relatório Consolidado Rio de Janeiro Ciclo II ProBNCC – avanço nas etapas de implementação de ciclo II, em 19 fev. 2020.....	113
Figura 18 –	Relatório Consolidado Rio de Janeiro Ciclo II ProBNCC - início de formação de professores, em 19 fev. 2020.....	113
Figura 19 –	Relatório Consolidado Rio de Janeiro Ciclo II ProBNCC – revisão dos PPPs, em 19 fev. 2020.....	114

Figura 20 –	PPT (slide 14) apresentado em webconferência para os coordenadores estaduais e de etapas, em 18 fev. 2020.....	123
Figura 21 –	PPT (slide 15) apresentado em webconferência para os coordenadores estaduais e de etapas, em 18 fev. 2020.....	124
Figura 22 –	Foto divulgação do evento BNCC/DOC-RJ: PPP em ação!.....	125
Figura 23 –	Painel coronavírus no Brasil, atualizado em 31 mar. 2021.....	126
Figura 24 –	Reunião Técnica UNDIME e SEEDUC, em 12 abr. 2021.....	127

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APA	Área de Proteção Ambiental
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC-RJ	Base Nacional Comum Curricular/Estado do Rio de Janeiro
BR	Brasil
CECIERJ	Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEE	Conselho Estadual de Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEPE	Conferência Estadual Popular de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CP	Conselho Pleno
DCRC	Documento Curricular de Referência do Ceará
DOC-RJ	Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro
FAETEC	Fundação de Apoio à Escola Técnica
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ISERJ	Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPA	Plano Plurianual
PPP	Projeto Político-Pedagógico
ProBNCC	Programa de Implementação da Base Nacional Comum Curricular
RPPN	Reservas Particulares do Patrimônio Natural
SEEDUC-RJ	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
SEPE	Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação

SINEPE-RJ	Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado do Rio de Janeiro
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNDIME-RJ	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação/Estado do Rio de Janeiro
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	17
1	VIDA EM TECITURAS, FEITURAS EM PROCESSOS E CONTEXTOS.....	26
1.1	Caminhos que se tecem com escolhas político-epistemológicas e teórico-metodológicas.....	36
2	QUE HISTÓRIA É ESSA DE PROGRAMA DE APOIO À IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR? CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA E DE PRODUÇÃO: A PROPOSTA DE UM DOCUMENTO.....	43
2.1	O esboço de um documento a partir das disputas entre concepções de políticas e currículo.....	54
2.2	As tensões e disputas na produção do documento orientador curricular do Estado.....	62
3	O PROCESSO DE REDAÇÃO DO DOCUMENTO DE ORIENTAÇÃO CURRICULAR PELOS REDATORES DO PROBNC-RJ: NARRATIVA DE UMA PESQUISADORA IMPLICADA.....	74
3.1	As pautas e agendas governamentais e a influência no documento de orientação curricular do Estado do Rio de Janeiro: e o diálogo onde fica?.....	82
3.1.1	<u>Os encontros formativos no MEC como influência para elaboração do documento estadual do Rio de Janeiro: o papel dos multiplicadores que se estende?.....</u>	85
3.1.2	<u>Documento curricular do Estado do Rio de Janeiro x documento de orientação curricular do Estado do Rio de Janeiro: para toda ação, uma reação!.....</u>	95
3.1.3	<u>Os efeitos do relatório avaliativo pelos especialistas do CEE-RJ na equipe ProBNCC-RJ.....</u>	101
3.1.4	<u>Os atravessamentos com os cotidianos: a interrupção do ProBNCC-RJ pela pandemia da Covid-19.....</u>	115

UMA PAUSA NA CONVERSA: UMA NARRATIVA INACABADA!	129
REFERÊNCIAS	132
APÊNDICE – Autorização para uso de narrativa do praticante Y.....	136

INTRODUÇÃO

A pesquisa trata de investigar o processo de “implementação”¹ da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme determina a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) /Conselho Pleno (CP) n. 2, de 22 de dezembro de 2017, no âmbito do estado do Rio de Janeiro. Assim, embora a resolução ministerial aborde toda a Educação Básica, as primeiras ações governamentais foram para as etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, não se estendendo à Base do Ensino Médio. Para esta etapa de ensino, o Ministério da Educação (MEC) contou com programa à parte do processo vivenciado nesta pesquisa².

Segundo a citada Resolução, que institui e orienta a implementação da BNCC (BRASIL, 2017) em todo o território nacional, o documento da Base Curricular deverá ser respeitado obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

Este processo de “implementação” surge apoiado na propositiva do Ministério da Educação que expressa, no documento BNCC (BRASIL, 2017), o interesse na universalização de direitos, no que se refere aos conhecimentos igualitários e isonômicos, mesmo numa sociedade marcada pela desigualdade.

A normativa BNCC (BRASIL, 2017) institui que o Brasil e seus estados vivam um processo que denomina como implementação, tendo por base o documento normativo. Tal documento servirá, segundo o MEC, como diretriz para a construção dos currículos das redes públicas e privadas. Este interesse expresso pelo MEC quanto a implementar a BNCC (BRASIL, 2017) como normativa através de um documento me faz pensar se é possível uma proposta igualitária de conhecimentos numa sociedade marcada pela desigualdade. E, de forma contraditória, o MEC diz que os documentos regionais servirão como diretriz para os currículos escolares. Uma aparente oposição entre produção e implementação. Se são as escolas que vão construir seus currículos, não há nada a ser implementado.

¹ Utilizo a terminologia “implementação” nesta pesquisa por ser a expressão usada pelo MEC neste movimento brasileiro, mas compreendo, apoiada em Ball (2011; 2016), que a expressão utilizada já apresenta uma imposição hegemônica de receber algo de fora, o de cima para baixo, o imposto, percepção esta que pretendo esmiuçar nos capítulos vindouros. O termo em destaque denota dúvida e não afirmação, pois não se sabe ainda como as escolas reagirão quando o documento do estado lhes for apresentado e se haverá “implementação”, como preconiza o MEC, nas salas de aulas do que o estado/Brasil propõem. A sala de aula denota a percepção do professor, e o mesmo pode se apresentar como sujeito único e não reproduzidor das políticas estatais, ou de “ordens” do sistema.

² Em 14 de dezembro de 2018, o ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio, processo este que completou a proposta do governo em dispor de uma base para toda a Educação Básica.

Como política educacional, o MEC vem elaborando ações regionais cuja proposta é a produção de um documento curricular em cada estado. A intenção é que tal documento seja o balizador da construção dos currículos escolares, de modo a orientar as escolas na elaboração de suas produções curriculares.

Em vista disso, o MEC deliberou a formação de equipes regionais para a implementação da BNCC nos estados brasileiros. Uma das ações foi a criação do Programa de Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC)³, cuja intenção era de que os estados brasileiros elaborassem um documento curricular (estadual) a partir de 2018 (BRASIL, 2018). Assim como em todos os estados, o Rio de Janeiro, signatário do ProBNCC (2018), através de termo de compromisso, mediado pela Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), comprometeu-se, por meio de um pacto federativo, a elaborar seu documento curricular⁴.

O interesse pela pesquisa surge, então, da minha participação na equipe de currículo do Programa de Implementação da Base Nacional Comum Curricular no estado do Rio de Janeiro (ProBNCC-RJ) (2018), enquanto representante da União dos Dirigentes Municipais de Educação do Rio de Janeiro (UNDIME-RJ). Foi a partir da experiência vivida na equipe ProBNCC-RJ que fui despertando o desejo desta investigação, em que busco compreender os meandros do processo de elaboração do documento estadual curricular, tentando narrar e identificar as disputas e negociações travadas nesse processo para se chegar ao documento final a ser apresentado às escolas localizadas no território do estado do Rio de Janeiro.

É obvio que esse meu interesse não está dissociado da minha trajetória enquanto docente, percurso este em que pude perceber a importância do processo autoral da docência nas produções das práticas cotidianas de modo a valorizá-lo. A experiência com a equipe ProBNCC-RJ (2018) me possibilitou, a cada etapa de formação no MEC, indagar algumas questões que me conduziram a pensar o movimento vivido nesta experiência. Sinto uma

³ Instituiu-se o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), através da Portaria MEC n. 331, de 5 de abril de 2018, cujo objetivo é apoiar as secretarias estaduais e distrital de educação e as secretarias municipais de educação no processo de revisão ou elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC, ação esta em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios. O ProBNCC foi criado em conjunto com o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), e a articulação entre essas entidades formam um Comitê Nacional de Implementação da BNCC, com o apoio da sociedade civil (através de organizações), e dos Conselhos Nacionais, Estaduais e Municipais.

⁴ A nomenclatura “Documento Curricular” foi modificada posteriormente para “Documento de orientação curricular”, termo sugerido pela equipe de especialistas que analisaram o documento enviado pela SEEDUC-RJ ao Conselho Estadual de Educação. Episódio este a ser narrado na pesquisa mais à frente.

inquietação quando penso na chegada deste documento estadual elaborado por mãos que não são as dos *praticantespensantes*⁵ (OLIVEIRA, 2008) nas escolas.

A apropriação que faço da noção de *praticantepensante* (OLIVEIRA, 2008) e que trago para a pesquisa decorre da minha opção político-epistemológica, tendo como referência o campo de pesquisa a qual me filio. Nessa apropriação, reitero que o termo é usado para representar o grupo de pessoas que pensa e faz educação em suas escolas; ou seja, as pessoas não são “sujeitos” no sentido usual do termo, mas, sim, entes ativos, com histórias de vida permeadas por valores, conhecimentos e emoções, de modo que suas escolhas, pensamentos e ações expressam, nas práticas, seus pensamentos e conhecimentos. Suas criações possibilitam expressões múltiplas, devido àquilo que lhes é peculiar e compõe suas singularidades e diferenças.

Assim, posso dizer que minha inquietação, ao longo dos anos de 2018, 2019 e 2020⁶, durante a formação que tivemos como redatores/formadores junto ao MEC, foi sendo motivada pela incoerência entre o discurso feito nos espaços de formação em Brasília, em que reverberava a fala sobre a “valorização da autoria do professor”, em contraste com a proposta de elaboração do documento curricular para o estado (nome inicial dado ao documento) sem uma participação mais efetiva dos *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2008) das escolas.

Desse modo, a pesquisa tem como intenção problematizar o movimento do processo de elaboração do documento do estado do Rio de Janeiro que pretende nortear as escolas enquanto política de estado para a Educação, tentando compreender, em seu percurso, as possibilidades de diálogos entre os diferentes atores sociais que participaram desse movimento e se tais diálogos refletem uma compreensão autoral de docência, tanto quanto de uma escola como lugar de produção curricular.

Assim sendo, delinheio como objetivo geral narrar e discutir o processo de elaboração do documento estadual curricular. Utilizo, como metodologia, as pesquisas com os cotidianos, com o recurso da narrativa, para discutir o movimento do documento que se propõe a ser orientador curricular do estado do Rio de Janeiro, desde as etapas de formulação/elaboração, disputas, aprovação, homologação e divulgação, tendo em vista o discurso sobre a valorização da

⁵ A aglutinação de palavras é utilizada no campo da pesquisa dos estudos *nosdoscom* os cotidianos para dar outro significado às duas palavras juntas (ALVES, 2008). Assim, a pesquisa apresentará alguns conceitos aglutinados, uso este iniciado por Nilda Alves e utilizado por muitos pesquisadores com o objetivo de que os conceitos se complementem, um ao outro, sem dicotomização.

⁶ Em 2020, as ações da equipe ProBNCC foram interrompidas em seus novos desdobramentos pelo atravessamento de uma pandemia mundial da Covid-19.

autonomia docente, com a finalidade de compreender as negociações e disputas travadas pelos praticantes que participaram do processo de elaboração do documento estadual.

Como objetivo específico, busco investigar como se constituiu a elaboração do documento curricular do estado e como são percebidos pelos redatores/formadores os cotidianos escolares, que disputas e negociações são travadas nesse processo de produções/criações curriculares perante o cumprimento da normativa BNCC (BRASIL, 2017).

Minha opção pela narrativa tem por referência os percursos metodológicos, políticos e epistemológicos explorados pela abordagem dos cotidianos e se apoia em Alves (2008) na compreensão valorativa de que as narrativas possibilitam fazer emergir vozes, provocações, deslocamentos sobre o fazer e o pensar, passíveis ou não de dúvidas.

Segundo a autora (ALVES, 2008, p. 34), narrar histórias é, então, uma vasta experiência humana, um “pensar a narrativa como práticas acerca de memórias de práticas” (ALVES, 2019, p. 33). “[...] eu a faço e sou um narrador praticante ao traçar/trançar as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até mim, neles inserindo, sempre, o fio do meu modo de contar” (ALVES, 2008, p. 33).

Diante do objetivo, e tendo em vista a experiência vivida na equipe ProBNCC-RJ (2018), debrucei-me sobre o movimento de investigação, interrogação e problematização a partir das questões de estudos em diálogos com os referenciais adotados apresentados na pesquisa.

Penso essa minha experiência a partir de Larrosa, noção esta que pretendo esclarecer no capítulo 1, em que procuro narrar o processo de investigação junto aos redatores/formadores ao longo desse movimento de implementação, atribuindo sentidos, enquanto pesquisadora, ao que se vive, ao que se experiencia.

Nesse trajeto investigativo, surge a questão norteadora: Será que esse processo de elaboração procura prescrever o que se pretende que as escolas criem? Tem-se como prescrever o que pode ou não acontecer nos cotidianos a ponto de elencar, para os 92 municípios do nosso estado, uma mesma “orientação do que fazer”?

Na tentativa de encontrar possíveis respostas às questões acima descritas, de modo a compreender a problemática de pesquisa que suscito nesta investigação, faço a opção epistemológica teórico-metodológica e político-epistemológica de me filiar ao campo *nosdoscom*⁷ os cotidianos, motivada por Garcia e Oliveira (2014, p. 7), tendo em vista ser este campo tão frutífero, mas, ao mesmo tempo, questionado no Brasil, quando relacionado a outras

⁷ Os estudos *nosdoscom* os cotidianos surgem, no campo do currículo, no início dos anos 1980, desenvolvidos por Nilda Alves, em parceria com Regina Leite Garcia.

formas de se fazer pesquisa. Justifico que a pesquisa é pensada no contexto do campo das pesquisas *nosdoscom* os cotidianos, mas que, ao longo do texto, vou me referir somente como pesquisas com os cotidianos, pois, hoje, o campo já entende que essa forma de se referir é suficiente. Em alguns trechos, haverá incidência do uso da expressão “*nosdoscom*” para explicitar contextos ou demarcar a construção epistemológica e metodológica do campo ao longo dos anos.

Diante da riqueza que o campo oferece à pesquisa, Garcia (2014, p. 82) afirma que

As pesquisas nos/dos/com os cotidianos configuram-se como vertente em desenvolvimento no campo das pesquisas em educação que vem crescentemente sendo adotada como opção metodológica e posição político-epistemológica nos últimos anos, trazendo contribuições para pensar os currículos, as escolas, as práticas e a formação docente, entre outras temáticas relevantes. Esses estudos têm contribuído para desinvisibilizar atores e práticas cotidianas em educação, trazendo os saberes e táticas que desenvolvem na produção dos currículos e das escolas. [...] oferecendo as pesquisas, políticas e práticas em educação elementos que ampliam nossos repertórios – de compreensões, de aspectos, de percepções cotidianas as formas de produção e ação das escolas, das práticas educativas, da docência, dos sujeitos.

Assim, fui me aproximando dos estudos do campo dos cotidianos através do Grupo de Pesquisa “Diálogos Escolas-Universidade: Processos Formativos, Currículos e Cotidianos”, que permite “desinvisibilizar esses processos cotidianos de criação de conhecimentos e de estabelecimentos de relações entre eles e seus produtores” (OLIVEIRA, 2016, p. 56-57). Além de desinvisibilizar, como nos afirma Oliveira (2016), Fonseca, Nascimento e Maraschin (2012) defendem a noção de *desnaturalização* que desestabiliza o pesquisador, esvaziando o sujeito de si mesmo e de certezas não “tão certas” assim, que se agregam como bagagem acerca das concepções relacionadas ao currículo como controle por parte das secretarias de Educação.

Utilizo, portanto, as narrativas feitas por mim no processo de elaboração e construção do documento do estado enquanto integrante da equipe de currículo do Rio de Janeiro através dos momentos formativos com o MEC, com a equipe Rio de Janeiro, com as formações propostas aos municípios, com as audiências públicas, e com as demais ações do processo.

Como referencial teórico, fundamento a pesquisa nos estudos de Certeau (2014) quanto às noções de *usos e táticas*, e *tática e estratégia*; nos estudos de Ball e Bowe (*apud* MAINARDES, 2006; 2011), por compreender que o ciclo é contínuo e não hierarquizado, e opto, em Ball (1992), pelos três contextos prioritários – contexto de influência, de produção de texto e da prática.

No contexto de influência, as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos construídos. De forma articulada ao contexto de influência, o contexto de produção de textos

ênfatisa o poder central da política, sendo dele disseminados os discursos do que define aquela política. E, para completar a articulação dos contextos do ciclo de política, evidencio o contexto da prática em que a atuação dos grupos nos diferentes espaços é realizada de acordo com as interpretações e sentidos que se dão àquela política, ocasionando transformações na política inicial.

Com Oliveira (2016, p. 56-57), busco dialogar para pensar o conhecimento que está presente nos cotidianos, quando a autora afirma que o cotidiano é *espaçotempo*⁸ de criação e não de repetição. Assumo, com a autora, a noção de cotidiano como espaço de produção, criação, reinvenção de currículos que difere do pensamento hegemônico de uma produção curricular a nível estadual diante das múltiplas possibilidades e contextos existentes, e o uso de currículo como criação do cotidiano e noção de *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2008; 2016; 2019).

Com Freire (2020), busco a compreensão de opressor-oprimido nas relações dialógicas ou não entre os praticantes. E, não menos importante, outros autores que ajudarão no diálogo e nas tessituras que se dão diante do processo em andamento.

Dialogo com autores do campo do currículo, como Alexandra Garcia (2014), Ivor Goodson (2018), Stephen Ball (2011; 2016), Alice Casimiro Lopes (2011), Elizabeth Macedo (2011) e Inês Oliveira (2008; 2016; 2019). O diálogo entre diferentes campos se justifica na análise das disputas presentes no movimento ProBNCC (2018) apresentadas nos capítulos à frente.

Com os cotidianos, parto do entendimento de Oliveira (2016) de que eles são múltiplos e, nesta multiplicidade, circulam saberes diversos de acordo com cada contexto, portanto, o que se produz são criações inéditas, que fazem parte da vida em movimento de um cotidiano que se reinventa.

Sendo assim, a pesquisa tem importância para refletir sobre as inúmeras propostas que circulam no meio educacional, sobretudo enquanto políticas públicas, e que, muitas vezes, não possuem continuidade, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Brasil Alfabetizado, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), entre outras. Aos poucos, estas iniciativas vão perdendo forças, e, nesta perda de forças, os que elaboram essas propostas reagem, pensando novas políticas como forma de alimentar e retroalimentar o que

⁸ Por *espaçotempo* (OLIVEIRA, 2016) compreende-se que o cotidiano não deve ser compreendido como um lugar, e sim como um *espaçotempo* de criação.

consideram enfraquecido, demonstrando que são vulneráveis, e provocando em nós a artimanha da *arte do fraco*⁹ (CERTEAU, 2014).

Portanto, alguns documentos orientarão a pesquisa, tais como a Base Nacional Comum Curricular (2017), o Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro (2019), o Preliminar Termo de Referência da SEEDUC-RJ, o Relatório dos especialistas do Conselho Estadual de Educação, a Resolução do Conselho Nacional de Educação (2017), o Documento Curricular de Referência do Ceará (2018), e outros, não menos importantes, que atravessarão alguns capítulos.

A partir de questões que emergiram ao estudar o pensamento de Ball (2011), também surgiu o interesse de dialogar com Arroyo (2019) no que se refere à disputa, uma vez que o autor percebe as políticas curriculares como arena, território de construção de políticas em seus diferentes contextos.

Sendo assim, esta dissertação está dividida em 3 capítulos:

No capítulo 1, *Vida em tecituras, feitura em processos e contextos*, trago a trajetória de vida e os percursos que desencadearam a pesquisa, que foram sendo tecidos a partir de experiência (LARROSA, 2002) que nos atravessam a vida e que nos tecem, compreendo a implementação da BNCC (BRASIL, 2017) no Rio de Janeiro, justificada pela participação na equipe ProBNCC (2018), como um movimento oportuno de *táticas* (CERTEAU, 2014) por parte dos *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2008) em meio à *estratégia* (CERTEAU, 2014) do governo.

O capítulo traz questões referentes à metodologia entrelaçadas às escolhas para a pesquisa com os movimentos próprios do campo do cotidiano, e trata do caminho percorrido que desencadeará na elaboração do Documento de Orientação Curricular do estado do Rio de Janeiro (DOC-RJ), analisado e deliberado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE-RJ).

Compreendo, com Alves (2008), a relevância da narrativa como modo de revelar e desvelar o movimento de implementação da BNCC (BRASIL, 2017) através do DOC-RJ (2019) nas ações dos *praticantes* (CERTEAU, 2014).

Ainda neste capítulo, ressalta-se que não se deseja “informar” o que acontece no movimento de construção do Documento de Orientação Curricular do estado do Rio de Janeiro,

⁹ Conceito elaborado por Certeau (2014) que está presente na tática. A tática não tenta vencer ou dominar. Ciente de se apresentar como “fraco”, a tática não confronta as estratégias, mas se alimenta e sobrevive do que precisa enquanto dribla a estratégia através de uma aparência de conformista, neutralizando, com isso, a influência da estratégia. É a arte do fraco, uma habilidade da tática!

mas de narrar uma experiência encontrando nos *indícios* (GINZBURG, 1989) como produzem os envolvidos nesse momento de implementação de uma nova política educacional.

O capítulo traz a abordagem do ciclo de políticas (BALL; BOWE; GOLD, 1992; BALL, 1994), nos contextos de influência, de produção do texto e o contexto da prática, com ênfase nos dois primeiros contextos, com o intuito de perceber as ações desenvolvidas *no/com* o ProBNCC (2018), e refletir esta ação como política educacional em diferentes *espaçostempos* (OLIVEIRA, 2016).

No capítulo 2, Que história é essa de Programa de Apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular? Contextos de influência e de produção: a proposta de um documento estadual, com a finalidade de tratar da demarcação da BNCC (BRASIL, 2017) como um dos balizadores presentes no contexto de influência para a elaboração do DOC-RJ (2019) e a instituição e constituição, em regime de colaboração, da equipe ProBNCC-RJ, trago o entendimento, com Oliveira (2016), dos cotidianos como espaço de criação, e as disputas na política educacional perante as relações de poder, e os praticantes (CERTEAU, 2014) como não reprodutores do que se manda fazer; não executores do prescrito. E se evidencia (ARROYO, 2019) na noção de território de disputa e autoria docente.

Trata, também, da abordagem do Ciclo de Políticas e os três contextos principais (o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática), como não lineares, nem sequenciais, mas que estão interligados e agem conjuntamente em seus diferentes *espaçostempos* (OLIVEIRA, 2016). Além do destaque de que as políticas educacionais não são meramente “implementadas”, e o diálogo de Ball (1992) com Arroyo (2019) em relação às disputas que se evidenciam nos textos políticos.

Além disso, aborda também a noção de Oliveira (2016) que evidencia que cotidianos não são *espaçotempo* de repetição, mas de criação. Apresenta, ainda, Arroyo (2019) na abordagem de currículo como território em disputa e o conceito de autoria docente. O capítulo expressa as experiências vivenciadas na equipe de currículo do estado do Rio de Janeiro.

Nele, também evidencio a participação na equipe de currículo do estado do Rio de Janeiro, plano de ação, elaboração do documento, disputas, lutas, entre tantas marcas, dialogando com Ferrazo (2003), que me seduz, quando descreve tão bem a *experiência* (LARROSA, 2002) que me atravessa como “eu, caçador de mim”.

O capítulo traz a ação de *praticantes* (CERTEAU, 2014) na luta pela garantia da liberdade de criação das escolas, através de movimentos políticos que desencadearam um movimento diferente no estado do Rio de Janeiro, através do Fórum de Educação e outras organizações em parceria com o Conselho Estadual de Educação.

No capítulo 3, O processo de redação do Documento de Orientação Curricular pelos redatores do ProBNCC-RJ: narrativa de uma pesquisadora implicada, busco levantar e discutir questões atravessadas no caminho que se constrói, e as sensações, enquanto pesquisadora implicada, diante de uma narrativa silenciada.

O capítulo traz as contribuições de Freire (2020) na compreensão da “Pedagogia do Oprimido” e na relação opressor-oprimido, tanto para a equipe ProBNCC-RJ quanto para os especialistas que construíram o relatório avaliativo do documento, a pedido do CEE-RJ.

Além disso, traz as construções e reconstruções de investigação que o movimento permite diante dos desafios que se tecem no processo de feitura com táticas. Trata o capítulo de pesquisa relacional “de sujeitos e sentidos por eles construídos, que não nos cega para as riquezas, as multiplicidades, as minimezas tão importantes” (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018, p. 169).

Trago, ainda, narrativas de participantes do ProBNCC e do Conselho Estadual de Educação. Aprofundando (com e não sobre) os documentos produzidos pela equipe ProBNCC-RJ e os pareceres dos professores especialistas que fizeram a análise do documento por solicitação do Conselho Estadual de Educação. Essas narrativas por praticantes de esferas distintas disputam a necessidade de garantias de direitos com possibilidades de diálogos tecidos por ideologias, boa vontade, políticas públicas, mas que precisam considerar e respeitar os cotidianos vividos, narrativa pensada com e a partir dos *praticantes* (CERTÉAU, 2014), aberta ao imprevisto, à invenção, às desconstruções, à escuta e ao *pensarsentirfazer* que pode ou não se revelar no processo *ao sabor e ao saber da pesquisa* (LARROSA, 2014), implicada pela presença e pela escuta.

1 VIDA EM TECITURAS, FEITURAS EM PROCESSOS E CONTEXTOS

A experiência, e não a verdade é o que dá sentido à escritura. Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo. Também a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa além do que vimos sendo.

Jorge Larrosa e Walter Kohan

Essa citação de Larrosa e Kohan (2018) descrita na apresentação do livro *O mestre ignorante*, de Rancière (2018), expressa o que procuro apresentar nesta dissertação. É de experiência¹⁰ (LARROSA, 2002) que quero falar, não de verdades. Serão elas, as experiências, que darão vida a esta escrita.

Costurar fatos em vida é como tentar acompanhar um trem em movimento, valorar as experiências que me atravessam e que me tecem, valendo o entendimento de existência do vivido, demarcando trajetórias por mim vividas e que me constituem. Não falo apenas como fatos que me acometem, mas como experiências que “me passam”.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça (LARROSA, 2002, p. 21).

Pensando a partir de Larrosa, trago um pouco da minha trajetória do que hoje vem me constituindo pesquisadora, trajetória descrita no hoje pelo vivido, ciente de um percurso não acabado, não finalizado.

¹⁰ A experiência, conceito tratado por Larrosa (2002), é entendida como aquilo que atravessa o sujeito, é o que acontece. Não é visto nem tido como algo ocorrido fora, mas dentro, intrínseco à vida. Todas as expressões “experiências” utilizadas neste texto, sendo baseadas no conceito de Larrosa (2002), estarão com indicação do autor, as demais apresentadas serão pelo uso da palavra e seu sentido de conhecimento, ou aprendizado, obtido através da prática ou da vivência.

Não pretendo transmitir algo, mas precisamente expressar o que venho tecendo enquanto pesquisadora e membro integrante na equipe ProBNCC-RJ. Tratam-se de particulares escritas, pois traduzem particulares vivências que tensionaram o questionamento de “certas verdades”, em um permanente processo de desconstrução. Assim começo, recolhendo retalhos, ajuntando pedaços, combinando formas e cores para costurar aquilo que a própria experiência tem me mostrado não ser “verdade”.

Nesta busca, motivada pelo exemplo de uma professora de nome Lúcia, que conheci em 1985, me fiz “professora” aos onze anos de idade, quando, à tarde, dava aulas para os meninos da minha rua, para que aprendessem a ler. Escolhas do que ensinar foram essenciais para ajudá-los nas dificuldades apresentadas. Quem me dizia o que ensinar? É uma pergunta pensada agora, mas que nem sei como a formulava à época para chegar nos caminhos, nas escolhas, do que fazer ao ensinar.

A única informação era da mãe que dizia: “Ele não sabe ler e escrever, está atrasado! Preciso que ele acompanhe a turma”. Aquela atitude, que para mim era como uma brincadeira de criança cheia de responsabilidade, dava resultados... não sei explicar como. Com isso, a ação se multiplicava a muitas crianças do bairro, por muitos e muitos anos. E, aos quinze anos, num clássico episódio de comemoração desta data, à pergunta “O que quer ser no futuro?”, respondi que desejava ser professora.

Formei-me no curso normal em 1998. Casada, em 1999, e com uma rápida gestação, só pude realizar meu sonho de ser oficialmente professora no ano de 2001. Não foi tão difícil, me sentia íntima da rotina professor-aluno, percebi que as aulas de criança e para crianças me oportunizariam uma sensação de familiaridade com a prática docente.

Como professora residente do município de Rio Bonito, iniciei a graduação em Licenciatura em Pedagogia, no município vizinho Saquarema, através da Fundação CECIERJ (Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro). Um momento de muito esforço para conciliar trabalho, maternidade, família e as demandas próprias de ser humana. Junção esta comum a muitas pessoas. A disciplina do estudo a distância nos obriga a compreensões acerca do que se lê. Quantas vezes senti falta do debate, de ouvir o outro, momentos esperados pelos encontros de tutorias presenciais.

Graduada em Licenciatura de Pedagogia (2011), trabalhando no município de Silva Jardim, fui ganhando novos espaços. Galgar novos espaços foi possível pela prática realizada nas escolas como professora. Ao ingressar como servidora pública municipal tinham, para mim, uma turma que, segundo relatos dos colegas da escola, ninguém queria, uma turma de 5º ano (antiga 4ª série). Turma composta de alunos repetentes de uma escola grande localizada no

centro da cidade. O desafio foi grande, mas pude fazer um trabalho com os alunos que mudou o perfil de como as pessoas os percebiam. Usava com eles a estratégia de júri simulado em todas as aulas para que eles mesmos pudessem perceber a riqueza de saberes através de suas experiências e colocações. Eles podiam falar! Eles eram ouvidos!

O que antes era impregnado de conflitos físicos foi dando lugar a uma escuta ativa. O júri foi ganhando novos espaços, e, num período eleitoral, os alunos decidiram, em júri, fazer, na quadra da escola, um comício, onde criaram e defenderam suas propostas como candidatos, apresentando-se com oratória, material impresso, confecção de camisas, bandeiras, “santinhos”, estatísticas, entre tantas produções feitas por eles. Aquele momento marcou minha formação. A escola parou para dar ouvidos à turma considerada “problemática”. Com bons argumentos, os alunos ganharam confiança no que estavam fazendo e se sentiram importantes.

O mérito não era meu! O mérito era da turma, que só precisou de mediação na escuta. Era muita energia e muita liderança numa mesma sala. Contudo, os representantes da secretaria de educação passaram a me perceber como a professora que dava jeito nos alunos problemáticos e ali começou um percurso de ser alocada em turmas e localidades com crianças consideradas pelo sistema como “turmas problemas”.

Até que, em uma dessas trajetórias, me lancei à experiência desafiadora da alfabetização. Não foi fácil, mas posso dizer que foi maravilhoso. A partir dessa prática, fui convidada pela Secretaria de Educação para fazer um relato de experiência na abertura do ano letivo. Aceitei o desafio, pois ia falar do que vivi, do que me atravessou enquanto educadora. Após isso, fui tirada da sala de aula para trabalhar na Secretaria de Educação, por lá passei em vários setores, até chegar na gestão como Subsecretária de Educação, coordenando um Departamento de Ensino.

Assim, ao estar nessa função fui convidada a compor a equipe estadual de currículo para a construção do Documento de Orientação Curricular para o estado do Rio de Janeiro.

Os afetamentos produzidos por essas experiências vividas ao longo de minha trajetória me conduziram a outros *espaçostempos* (OLIVEIRA, 2016) de produção na busca incessante por algo que alimentasse meu trabalho como professora e que serviram de referência para as ações como coordenadora e gestora pública.

Foi, então, dentro desse contexto que ingressei no mestrado, a fim de me conduzir em um novo processo investigativo a partir das inquietações que foram se manifestando na participação desse processo. Um desafio que, por vezes, considerei desproporcional ao meu lugar de origem, espaço conquistado com muito esforço.

Neste momento, retorna à minha memória a imagem da menina que se faz professora para ensinar os colegas da rua a ler e escrever. O que dizer a ela? Sem nenhuma orientação do que ofertar às crianças, mas inspirada no convívio dos trabalhos artesanais de docência que alimentavam os sonhos dessa menina, fui pautando uma compreensão de prática curricular e de formação docente nutrida por experiências e escolhas que afetaram meu modo de pensar, de agir e de pesquisar esse *espaçotempo* (OLIVEIRA, 2016) da escola.

Nessa participação, enquanto representante do estado na equipe de currículo do Rio de Janeiro, questioneei a mim mesma sobre tudo aquilo que acreditava enquanto professora-autora. Diante dos questionamentos que surgiam e que ecoavam em busca de respostas, cheguei até aqui com o desejo de prosseguir.

Compreendo que não desejo informar o que acontece neste momento de implementação da BNCC (BRASIL, 2017b) através do Documento de Orientação Curricular do estado do Rio de Janeiro, mas narrar minha experiência, como diz Larrosa (2002).

A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituirmos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça. A primeira coisa que gostaria de dizer sobre a *experiência* é que é necessário separá-la da informação. E o que gostaria de dizer sobre o *saber de experiência* é que é necessário separá-lo de saber coisas, tal como se sabe quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado (LARROSA, 2002, p. 21-22).

Assim, aprendo com Larrosa (2002) que a experiência não é informação e aqui pretendo pesquisar o que me atravessa (LARROSA, 2002): o vivido. Estou na equipe de implementação do Rio de Janeiro, participei deste processo e vivencio este movimento educacional. Tomo por base o *paradigma indiciário* (GINZBURG, 1989)¹¹ no interesse do detalhe e contexto que se desenvolve a pesquisa através dos indícios apresentados durante todo o percurso aqui narrado.

¹¹ O conceito de “paradigma indiciário”, tratado por Carlo Ginzburg, historiador, antropólogo e professor italiano, apresenta uma abordagem sofisticada e minuciosa. O historiador se interessa pelo detalhe e pelo contexto. O autor está presente na pesquisa por tratar do *conceito do paradigma indiciário que é definido por conjunto de princípios e procedimentos que contém a proposta de um método heurístico com objetivo de encontrar a solução de problemas através dos detalhes, das pistas, indícios, sinais, vestígios ou sintomas*. Através dos documentos oficiais, relatos de docentes, leis, entre outros, intuídas, sensibilizadas e investigadas pelo pesquisador que, se analisadas, podem revelar muitas coisas.

O percurso busca encontrar nos *indícios* (GINZBURG, 1989) dessa nova proposta política como produzem os envolvidos na elaboração do documento estadual para implementação da BNCC (BRASIL, 2017b). *Indícios* (GINZBURG, 1989) presentes no movimento político de elaboração do documento estadual. E nessa trajetória perceber as ações desenvolvidas no e com o ProBNCC (2018) ao refletir esta ação como política educacional em diferentes contextos, com isso trago para sustentar a pesquisa a noção de *ciclo de políticas* (BALL; BOWE; GOLD, 1992; BALL, 1994).

Entendo, com Mainardes (2006, p. 55), que a abordagem do ciclo de políticas traz várias contribuições para a análise das políticas, uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético. Ball *et al.* (1994, *apud* MAINARDES, 2006; 2011) apresentam conceitos para explicar o ciclo de políticas, constituído de contextos.

Segundo o autor (MAINARDES, 2006, p. 49-55), o contexto de influência é o início das políticas públicas, e nele os discursos políticos são formulados com a elaboração de conceitos que adquirem legitimidade e que passam a integrar os discursos que dão base à política. Esses discursos que sustentam a política, algumas vezes, recebem apoio até mesmo pelos meios de comunicação e, com isso, passam a exercer influência nos territórios. Assim, enquanto o contexto de influência está relacionado aos interesses ideológicos, o contexto de produção (que são, por exemplo, os textos políticos) está alinhado aos interesses públicos, que retratam a expressão do interesse público (MAINARDES, 2006, p. 49-55). Com isso, compreende-se que os textos políticos representam a política com toda gama de sentido que desejam impregnar na sociedade.

No entanto, que representações são essas? Podem ser múltiplas e ter vários formatos através de textos oficiais, políticos, pareceres sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Diz Mainardes (2006, p. 52): “Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política”. E foram muitas as disputas travadas no movimento de elaboração do documento do estado.

Sendo assim, percebe-se a BNCC (BRASIL, 2017b) como contexto de produção (texto) que orienta a elaboração de um documento estadual, que usa como interlocutoras e formadoras equipes de currículo nos diversos estados brasileiros, cumpridoras de agendas governamentais criadas com o intuito de atender e dar conta de ações previstas pelo governo, ações estas tão bem-definidas pelo autor, e que demarcam o contexto que a pesquisa se legitima em território.

[...] Ball (1993a) explicitou mais claramente a distinção entre “política como texto” e “política como discurso”. A conceituação de política como texto baseia-se na teoria literária que entende as políticas como representações que são codificadas de maneiras complexas. Os textos das políticas terão uma pluralidade de leituras em razão da pluralidade de leitores. Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas. Sobre a política como discurso, Ball (1993a) explica que os discursos incorporam significados e utilizam de proposições e palavras, onde certas possibilidades de pensamento são construídas. A política como discurso estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir “vozes”, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade. Desse modo, com base em Foucault, Ball explica que as políticas podem tornar-se “regimes de verdade”. Na prática, os atores estão imersos numa variedade de discursos, mas alguns discursos serão mais dominantes que outros. Política como texto e política como discurso são conceituações complementares. Ao passo que a política como discurso enfatiza os limites impostos pelo próprio discurso, a política como texto enfatiza o controle que está nas mãos dos leitores. Ambos são processos complexos porque os textos não são somente o que eles parecem ser em sua superfície e, de acordo com Foucault, discursos nunca são independentes de história, poder e interesses (BALL, 1993a) (MAINARDES, 2006, p. 53-54).

Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 248), Stephen Ball analisa a política como texto e discurso. Como texto, o autor salienta que eles são produzidos e passíveis de variadas interpretações e sentidos; como discurso, destaca que o texto lido diz muito sobre o que se lê e a escrita fundamenta-se em formas diferentes de pensar possibilitando novas interpretações, reflexões e limitando possibilidades de criações.

Ao ser formulada, toda política passa por influências internacionais, nacionais, regionais, locais, entre outras. No que tange ao tema desta pesquisa, destaco a influência nacional que o documento do estado que foi a BNCC, em sua estruturação e elaboração, (BRASIL, 2017b) como parâmetro, segundo orientações do MEC.

Em relação ao contexto de produção do texto, a pesquisa foi desenvolvida por meio da investigação do movimento feito por redatores/formadores e especialistas do CEE-RJ, envolvidos no processo de elaboração do documento estadual, por compreender que a produção curricular do estado se apresenta como política educacional.

Ball (*apud* CARVALHO; FERREIRA; XAVIER, 2013) rejeita o processo linear de implementação das políticas curriculares, de forma vertical e hierarquizada, em que cabe a um grupo planejar e elaborar, e ao outro se adequar e cumprir ao que foi elaborado (por ser normativa). Diante disso, pauta-se a pesquisa na investigação com base no que nos diz Ball (1992) em relação à política como resultado complexo de embates locais, disputas e negociações, e não como produção dos governos e seus segmentos.

Mesmo sendo os contextos do ciclo de políticas inter-relacionados e não sequenciados e temporais, cada um deles apresenta suas arenas, seus grupos de interesse, o que, conseqüentemente, faz com que cada um se envolva nos embates do interesse, que se apresentarão na pesquisa nas ações do programa que rege o trabalho da equipe de currículo no estado do Rio de Janeiro.

Durante dias e horas, as mídias digitais nos faziam lembrar da BNCC (BRASIL, 2017b) através de imagens, noticiários, manchetes, entre outros, como demarcação e apropriação de uma nova política pública, cujo objetivo era a “reforma” da educação brasileira, segundo seus idealizadores. Ao tom de seus idealizadores, discursos eram replicados como se a descoberta para o fim de todos os problemas educacionais estivesse “às portas” da nação brasileira... ledo engano!

Tais discursos não foram aceitos com unanimidade, sendo contrapostos por pesquisadores e algumas universidades públicas brasileiras, que enfatizaram negativamente a Base imposta.

Como texto oficial, a BNCC (BRASIL, 2017b) é apresentada como normativa imposta ao território brasileiro. De conhecimento de todos e amplamente divulgada enquanto política, ela é interpretada, analisada, julgada e aceita, com possibilidade de recriação, produzindo efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações sociais de forma positiva e negativa.

Preocupam-se muito com os resultados de uma BNCC (BRASIL, 2017b) disseminada através de uma produção curricular estadual perante os municípios, mas o que esta ação trará de efeitos? Quais efeitos uma normativa trará frente à regionalidade e às criações cotidianas? Que estratégias políticas estarão elencadas para lidar com os efeitos dessa política pública? As políticas propostas precisam ser avaliadas em seus contextos. Os desdobramentos dessas políticas/disputas serão evidenciados no decorrer da pesquisa.

Com o compromisso de problematizar algumas ações realizadas sobre as políticas em contextos educacionais, Ball, Maguire e Braun (2016, p. 9), apresentam, em seu livro *Como as escolas fazem as políticas*, a ideia de que não há dicotomia entre política e prática. Contudo, as políticas pensadas são práticas em seus diversos contextos e cotidianos.

Ao narrar parte inicial da constituição¹² da equipe ProBNCC-RJ, busco perceber como esta política se constitui. Evidencio os três contextos propostos por Ball, Bowe e Gold (2006) – de influência, de produção do texto e o contexto da prática – mas me atenho

¹² Narrativa detalhada à frente.

inicialmente aos dois primeiros, optando, para um outro momento de estudo, o aprofundamento na investigação do terceiro.

Desse modo, a pesquisa não objetiva analisar com profundidade esses contextos mas dialogar com narrativas tecidas na ação. Assim, trago, para compor essas feitura em processos, a apresentação de como chego à equipe ProBNCC-RJ (2018), demarcando o *espaçotempo* (OLIVEIRA, 2016) de produção da pesquisa.

O caminho percorrido desencadeou uma etapa importante: o Documento de Orientação Curricular do estado do Rio de Janeiro (DOC-RJ), analisado e deliberado pelo CEE-RJ. Trajetória demarcada por lutas, disputas, em que membros do CEE-RJ mesmo apresentando discordâncias quanto à elaboração da BNCC (BRASIL, 2017b), compreende a deliberação do documento como atribuição e competência do Colegiado.

Nesse momento, apesar das discordâncias explícitas da Presidente do CEE-RJ, na qualidade de membro do Conselho Nacional de Educação à época das discussões sobre a BNCC, em nenhum momento restou dúvida quanto à atribuição e competência do CEE-RJ em analisar o documento organizado pela SEEDUC e, dessa forma, elaborar Deliberação que o normatizasse no âmbito do estado (RIO DE JANEIRO, 2019a, p. 6).

As etapas percorridas até a deliberação do CEE serão detalhadas em capítulos posteriores, contando, ainda, com o movimento que se deu até a chegada do DOC-RJ (2019) às escolas por meio das Secretarias de Educação (através de documento digital) que, em regime de colaboração, se comprometeram em “alinhar (verbo utilizado pelo MEC) seus currículos” à BNCC (BRASIL, 2017b).

Com base nos cotidianos e na noção de *experiência* de Larrosa (2002), compreendo que não é possível considerar um único currículo comum para todo o Brasil, desde Acre até Rio Grande do Sul, em meio às experiências que suscitam e atravessam histórias de vidas e pessoas diferentes e em diferentes lugares.

Além de Ball, Bowe e Gold (2006), Mainardes (2006), Ball e Mainardes (2011) e Maguire e Braun (2016), trago noções de autores com quem dialogamos nas pesquisas com os cotidianos, dentre elas as de *tática e estratégia* (CERTEAU, 2014), para argumentar sobre como se comportam os *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2008) nos contextos de políticas, considerando a não dicotomização entre prática e política, ou seja, entre as produções e práticas cotidianas.

A reflexão dos estudos com os cotidianos, que embasam esta pesquisa, evidencia as artimanhas do campo do inimigo, a *estratégia*¹³, e reconhece as pessoas simples na lida do dia a dia, no uso das *táticas*¹⁴ (CERTEAU, 2014).

Partindo dessa percepção, compreendo a implementação da BNCC no Rio de Janeiro sendo atravessada por essa experiência, como um movimento oportuno de uso de *táticas* (CERTEAU, 2014) por parte dos *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2008) em meio à *estratégia* (CERTEAU, 2014) do governo. As *táticas* (CERTEAU, 2014) pelos *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2008) nos cotidianos escolares mudam sempre diante da sofisticação que o sistema reage à imposição e moldura do controle do trabalho dos professores.

Com Certeau (2014, p. 93-95), penso as ações do MEC como estratégias de controle no que tange à educação brasileira, na falsa aparência de homogeneizar os cotidianos, o que por natureza é diverso.

Chamo de estratégia o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder [...] pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças. [...] Como na administração de empresas, toda racionalização “estratégica” procura em primeiro lugar distinguir de um “ambiente” um “próprio”, isto é, o lugar do poder e do querer próprios (CERTEAU, 2014, p. 93-95).

Em meio às ações governamentais que percebem de forma hegemônica o que para eles as escolas “precisam ter”, sendo as mesmas, pelos governos, invisíveis em suas criações e produções, compreendo os cotidianos como *espaçostempos de criação* (OLIVEIRA, 2016) que, de forma *tática*, validam as produções cotidianas em meio às estratégias dos governos, com base no que diz Certeau (2014):

Chamo de tática a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento “dentro do campo de visão do inimigo”, como dizia Von Bullow, e no espaço por ele controlado [...] em suma tática é a arte do fraco (CERTEAU, 2014, p. 93-95).

¹³ Certeau (2014) chama de *estratégia* a manipulação das relações de forças, a base de onde se podem gerir as relações com *uma exterioridade* de alvos ou ameaças.

¹⁴ Certeau (2014) chama de *tática* a ação calculada quando nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. A tática é movimento “dentro do campo de visão do inimigo” (Bullow). Em suma, tática é a arte do fraco.

Embasada em Oliveira (2016), considero nesta pesquisa o *currículo como criação cotidiana* pelos *praticantespensantes* e não por produções curriculares prescritas. A produção curricular do estado, à luz da BNCC (BRASIL, 2017b), não é capaz de englobar e definir os cotidianos das escolas dos seus 92 municípios, pelo fato de que quem produz/cria os “currículos” são os *praticantes* (CERTEAU, 2014) dos cotidianos. É preciso a compreensão do que disputam em seus territórios para validar suas práticas, para reagir ao que é impositivo e que efeitos do uso ou não uso surgem na ação de implementar uma normativa prescrita nas escolas do Rio de Janeiro.

Destaco este fato, pois a pesquisa apresentada tem nuances na narrativa do vivido e lido pelo outro, sem nenhuma intenção de contar uma verdade, mas de narrar, pelo meu olhar, a pesquisa com os cotidianos (ALVES; GARCIA, 1998).

Ao longo da minha trajetória de vida e profissional, pude perceber e construir uma concepção a respeito da prática reflexiva, entendida na minha história de autoria docente como elemento de compreensão dos “fazeres” e “saberes” na ação enquanto alguém que produz cultura e conhecimento e, ao mesmo tempo, é produzida por eles.

No exercício desses papéis, venho buscando construir pontes, tendo por referência o respeito pela autoria docente com base em Arroyo (2019, p. 34-67) ao defender a autonomia, a autoria e a criatividade docente em meio à disputa e decisões, além de condenar a rigidez e a imposição do “currículo” como seleção do que o professor “tem” que fazer, impondo e controlando os fazeres dos professores.

Nesses três anos de participação no ProBNCC (2018, 2019 e 2020), pelo MEC, observei que os discursos apresentados nos espaços de formação em Brasília apontavam que a questão da autoria do professor fosse valorizada, mas o que percebi, participando, foram estratégias criadas dentro das políticas públicas educacionais traçadas para formar professores que saibam trabalhar seguindo a BNCC (BRASIL, 2017b) nas salas de aulas. Se for assim, onde ficam as produções curriculares como *criação cotidiana*¹⁵ (OLIVEIRA, 2016)?

Oliveira (2008, p. 52) diz que,

Considerando a validade e a legitimidade dos saberes e valores presentes nas ações e propostas desses coletivos e dessas pessoas, podemos compreender melhor as possibilidades de produção e de desenvolvimento de alternativas curriculares nesse universo singular e evidenciar a impossibilidade da transposição de qualquer norma ou proposição formal de ser aplicada tal qual na realidade.

¹⁵ Oliveira (2016) evidencia que os currículos são criações do cotidiano, pois compreende os cotidianos como *espaçotempo* de criação e não de repetição.

Algumas situações tentarão provocar nas escolas uma força hegemônica do “cumpra-se”, geralmente determinadas pelos sistemas de ensino, currículos prontos, programas de curso, entre outros nomes dados para caracterizar prescrição e roteiros a serem executados, e em muitas realidades indicações de instrumentos de apoio como livros didáticos, desapropriando os professores dos seus saberes e fazeres. Tentando, buscando, desautorizando, mas nunca conseguindo.

Ainda com Oliveira (2008), compreendo que as maneiras de fazer seguem outros caminhos que não são os dos documentos oficiais. Para além do uso, os *praticantes pensantes* criam e recriam, fazem uso de suas criações e, com isso, tornam-se autores; são as *táticas* (CERTEAU, 2014) com os cotidianos escolares.

1.1 Caminhos que se tecem com escolhas político-epistemológicas e teórico-metodológicas

A investigação proposta na pesquisa remete a uma abordagem qualitativa por considerar relevante a subjetividade presente nos *praticantes pensantes* (OLIVEIRA, 2008), observadas as especificidades dos cotidianos. Desse modo, trago como abordagem teórico-metodológica e político-epistemológica as pesquisas *nos dos com* os cotidianos (ALVES; GARCIA, 1998), pelo fato de apresentarem os cotidianos em constante movimento, algo que me permite entender que eles se apresentam “como um vento que não se detém”.

Os processos da pesquisa neste campo exigem a permanência ativa dos sentidos no olhar, ouvir, tocar, cheirar, degustar os cotidianos. E a mesma não apresenta hipóteses pela crença de que a presença delas antecipa e nega perspectivas que poderão surgir à medida que a pesquisa vai se desenvolvendo pelo envolvimento dos sentidos exigidos pelo campo.

Como interlocutores, trago autores que me ajudam a pensar a respeito do campo do cotidiano, como Michael de Certeau (2014), Nilda Alves (2001; 2008; 2016; 2019), Inês Oliveira (2008; 2016) e Alexandra Garcia (2012; 2015; 2018), bem como dialogo com outros autores que, além de contribuírem com o debate, me ajudam na percepção de possibilidades de narrar o movimento de elaboração do documento estadual do estado compreendendo os cotidianos das escolas como *espaçostempos* (OLIVEIRA, 2016) privilegiados de se produzir currículos.

As pesquisas com os cotidianos nos ajudam a perceber o que está invisibilizado nas escolas que são *espaçotempo* (OLIVEIRA, 2016) de criação e como os *praticantes* (CERTEAU, 2014) estabelecem relações entre eles para suas criações e produções. O que acontecerá nas escolas com a chegada dos documentos oficiais que “norteiam” como “devem”¹⁶ ser suas produções é algo que não se mede, pois ocorre, de fato, nas feitura dos cotidianos.

Na busca de compreensão dos movimentos necessários à pesquisa com os cotidianos, dialogo com as contribuições de Alves (2001), que defende modos de fazer e criar conhecimentos nos cotidianos com movimentos teórico-metodológicos e teórico-epistemológicos necessários para a estruturação do campo, que embasa as pesquisas com os cotidianos e que ajudam a compreendê-lo, como o *mergulho*, o *virar de ponta-cabeça*, o *beber em todas as fontes*, o *narrar a vida e literaturizar a ciência* e o *ecce femina*. Assim, diz Alves (2008, p. 18),

[...] as atividades dos cotidianos escolares ou dos cotidianos comuns, exige que seja disposta a ver além daquilo que outros já viram e muito mais: que seja capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário.

O sentimento do mundo (ALVES, 2008), primeiro movimento de pesquisa, exigiu de mim atuação mais do que postura, pois não me bastaria olhar; foi necessário estar/ser, colocar-me a sentir, e sentir o mundo é viver aquilo do que falo, do que escrevo; é produzir *conhecimentossignificações* (ALVES, 2019) daquilo que pesquiso.

Segundo Alves (2008), é preciso mergulhar com todos os sentidos na pesquisa. Estou inteiramente mergulhada nesta pesquisa, “correndo todos os perigos que isto significa”, e, ainda, “não tenho nenhuma garantia de que não vou me iludir e de que não vou ‘ver’ coisas e fatos inexistentes” (ALVES, 2008, p. 18).

Assim, *o sentimento do mundo* (ALVES, 2001) é o que me aproxima da *astúcia* (CERTEAU, 2014, p. 95) na pesquisa, uma vez que “[consigo] estar onde ninguém espera [...], [lembrando que] a astúcia é possível ao fraco, e muitas vezes apenas ela, como ‘último recurso’. Quanto mais fracas as forças submetidas à direção estratégica, tanto mais esta estará sujeita à

¹⁶ Verbo que demonstra imposição acerca dos fazeres dos *praticantespensantes*. Como se eles fossem obrigados a cumprir determinações, por isso o destaque em aspas, para demonstrar certa rejeição ao uso dele. No uso desses verbos, destacarei sempre em aspas para chamar a atenção do leitor de que o uso do mesmo não significa aceite, mas uma crítica à imposição.

astúcia”. Assim, permaneci na equipe de “currículo” do Rio de Janeiro. Sobre a questão da astúcia, Alves e Oliveira (2008, p. 22-23) salientam que,

Trabalhar com essa astúcia que aprende a se esconder para ser, a se dispersar para ficar invisível, tentar captar essas maneiras de usar é muito difícil pois nunca estão dentro dos padrões [...] Tudo isso exige enormes esforços, pois, como nos lembra Certeau (1994a), esta é uma pesquisa complexa porque essas práticas volta e meia exacerbam e desencaminham as nossas lógicas (p. 43). Além disso, estaremos lutando permanentemente contra o esquecimento, já que elas e seus praticantes são tão pouco importantes, que não se percebem e não são percebidas como informantes indispensáveis porque criadores de conhecimentos necessários à vida (ALVES; OLIVEIRA, 2008, p. 22-23).

Sobre o segundo movimento, *virar de ponta-cabeça*¹⁷ (ALVES, 2008), a autora propõe a reflexão da fundamentação teórica acerca do que os cotidianos existentes nos dizem. Com isso, compreendo a importância da teoria, mas ela não é o limite, há outras formas de *fazerpensar* a pesquisa. Como premissa de pesquisa, muitas perguntas foram fundamentais para me *fazerpensar* como reagiriam as escolas ao receberem um documento do estado onde se “prescreve” o que se tem que ensinar.

Como posso não me permitir o “desespero” da desconstrução? Desespera-se quem passa a sentir o mundo de outras formas, é a sensação da desconstrução. Preciso ir além das intenções da implementação da BNCC no Rio de Janeiro através do documento do estado. Ir além da normativa, do “cumpra-se”, das agendas do MEC, garimpar no mundo o invisibilizado, ir à contramão da lógica das certezas.

De antemão, digo com humildade, que vivi, na trajetória da pesquisa, momentos de desconstrução ao ponto de não saber o que fazer com tantas revelações. Na verdade, revelou-se o “velado” existido, mas como nos cotidianos o mar é o movimento, compreendi a desestruturação como momentos de novas descobertas.

A cada escrita, vivência e experiência, me permiti ir além, um além sem copo de medidas, pois o campo me permite dizer que conhecimento não se mede, não se iguala ao do outro; minha medida não é, e nem precisa ser, como a de muitos. Os passos de um bebê não se comparam aos passos de um adulto, porém os dois são passos, os dois os deslocam, os dois permitem mudanças de posição. Segundo Alves (2008, p. 25), “é possível iniciar um trabalho com os cotidianos, para pensar como aí seus sujeitos tecem conhecimentos, sem as categorias, os conceitos, as noções e as ideias prévias, aos quais estou acostumada”.

¹⁷ Em 2019, Alves mudou alguns termos, este movimento atualmente chama-se “ir sempre além do já sabido”.

Quanto ao *beber em todas as fontes*¹⁸, terceiro movimento, Alves (2008) enfatiza que não podemos desconsiderar que todos os saberes são válidos e importantes. Usando todos os sentidos, sem ignorar nada, há algo a ser desvelado nos cotidianos existentes. Captar aquilo que existe nas múltiplas maneiras de se revelar aos nossos sentidos, mesmo que pareça ser tudo igual. A partir de Alves (2019, p. 21), sabemos “que é na repetição dos cotidianos que surgem as criações”. O que de sutileza surge naquilo que é rotina dos cotidianos.

Em *narrar a vida e literaturizar a ciência*, quarto movimento, Alves (2001) me ajuda a compreender a importância da narrativa na pesquisa e de como a mesma expressa em meio às múltiplas linguagens, que provoque, que questione, que duvide. E aqui a provocação ao outro que por vezes deseja compreender em minha narrativa o que quer ouvir, ou suas interpretações! A narrativa é do que vivi, do mergulho que fiz e das sensações que me provocaram. É a minha arte de dizer e fazer (CERTEAU, 2014). É o meu modo de contar (ALVES, 2008). Citando Alves (2008, p. 32), penso sobre a narrativa desse movimento de implementação da BNCC no Rio de Janeiro, que

[...] a narratividade, a história narrada, não significa um retorno à descrição que marcou a historicidade na época clássica, pois ao contrário dessa, não há na primeira a “obrigação” de se aproximar da “realidade”, mas sim de criar um espaço de ficção, aparentemente se subtraindo à conjuntura ao dizer “era uma vez...”.

Faço, então, a opção de narrar o movimento que constituiu a equipe ProBNCC-RJ, por compreender que o que na pesquisa é contado e narrado são *políticaspráticas* (OLIVEIRA, 2016), narrativas que significam (CERTEAU, 2014, p. 143). Ao pesquisar como participante desse processo onde o Rio de Janeiro, assim como todos os estados brasileiros, implementam seus documentos curriculares, “eu a faço e sou um narrador praticante ao traçar/trançar as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até mim, neles inserindo, sempre, o fio do meu modo de contar”, um “pensar a narrativa como práticas acerca de memórias de práticas” (ALVES, 2019, p. 33).

Embora se perceba a construção do documento de orientação curricular do estado como algo atrelado à normativa BNCC (BRASIL, 2017b), como algo hegemônico, observa-se nesta elaboração a ação de *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2008), presente na “produção” dos redatores, “com isso rompe-se com o sujeito anônimo de uma linguagem supostamente neutra” (ALVES, 2019, p. 33).

¹⁸ O *beber em todas as fontes* (ALVES, 2008) dá lugar ao criar nossos “personagens conceituais” (ALVES, 2019), lugar este que instiga o pensamento em trazer à pesquisa a presença de quem me faz pensar a produção da mesma, a companhia, mesmo que sem nome, dos que teceram comigo essa experiência.

No quinto movimento, *ecce femina*, Alves (2019, p. 34) “reconhece que o mais importante nas pesquisas com os cotidianos é identificar e incorporar os *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2008) com suas memórias e criações”. É preciso tratar suas produções pelas suas inúmeras narrativas como *conhecimentossignificações* (ALVES, 2019). Centrar o sujeito envolvido. Este movimento me ajuda, enquanto pesquisadora, a perceber as pessoas da pesquisa como *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2008), pois agem em todo tempo (ALVES, 2008, p. 46).

Sendo assim, Alves (2008) nos provoca a pensar nos conhecimentos como nossas próprias criações e aqui destaco um fato importante: a capacidade de perceber o que está invisibilizado. O entendimento é processual. Segundo a autora, nos cotidianos não é preciso separar o sujeito do objeto e enquanto pesquisadora compreendo estar na pesquisa sem separar uma coisa da outra, como nos exige a ciência moderna, pois se o conhecimento é algo que se produz nos cotidianos, e se essas produções acontecem por *praticantes* (CERTEAU, 2014), entende-se que produzo, crio, na atuação direta com/no *espaçotempo* vida.

Oliveira (2016) diz que é preciso se aproximar daquilo que se fala, de *mergulhar* (ALVES, 2008) naquilo de que se fala e não de explicar baseada em ideais. A autora enfatiza também ao invés de estar “de longe” explicando uma pesquisa, estou imersa no pesquisado, narrando com a minha voz *nosdoscom* meus cotidianos.

Assim, eu não teria arena melhor para gestar a escrita desta pesquisa. Arena que não é mais entendida como lugar, mas sim como *espaçotempo* de criação (OLIVEIRA, 2016) daquilo que se desvela, daquilo que percebo através de pistas.

Estou implicada na pesquisa por fazer parte da equipe de currículo do estado do Rio de Janeiro que elaborou o documento orientador curricular do estado do Rio de Janeiro, sobre o qual tratarei com detalhes mais à frente. Entretanto, ao mesmo tempo que estou na equipe de currículo, sinto essa equipe com estranhamento. A permanência na equipe me faz conhecer as ações do MEC, e percebo nela que tratam das produções curriculares nas escolas como reproduções do que tem na BNCC (BRASIL, 2017b). Desconsideram os múltiplos currículos produzidos nas escolas e que, mesmo sendo múltiplos, são singulares, são próprios dos cotidianos que os produzem, ou seja, mesmo em sua singularidade, mostram-se de múltiplas formas nos contextos existentes.

Daí a importância de se tratar da singularidade, cada *políticaprática* (OLIVEIRA, 2016), cada escola uma escola, cada experiência uma experiência, pois esses acontecimentos são singulares. Por isso, os termos como cotidianos, escolas, *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2008), entre outros, apresentam-se na pesquisa no plural, pois quando redigidos no singular

perdem a perspectiva da pluralidade, ou seja, da diversidade das experiências, caindo na generalização.

Sendo assim, os que constituem as escolas precisam nascer nelas/delas/com elas. Os “currículos” são tecidos por quem os vive. Faço referência às pesquisas com os cotidianos pelo desconforto gerado pelo fato de, aparentemente, não se considerar o conhecimento produzido pelos *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2008) das escolas. É preciso mesmo mergulhar, buscando aproximação não só do olhar, mas do corpo, dos fazeres e dos saberes, intrínsecos a quem de fato conhece as escolas, no “fazer parte” na ação. Inserções essas que foram delimitando e identificando o campo não apenas como cotidianos, mas *nos/dos* cotidianos e que, posteriormente, com o entendimento desse mergulhar-se, Ferraço, em 2003, agrega mais um sentido, o “*com*”, sem separar sujeito e objeto.

Nos cotidianos, dos cotidianos e com os cotidianos, “*nosdoscomos*” sem separação, tamanha força que tem, tamanha potência, tamanho alcance que pode ter. Assim, *nosdoscom* os cotidianos é o todo no todo e com o todo.

Narrar como isso aconteceu no estado do Rio de Janeiro me aguça os sentidos, até porque os impactos são desconhecidos e serão apresentados pelos cotidianos.

Desse modo, para dialogar com as questões apresentadas na pesquisa trago noções e conceitos de diversos(as) autores(as). A abordagem do ciclo de políticas por Ball e Bowe (*apud* MAINARDES, 2006) é base de reflexão na pesquisa por compreender que o ciclo é contínuo e não hierarquizado. Opto, portanto, pelos três contextos (de influência, de produção de texto e da prática) e compreendo com os autores que todos estão inter-relacionados, mas a pesquisa se debruçará nos contextos de influência e de produção do texto, sem dicotomia, somente com o intuito de delimitar a ação pelo pouco tempo da pesquisa em adentrar ao contexto da prática que considero como sendo as escolas, território este para um outro momento de pesquisa.

No que se refere à disputa, Ball (2011) dialogará com Arroyo (2019), nos embates, escolhas e posição política nos contextos de formulação do documento estadual como política pública. Arroyo (2019) diz que as produções curriculares são ressignificadas nas escolas em meio às disputas e negociações, sustenta esta concepção na valorização das produções curriculares locais, construídas nas escolas. São produções curriculares tecidas nos cotidianos ressignificados pelas feitura dos professores, resistentes à imposição, por muitas vezes, como um processo subversivo, mas que, por outro lado, possibilitam a criação curricular.

Pela complexidade dos cotidianos (ALVES, 2008), a partir da narrativa da investigação e do que, mergulhada na pesquisa, percebi, busquei *pistas, sinais e indícios* (GINZBURG, 1989) de como se deu o movimento de elaboração do documento curricular do estado do Rio

de Janeiro. Na busca de indícios, pistas e sinais na “aparente realidade”, no não previsto, no improvável, no que não se espera na busca do escondido, mas que estão lá nos cotidianos, nas práticas dos homens comuns, nas *pistas* e nos *indícios* daquilo que é invisibilizado pela hegemonia curricular proposta na implementação da BNCC (BRASIL, 2017b).

2 QUE HISTÓRIA É ESSA DE PROGRAMA DE APOIO À IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR? CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA E DE PRODUÇÃO: A PROPOSTA DE UM DOCUMENTO

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017b) foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação através da Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017a), que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, exigindo que seja respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. O anexo desta resolução é a Base Nacional Comum Curricular¹⁹ como normativa a ser seguida em todo o território brasileiro, que segundo a Resolução do CNE/CP n. 2/2017, em seu artigo 1º,

[...] define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares (BRASIL, 2017a, p. 04).

Destaco o parágrafo único, do artigo 1º desta Resolução, a respeito do que diz sobre o exercício da autonomia, previsto nos artigos 12, 13 e 23 da LDB²⁰, no que se refere à construção de suas propostas pedagógicas:

Parágrafo único. No exercício de sua autonomia, prevista nos artigos 12, 13 e 23 da LDB, no processo de construção de suas propostas pedagógicas, atendidos todos os direitos e objetivos de aprendizagem instituídos na BNCC, as instituições escolares, redes de escolas e seus respectivos sistemas de ensino poderão adotar formas de organização e propostas de progressão que julgarem necessários (BRASIL, 2017a, p. 04).

Nele, o registro explícito de que todos os direitos e objetivos de aprendizagem instituídos na BNCC (BRASIL, 2017b) precisam ser atendidos. Após esse movimento de

¹⁹ A BNCC homologada em 2017 é a que contempla a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, as etapas de que esta pesquisa trata. O ProBNCC de 2018 se refere apenas às etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental e, por esta razão, não pretendo tratar aqui das demandas de Ensino Médio, tendo em vista que esta etapa foi contemplada em outros programas.

²⁰ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – 9.394/96) é a legislação que regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil (da Educação Básica ao Ensino Superior). A LDB 9.394/96 reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal. Estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Informações disponíveis em: <<https://www.infoescola.com/educacao/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao/>>. Acesso em: abr. 2021.

instituir a BNCC (BRASIL, 2017b), o MEC se articulou aos estados e municípios para que começassem a indicar pessoas para integrar a comissão estadual.

O secretário estadual, por meio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED)²¹ e os secretários municipais, por meio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME)²², receberam a proposta para a participação deste momento de implementação da BNCC (BRASIL, 2017b), proposta esta anunciada pelo MEC em 2017. Neste momento, convites foram feitos a técnicos das secretarias de educação, extensivo a professores que se adequassem ao perfil estipulado pelos critérios preestabelecidos pelo MEC e divulgados pela SEEDUC-RJ e UNDIME-RJ. São eles:

Quadro 1 – Perfil exigido pelo MEC para os integrantes da equipe ProBNCC (2018)

Características necessárias	Características desejadas
<ul style="list-style-type: none"> - Ser profissional efetivo da rede estadual ou municipal (indicado pelo CONSED ou pela UNDIME); - Possuir nível superior; - Ter experiência mínima de 3 anos de efetiva docência na Educação Básica; - Ter disponibilidade de tempo para desenvolvimento das ações. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ter experiência em gestão de currículo; - Ter autonomia para tomada de decisão sobre o processo perante a instituição representada (CONSED ou UNDIME); - Ter capacidade de liderança e trabalho em equipe; - Ter habilidade de comunicação e relacionamento; - Ter participado e/ou acompanhado o processo de elaboração do texto da BNCC.

Fonte: A autora, 2021. Adaptado do Documento Orientador do MEC (2018)²³.

O convite para compor a equipe de currículo do Rio de Janeiro, de acordo com o disposto na Resolução do Conselho Nacional de Educação²⁴ n. 2, de 22 de dezembro de 2017, chega em meio a um período de atuação como Subsecretária de Educação, coordenando um Departamento de Ensino, em Silva Jardim, um pequeno município localizado na região da baixada litorânea, no interior do Estado do Rio de Janeiro, a 110 km da Capital, no ano de 2017.

²¹ Fundado em 1986, juntamente com a UNDIME, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) é uma associação de direito privado, sem fins lucrativos, que congrega secretarias de Educação do Estado e do Distrito Federal. Tem por finalidade promover a integração das secretarias de estado e intensificar a participação dos mesmos nas decisões nacionais, promovendo, com isso, o regime de colaboração para o desenvolvimento da escola pública. Informações disponíveis em: <<http://www.consed.org.br/consed/consed/missao-e-objetivos>>. Acesso em: fev. 2020.

²² UNDIME é a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, uma entidade nacional que congrega os dirigentes municipais de educação, a saber, os secretários municipais de educação, neste caso, do Rio de Janeiro.

²³ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/Documento_Orientador_ProBNCC_Pagamento_de_Bolsas.pdf>.

²⁴ Institui e orienta a implantação da BNCC.

Em 2018, inicia-se então o processo de formação junto ao MEC atendendo às prerrogativas da BNCC (BRASIL, 2017b), cujo objetivo era formar equipes estaduais para a elaboração de um documento curricular estadual alinhado à BNCC (BRASIL, 2017b), e, assim, no decorrer de todo o ano, a equipe ProBNCC-RJ participou do programa de formação em Brasília para receber orientação específica de como deveria ser este documento do estado.

Um indício de formação cascata, a que “forma um grupo, considerando-os capacitados para torná-los ‘capacitadores’ (multiplicadores) de um novo grupo que por sua vez capacita um grupo seguinte” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 202) percebidos nas agendas que se configuravam ações nos Ciclos do ProBNCC (2018).

Com organização e estrutura demarcadas na percepção de formação em cascata, o ProBNCC-RJ (2018) está inserido num contexto de influência em que percebemos as políticas públicas educacionais elaboradas com base no que consideramos como o fracasso das escolas. Cury, Reis e Zanardi (2018) afirmam em seus estudos que o currículo tem sido foco dos problemas de qualidade da Educação e, ao mesmo tempo, a solução de todos os problemas, isto porque as atenções das políticas educacionais com o intuito de “reformas”, palavra usada como expressão de conserto, associam ao currículo a responsabilidade da superação das desigualdades educacionais. Importa destacar que nesse debate está em cena o currículo prescrito e não o da criação cotidiana.

Partindo de uma leitura indiciária dos documentos do ProBNCC (2018) e da própria BNCC (BRASIL, 2017b), observei *pistas* (GINZBURG, 1989) para pensar a relação entre política e produção curricular sob a abordagem do *ciclo de políticas* (BALL, 1992). Compreendo com Ball (2001, *apud* LOPES; MACEDO, 2011, p. 253) que:

[...] a tentativa de produzir consensos em torno de um currículo nacional tem relação com um projeto econômico global, capaz de produzir discursos que se capilarizam socialmente. [...] É possível identificar traços de homogeneidade nas políticas de currículo nacional e de avaliação em países distintos, indicando a circulação desses discursos. Mas as formas e finalidades de tais políticas produzidas localmente são heterogêneas, transferindo múltiplos sentidos ao global e evidenciando tal articulação entre global e local.

Essa tentativa de consensos está pautada em interesses que, segundo Ball *et al.*-(2016), vão aparecer no contexto da prática, nas escolas, ao afirmarem que “as políticas são intimamente moldadas e influenciadas por fatores específicos das escolas, que funcionam como restrições, pressões e facilitadores de atuação das políticas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 35) e que, ao serem detalhadas, reforçam os fatores que compõem esse contexto. Porém, os contextos de influência que perpassaram na elaboração da política

(BNCC) não são os mesmos contextos de influência de cada escola, considerando os cotidianos e que cada *espaçotempo* (OLIVEIRA, 2016) é único e de criação. Cada um com seu contexto em que dimensões da atuação das políticas e interações são consideradas, como por exemplo, o local, as histórias de vida, as culturas, os valores, os saberes produzidos, os praticantes, a estrutura, a política local, entre outros aspectos. Assim, compreendo com Ball *et al.* (2016) que as escolas fazem políticas e, portanto, desconsiderar seus contextos enfraquece a política.

Ao aceitar a proposta de participar da equipe de currículo do estado do Rio de Janeiro tive que assinar um termo me comprometendo com encontros formativos e todas as atribuições para a função de Coordenadora de Etapa de Anos Iniciais.

O estado do Rio de Janeiro, bem como todos os estados brasileiros, aderiu a participação no programa assinando um termo pelo Secretário Estadual, à época Wagner Granja Victer. Com esta adesão, o estado se comprometeu com o planejamento conjunto e com a utilização dos recursos provenientes do Programa, para viabilizar a implementação da BNCC (BRASIL, 2017b), tanto nas redes estaduais quanto nas redes municipais, bem como passou a contar com os seguintes apoios, conforme artigo 2º da Portaria MEC n. 331/2018 (BRASIL, 2018), destacados abaixo:

- I - Assistência financeira, via Plano de Ações Articuladas – PAR às SEDEs, com vistas a assegurar: (i) a qualidade técnica na construção do documento curricular em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios, e (ii) a disseminação dos currículos elaborados à luz da BNCC;
- II - Formação oferecida pelo MEC das equipes técnicas de currículo e gestão do Programa; e
- III - Assistência técnica quem contempla: (i) pagamento de bolsas de formação para os professores da equipe ProBNCC, via FNDE (ii) contratação de analistas de gestão, via CONSED, (iii) equipe de consultoria alocada no MEC para o apoio na gestão nacional do Programa, (iv) material de apoio, e (v) plataforma digital para (re)elaboração do currículo e módulo de consulta pública.

Esta mesma portaria dá ao presidente desse comitê, o Secretário de Estado, a responsabilidade de gerir o recurso. Os fundamentos que justificam os gastos pretendidos estão, segundo Preliminar Termo de Referência da SEEDUC-RJ, em consonância com o Plano Plurianual (PPA)²⁵ 2016-2019, em que destacam também que já há previsão para o PPA 2020-2023.

²⁵ O Plano Plurianual (PPA) é um instrumento de planejamento governamental que define os objetivos e metas da administração pública federal para um período de quatro anos.

Destaco neste episódio a criação de um comitê estadual designado no Ato do Secretário Estadual do Rio de Janeiro, através da Resolução SEEDUC n. 5.635, de 26 de abril de 2018 (RIO DE JANEIRO, 2018) em que institui a comissão estadual de implementação da BNCC, no âmbito da Educação Básica no estado do Rio de Janeiro, em destaque a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, nas redes públicas e privadas, cuja finalidade é atuar em regime de colaboração entre o estado do Rio de Janeiro e os municípios fluminenses.

Essa comissão era presidida pelo Secretário de Estado de Educação Wagner Granja Victor, e, mediante a mudança de governo (2018-2019), passou então a presidência desse comitê ao Secretário de Educação, Pedro Fernandes Neto (Governo Estadual 2019-2022), que participou de reuniões e planejamentos acerca da implementação do DOC-RJ (2019) nas escolas. Contudo, em 11 de setembro de 2020, foi preso na Operação Catarata sob suspeita de desvios na Fundação Leão XIII, sendo então exonerado do cargo de Secretário de Educação do Estado. Comte Bittencourt, que já era membro do comitê estadual como representante da Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Estado Rio de Janeiro (ALERJ), assumiu a Secretaria de Educação num ano de pandemia da Covid-19²⁶, o que dificultou o diálogo e a retomada as ações ProBNCC-RJ acerca de implementação, uma vez que as escolas estavam funcionando remotamente.

Ainda em 2018, a comissão foi composta por um Comitê Executivo Estadual, responsável pela gestão do regime de colaboração e execução das ações de implementação da BNCC, cuja competência é descrita no artigo 6º dessa referida Resolução, reproduzida a seguir:

Operacionalizar e executar a implementação da BNCC, gerando participação e envolvimento no processo; Encaminhar e tomar decisões sobre a gestão do regime de colaboração no nível da SEEDUC-RJ e UNDIME; Propor definições, orientações e diretrizes para a elaboração/ implementação do currículo fluminense; Estabelecer orientações para a implantação gradativa do currículo fluminense nas redes de ensino municipais e estadual (RIO DE JANEIRO, 2018, s/p).

Assim como a Resolução do CNE, a Resolução SEEDUC deixa claro em seu artigo 2º que

As diretrizes pedagógicas estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular servirão como guia de orientação para a revisão e elaboração do currículo e sua implementação nas redes de ensino do Estado do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2018, s/p).

²⁶ A pandemia da Covid-19, causada pelo vírus SARS-COV-2, que causa uma infecção gerando uma doença respiratória – síndrome respiratória aguda grave 2 – do inglês Coronavirus Disease 2019.

Destaco a composição do comitê estadual, à época²⁷, como presidente da Comissão, o Secretário de Estado de Educação Wagner Granja Victor, por Eliane Tomé dos Santos Oliveira, Presidenta da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME-RJ), por Malvina Tania Tuttman, Presidenta do Conselho Estadual de Educação, por Plínio Comte Leite Bittencourt, Presidente da Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, por Carlos Eduardo Bielschowsky, Presidente da Fundação CECIERJ, Sandra Regina Pinto Santos, Diretora do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ/FAETEC), Ana Maria Gomes Cezar, Assistente da Subsecretaria de Ensino da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e Cláudia Regina de Souza Costa, Presidenta do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado do Rio de Janeiro (SINEPE-RJ). A esta equipe, a competência de supervisionar a implementação da Base Nacional Comum Curricular e acompanhar a elaboração dos currículos nas etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Outro comitê foi designado, o comitê executivo, em que integrantes foram indicados pela SEEDUC-RJ e UNDIME-RJ, em regime de colaboração. Este comitê seria apoiado por uma Coordenação Estadual de Currículo. Neste momento de articulação e formação de equipe, monta-se a equipe de “currículo” ProBNCC-RJ. Desse comitê, surgiram as indicações dos coordenadores estaduais, dos coordenadores de etapas da Educação Básica (especificamente de Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais e anos finais) e dos redatores.

Uma das exigências de perfil para a equipe no ato da indicação, segundo o Documento Orientador ProBNCC para o Pagamento de Bolsas de 2018²⁸, era que os indicados estivessem dentro das características que o MEC determinou como necessárias e desejadas, conforme apresentado anteriormente (Quadro 1).

De forma paritária, a equipe foi composta com indicação dos membros pela SEEDUC-RJ e pela UNDIME-RJ. Foram 02 (dois) coordenadores estaduais de currículo, um deles representante da SEEDUC-RJ e outro da UNDIME-RJ, 03 (três) coordenadores de etapa de ensino, de Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais, foram indicados pela UNDIME-RJ e a coordenação de etapa anos finais do Ensino Fundamental foi indicada pela SEEDUC-RJ, 01 (um) articulador de regime de colaboração, que foi a secretária executiva da UNDIME-RJ e 22 (vinte e dois) redatores de currículo, responsáveis pela operacionalização do

²⁷ Comitê montado em 2018. Após isso algumas mudanças ocorreram nos integrantes deste comitê por alterações na política.

²⁸ Disponível em: <www.basenacionalcomum.mec.gov.br>.

processo de elaboração do documento curricular do estado do Rio de Janeiro, indicados de acordo com a etapa da Educação Básica, a saber, os redatores de educação infantil e anos iniciais foram indicados pela UNDIME-RJ e os redatores de anos finais, indicados pela SEEDUC- RJ. As figuras 01, 02 e 03 apresentam a equipe ProBNCC-RJ nas formações presenciais em Brasília.

Figura 1 – 1º encontro formativo do MEC, 26 a 28 de março de 2018, Brasília-MEC



Fonte: <https://sites.google.com/view/documentocurriculardorj/fotos-eventos#h.p_NIX05Hevp86y>.

Figura 2 – 2º encontro formativo do MEC, 21 a 22 de agosto de 2018, Brasília-MEC



Fonte: <https://sites.google.com/view/documentocurriculardorj/fotos-eventos#h.p_NIX05Hevp86y>. Acesso em: 6 dez. 2019.

Figura 3 – 3º Encontro Formativo do MEC, 12 a 14 de dezembro de 2018, Brasília- MEC



Fonte: <https://sites.google.com/view/documentocurriculardorj/fotos-eventos#h.p_NIX05Hevp86y>. Acesso em: 6 dez. 2019.

Entre as formações presenciais, o MEC ofertou formações a distância por meio de plataformas, como também webconferências agendadas com temáticas condizentes ao ciclo de trabalho.

Destaco que a equipe de redatores do processo de elaboração e consolidação do documento foi composta por educadores que trabalham nos municípios como Silva Jardim, Queimados, Rio de Janeiro, Nova Friburgo, Médio Paraíba, Pinheiral, Rio Claro, Paraty e Três Rios.

Os redatores que trabalham nas redes públicas (municipal e estadual), e alguns deles acumulam com a rede privada de ensino, que indicados pela UNDIME-RJ ou SEEDUC-RJ, aceitaram a empreitada, assinaram o termo de compromisso com responsabilidades descritas para o ano de 2018 e 2019²⁹, a serem desenvolvidas durante o processo de (re)elaboração do documento curricular do estado, motivados também pelo auxílio de 18 (dezoito) bolsas de estudo e pesquisa, via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) extensiva às equipes participantes da formação continuada no âmbito do ProBNCC (2018). Em 2018, com a concessão de 8 (oito) bolsas e, em 2019, 10 (dez) bolsas no valor de R\$ 1.100, 00 (mil e cem reais).

O quadro 2 define em estrutura quais eram as responsabilidades da equipe ProBNCC-RJ para atuar no Ciclo 1 e 2 em nível estadual. Segundo o MEC, dar conta dessas responsabilidades era atender à agenda de trabalho defendida pela instituição.

²⁹ A proposta inicial para participação do programa era de dois anos (2018-2019), porém, no final de 2019, estenderam o programa com a criação do ciclo 3, o que já era anunciado como meta, compreendendo os anos 2020 a 2022, cujo objetivo era monitorar a implementação da BNCC nas escolas através do documento estadual. Vale destacar que o Rio de Janeiro se encontra com etapas em atraso, as formações com uso do recurso PAR ainda não iniciaram.

Quadro 2 – Definição das responsabilidades durante e após a elaboração do “currículo”³⁰

Responsabilidades 2018 Durante a (re)elaboração do currículo	Responsabilidades 2019 Após a (re)elaboração do currículo
<ul style="list-style-type: none"> - articular com diferentes equipes da Seeduc, das SME e dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação para a (re)elaboração e implementação do currículo na UF; - alinhar decisões com lideranças do CONSED e da seccional da UNDIME sobre o andamento do processo; - planejar e garantir o cumprimento do cronograma estabelecido pelo MEC - CONSED - UNDIME; - articular as atividades com o analista de gestão, com o articulador de regime de colaboração e com os articuladores de conselhos; - coordenar as equipes de coordenadores de etapas e redatores das áreas de conhecimento e componentes curriculares para a (re)elaboração do(s) currículo(s); - promover encontros formativos sobre a BNCC; - organizar a consulta pública; - encaminhar a versão final do currículo para validação do secretário estadual e do presidente da seccional da Undime; - articular o processo de homologação do currículos junto aos conselhos de educação; - assegurar a paridade das decisões e participação em atividades de ambos os coordenadores CONSED e UNDIME. 	<ul style="list-style-type: none"> - coordenar as diferentes etapas de implementação do currículo; - realizar e coordenar a formação continuada para implementação do currículo no estado e municípios com elaboração e/ ou seleção de materiais didáticos; - avaliar e acompanhar a implementação do documento curricular elaborado;

Fonte: A autora, 2021. Adaptado do Documento Orientador do MEC (2018)³¹.

As políticas, em sua elaboração, são pautadas em formação de agendas em que são revistas as ações e formulação de como a política pode ser colocada ao alcance do grupo ao qual se destina. Todos os estados brasileiros receberam o calendário de ações a serem desenvolvidas, em recorte, o estado do Rio de Janeiro, que, por questões internas³² no governo do estado e por posicionamento político, teve suas etapas estagnadas por muito tempo devido a impasses que dificultaram o avanço do trabalho, deixando este estado em lugar de destaque no MEC pelo não cumprimento das etapas estipuladas, conforme descrição da figura 04.

³⁰ Utilizo a expressão “currículo” pois é assim que se apresenta no documento oficial do MEC disponibilizado como Documento Orientador ProBNCC – Pagamento de Bolsas, disponível no site: <http://www.basenacional.comum.mec.gov.br/images/implementacao/Documento_Orientador_ProBNCC_Pagamento_de_Bolsas.pdf>.

³¹ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/Documento_Orientador_ProBNCC_Pagamento_de_Bolsas.pdf>.

³² As questões não serão mencionadas na pesquisa.

Figura 4 – Cronograma de atividades 2018, equipe ProBNCC

Cronograma de atividades 2018													
Macro-ações	Ações específicas	Data	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
Governança e regime de colaboração	Publicação em Diário Oficial do estado da Portaria com os membros da Comissão Estadual da BNCC	23/fev	█										
	Entrega ao MEC do Plano de Trabalho (elaborado e assinado pela Seeduc e Undime Estadual) e aceite do Termo de Compromisso da iniciativa de apoio	23/fev	█										
	Indicação ao MEC pela Seeduc e Undime Estadual dos profissionais que irão compor a equipe de currículo do estado (bolsistas)	19/fev	█										
	Devolução, pela SEB/MEC, sobre o Plano de Trabalho da iniciativa PAR	05/mar											
	Efetuação do pagamento aos estados da iniciativa PAR												
	Validação pelo MEC dos bolsistas de currículo	28/fev	█										
(Re)elaboração curricular	Realização do Dia D de estudo da BNCC nas escolas e secretarias	06/mar		█									
	Formação presencial do MEC aos bolsistas de Currículo			█	█	█	█	█	█	█	█	█	█
	Consolidação da 1ª versão da Proposta de Currículo de cada estado	Até 30/06			█	█	█	█	█	█	█	█	█
	Consultas públicas on-line da 1ª versão da Proposta de Currículo	Até 30/07					█	█	█	█	█	█	█
	Revisão e consolidação da Proposta de Currículo de cada estado e envio ao Conselho de Educação	Até 15/10							█	█	█	█	█
	Propostas homologadas pelo Conselhos (estadual e municipais)	Até 30/11											█

Fonte: Documento Orientador ProBNCC – Pagamento de Bolsas de 2018 (MEC, 2018)³³.

Em novembro de 2018, registra-se a liberação de recursos do Governo Federal, para a SEEDUC-RJ, por conta do Termo de Compromisso PAR n. 201800102-3, no valor de R\$ 5.345.272,67 (cinco milhões, trezentos e quarenta e cinco mil, duzentos e setenta e dois reais e sessenta e sete centavos), recurso este destinado à realização de eventos formativos sobre a BNCC (BRASIL, 2017), em regime de colaboração com a UNDIME-RJ, o que ocorreu somente após o período eleitoral, prejudicando o planejamento inicial que tinha sido feito para a utilização do recurso.

Como já mencionado, o estado do Rio de Janeiro se manteve atrasado nas etapas estipuladas pelo MEC, enquanto todos os estados brasileiros faziam uso de seus recursos, o Rio de Janeiro, por questões internas, não pode fazer.

Em janeiro de 2020, a UNDIME-RJ se reuniu com a SEEDUC-RJ para planejarem as ações acerca do valor recebido, movimento este que se dá pela resolução da verba. Neste momento, a equipe em decisão e regime de colaboração sugeriu que as formações aos professores fossem feitas pelos redatores e não mais por uma empresa contratada, possibilidade esta apresentada para uso da verba.

³³ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/Documento_Orientador_ProBNCC_Pagamento_de_Bolsas.pdf>. Acesso em: dez. 2019.

Até aqui os desdobramentos da pesquisa dizem respeito à constituição do ProBNCC (2018). Quanto à produção do documento curricular do estado, trato em capítulos vindouros. Embora o que o MEC almeja sejam fatos contínuos (constituição da equipe ProBNCC-RJ/ formação da equipe ProBNCC-RJ/ produção preliminar do documento do estado pela equipe ProBNCC-RJ/ e implementação desse documento nas escolas), destaco que na produção do documento do estado disputas foram feitas acerca do que a equipe de currículo elaborou. Território este a ser garimpado. Detalhar mais essa história e os efeitos ou não dessa produção nas escolas é “assunto” para “mais de metro”, ultrapassa o tempo destinado à conclusão do trabalho pelo fato das etapas serem concomitantes à pesquisa em desenvolvimento.

2.1 O Esboço de um documento a partir das disputas entre concepções de políticas e currículo

O Parecer n. 15 de 1998 do Conselho Nacional de Educação (após a necessidade de se definir o que é base e diretriz citada na Constituição e, em especial, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN), expressa o entendimento do MEC através do Conselho Nacional de Educação (CNE) em que definiu que “Diretriz é a linha de orientação, norma de conduta”, e que “Base é superfície de apoio, fundamento, aquela que indica a direção geral a seguir, não as minudências do caminho”.

O Conselho Nacional trata de diretriz e base, daí compreendo o Documento de Orientação Curricular do estado como uma carta de intenções e pretensões, e não um currículo prescritivo, a ser cumprido.

Proponho, nessa trajetória inicial, uma reflexão a partir de Larrosa e Certeau: Larrosa (2002) na noção de experiências, não só vividas mas as que surgem nas ações dos praticantes em interações nos cotidianos escolares, e Certeau (2014) nas noções dos usos que os *praticantes* (CERTEAU, 2014) dão ao que lhes é imposto. Nesse sentido, Oliveira (2008, p. 54) afirma que

Há “maneiras de fazer” (caminhar, ler, produzir, falar), “maneiras de utilizar” que se tecem em redes de ações reais, que não são e não poderiam ser mera repetição de uma ordem social pré-estabelecida e explicada no abstrato. Desse modo podemos afirmar que a tessitura das redes de práticas sociais se dá através de “usos e táticas dos praticantes” (OLIVEIRA, 2008, p. 54).

Compreendo que currículos são feitos nos cotidianos, nas ações e nas decisões, nas interações, nos movimentos criativos, que ocorrem nas escolas. Currículos são tecidos nos cotidianos escolares, lugares estes assumidos e compreendidos por Alves e Garcia na década de 1990, como *espaçotempo* de produção de conhecimentos (OLIVEIRA, 2016). Penso os cotidianos, com Oliveira (2008, p. 51), como *espaçotempo* privilegiado de produção da existência e dos conhecimentos, crenças e valores. Espaço que não separa “saberes formais dos valores cotidianos, não separa modelo e realidade, nem teoria e prática, assumindo com isso que o cotidiano é complexo” (MORIN, 1995, *apud* OLIVEIRA, 2008, p. 51).

Garcia (2014, p. 87) afirma que o que chamamos de cotidianos enquanto lugar não existe. Cotidianos são espaços ativos dos praticantes que interagem neles por meio das culturas, políticas, afetos, relações sociais. São essas composições que tecem os cotidianos. As escolas produzem, os sujeitos das escolas produzem (para além dos programas, e até pelo que não está previsto nos programas) e os fatores que desencadeiam suas produções não são os programas encaminhados pelas secretarias de educação; os fios que produzem os currículos para as produções curriculares são os cotidianos.

Em se tratando de cotidianos – no plural, pois diferem e são múltiplos – Oliveira (2016) afirma que, ao contrário do que se pensa de forma hegemônica, eles não são *espaçostempos* (OLIVEIRA, 2016) e o que se percebe são ações em que professores recebem pronto um documento com o objetivo de que as escolas reproduzam o que “se manda”, tolhendo as possibilidades de criações. Os cotidianos são vivos, feitos de relações, espaços de criação e múltiplas possibilidades que, ousar dizer, não se detêm, muito menos se antecipam em resultados; são imprevisíveis, percebidos como a própria ação do/no tempo em que se vive.

Pensando nas tessituras da vida, e em como o ser humano é produto do momento histórico, social e cultural no qual está inserido, me pergunto: Que produções curriculares dos cotidianos aconteceriam se, de fato, as experiências (LARROSA, 2002) fossem valorizadas?

Podemos admitir que as políticas educacionais estão entrelaçadas aos contextos do ciclo de políticas (MAINARDES, 2006), sem separar teoria da prática, assim como acima nos faz pensar Oliveira (2008). E as “maneiras de fazer” obedecem a outras regras que em muitas, ou em todas as vezes, não estão dispostas nos contextos de produção (contexto que se formula o texto, em recorte o documento estadual do Rio de Janeiro), e que se evidenciam no contexto da prática com as interpretações e significações que os *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2008) fazem dessas políticas em seus cotidianos.

Assim,

As maneiras de fazer, estilos de ação dos sujeitos reais, obedecem a outras regras que não aquelas da produção e do consumo oficiais, criam um jogo mediante a estratificação de funcionamento “*diferentes e interferentes*”, dando origem a novas “*maneiras de utilizar*” a ordem imposta. Para além do consumo puro e simples, os praticantes desenvolvem ações, fabricam formas alternativas de uso, tornando-se produtores/autores, disseminando alternativas, manipulando, ao seu modo, os produtos e as regras, mesmo que de modo invisível e marginal (OLIVEIRA, 2008, p. 56).

As novas “maneiras de utilizar” a ordem imposta do movimento político, cujo objetivo hegemônico é mudar de forma enfática o que ensinam nas escolas, têm relação com resistência, com interpretações e significações que os *praticantes* (CERTEAU, 2014) ressignificam em seus cotidianos. Não só! Há fatores externos que provocam mudanças impostas às escolas. Vivenciamos mudanças no grupo político que governa o país (gestão 2019-2022) e no estado, o que ocasiona uma outra concepção de escola, aluno, professor, etc... Essas mudanças relacionadas à prática docente se articulam às mudanças curriculares, uma vez que, como apontam Moreira e Silva (1994), os currículos não podem ser vividos como veículos que transportam algo a ser transmitido e absorvido, mas como lugares em que ativamente, em meio a conflitos, produzem culturas e as ressignificam.

Estou comprometida com a escolha de ressaltar os conhecimentos presentes nos cotidianos. Para sustentar o exposto, trago Oliveira (2016, p. 56-57) que afirma que

Diferentemente do pensamento hegemônico, que percebe o cotidiano como *espaçotempo* de repetição do senso comum, no qual não há reflexão e, portanto, não há criação de conhecimentos, entendo o cotidiano como *espaçotempo* rico de criações, reinvenções e ações, de tessitura de relações sociais e de redes de conhecimentos e valores. Curiosamente, é o mesmo senso comum, percebido hegemonicamente como a única forma de conhecimento presente no cotidiano que sustenta as acusações, supostamente científicas, de que pesquisas e reflexões nos/dos/com os cotidianos não criam nem podem criar conhecimentos, por se debruçarem sobre especificidades desprovidas de significado social maior. [...] Assim, entendo que as pesquisas nos/dos/com os cotidianos permitem desinvisibilizar esses processos cotidianos de criação de conhecimentos e de estabelecimentos de relações entre eles e seus produtores (OLIVEIRA, 2016, p. 56-57).

Para avançar na pesquisa, precisei me deslocar metaforicamente, viver com/entre, duvidar de tudo, maneira esta que me ajudou enquanto pesquisadora a perceber o que estava por trás da normativa BNCC (BRASIL, 2017b), e desconfiar do que esta política pública pode acarretar.

Essa desconstrução pessoal me faz reconhecer que há conhecimento nos cotidianos, o que faz deles um campo riquíssimo; tão rico que chega a ser impossível delimitar seus espaços, visto sua capacidade de nos levar para os improváveis resultados que hipótese alguma garantiria checagem. É ousado? Foge dos padrões do exigido acadêmico? É arriscada esta percepção?

Não sei... Mas a única certeza é de que estou sendo levada para lugares desconhecidos, e fui guiada por *pistas, sinais e indícios* (GINZBURG, 1989) presentes nos cotidianos. E, como enfatiza Oliveira (2016, p. 92), “quem sabe muito, aprende pouco.”

Assim, fiz a escolha de me orientar pelas perguntas e não pelas respostas (RIBEIRO; SAMPAIO; SOUZA, 2018) surgidas na participação no ProBNCC-RJ. Compreendendo que é o movimento que trouxe vida à pesquisa, pois lido com gente, sou gente, e gente é inusitado, imprevisível e dotado de experiências que o compõem pois assim como eu, são atravessados por elas (experiências). Onde cheguei? Não sei! Sei que continuo a caminhar!

O que se disputa quando se propõe uma nova política educacional para os currículos escolares? Que relações de poder estão escondidas nessas disputas? Segundo Arroyo (2019, p. 9),

Somos o resultado de tantas disputas sociais e profissionais. Em cada tempo nossas lutas se deslocam para novas ou velhas fronteiras e territórios. Em que territórios e em que disputas conformamos quem somos? Focalizo o currículo território de disputas por reconhecimentos nossos e dos estudantes.

Ao disputar produções curriculares, não se almejam apenas teorias, essas lutas são por vozes e ações dos *praticantes* (CERTEAU, 2014) nos espaços escolares. Arroyo (2019, p. 10) enfatiza que, diante dos controles do neoconservadorismo³⁴ político, novas histórias de lutas surgem nos espaços da sala de aula e no território de currículo em que se inventam resistências, novas fronteiras, tudo por novos direitos.

Escolas e seus *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2008), denominados aqui como professores e alunos, não estão às margens do que acontece no cerne das escolas, uma vez que

[...] tornaram-se uma fronteira-território de disputa. Ignorá-la ou resistir a ela é ingenuidade. Podemos constatar que muitas escolas e redes e tantos mestres e educandos têm acompanhado e respondido a essa rica dinâmica através de propostas, projetos e reorientações curriculares. O fato da escola, sobretudo pública, de seus profissionais serem tão criticados é sinal de que incomodam, estão vivos. [...] A escola é disputada na correlação de forças sociais, políticas e culturais. Nós mesmos, como profissionais da escola, somos o foco de tensas disputas. Bom sinal. Quando os controles gestores se voltam contra os profissionais é sinal de que estes estão se afirmando mais autônomos nas salas de aula e no ensinar-educar. Estão construindo seus currículos. Diante desse quadro social e político em que a escola, nós, os educandos e os currículos estamos imersos, somos obrigados(as) a avançar nas consequências dessas disputas para o território da escola, da sala de aula e dos currículos. São os espaços concretos onde nosso trabalho se materializa e particulariza. A sala de aula é o território onde a relação pedagógica mestre-educador-

³⁴ É uma corrente da filosofia política surgida nos Estados Unidos em 1960. Sua origem se deu a partir da rejeição do liberalismo social, relativismo moral, pacifismo, socialdemocracia e da contracultura da Nova Esquerda. Defende os interesses do Estado, até mesmo por meio de força militar.

aluno-educando encontra seu lugar, adquire ou perde seus significados, seja de realização ou de mal-estar (ARROYO, 2019, p. 12-13).

Para Certeau (2014), os *praticantes* não são reprodutores do que se manda fazer, não são executores do prescrito, exigem, com sua presença nesses contextos, o reconhecimento como sujeitos criativos, autônomos e autorais (ARROYO, 2019).

Ball *et al.* (2016) evidenciam que os *praticantes* (CERTEAU, 2014) pensam sobre as políticas educacionais, como interpretam e reinterpretem, criam e recriam, e, ao contrário do que se pensa, não são meros executores. Ou seja, no contexto da prática as políticas são interpretadas, ajustadas, pensadas em seus contextos, e não de acordo com os contextos pensados na produção do texto no que se referem aos três contextos da abordagem do ciclo de políticas.

Com base nessa reflexão, questiono a proposta inicial do MEC de se “implementar”, nos 92 municípios do estado, um Documento de Orientação Curricular, à luz da BNCC (BRASIL, 2017b), cujo objetivo era de que “todas as propostas curriculares” das escolas fossem modificadas para o ano de 2020.

Escolas se reinventam, improvisam, encontram caminhos, testam possibilidades, entre tantas proezas características de espaços de *praticantes* (CERTEAU, 2014). Parecem palavras e ações estanques, mas não são. Ao se reinventarem, ao pensarem caminhos, e testarem possibilidades, tomam decisões. Os *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2008) usam de *táticas* (CERTEAU, 2014) com os cotidianos, fazem opções, fazem políticas.

Enquanto contextos externos (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 57), as escolas recebem pressões das secretarias, sejam elas estaduais ou municipais, na exigência de terem que cumprir o que as políticas nacionais ou locais determinam. São cobradas a cumprirem currículos institucionais para o ranqueamento dos resultados nos índices de Educação, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) por exemplo, que estipula metas a serem atingidas a cada dois anos, classificando e ranquiando escolas entre si.

Chegam então às escolas os “modelos prescritos” do que fazer e como fazer, com o intuito de preparar e treinar alunos para os resultados que as políticas de governo desejam. Isso sem contar com o monitoramento através de visitas técnicas, simulados ou avaliações internas que antecedem as avaliações externas, maneira de controle para percepção se o “exigido” está sendo cumprido.

Destaco que políticas educacionais não são meramente “implementadas”, encaminhadas às escolas para o “cumpra-se”; as escolas apresentam-se como *espaçostempos* (OLIVEIRA,

2016) privilegiados de produção de políticas e de resistência, constituídos por contextos diferentes.

Ball *et al.* (2016, p. 63) afirmam que “o contexto é um fator mediador no trabalho de atuação de políticas feitas nas escolas e é único para cada escola apesar da semelhança que eles podem inicialmente parecer ter”. Pensando no inverso do que citam Ball *et al.* (2016), para evidenciar este contexto, trago a realidade das escolas públicas municipais de Silva Jardim, município em que trabalho desde 2003.

A Secretaria de Educação encaminha às escolas a Proposta Pedagógica com todos os objetivos e conteúdos, separados por bimestres, com o intuito de que os professores “cumpram o currículo institucional”. Como monitoramento da prática, os supervisores escolares são orientados a solicitar à equipe, através dos diretores, que nos diários de classe sejam redigidos os conteúdos conforme a proposta.

Porém, enquanto orientadora pedagógica em atuação nesse mesmo município, observo que, muitas vezes o que se registra no diário é apenas uma formalidade. Na sala de aula, diante dos cotidianos existentes, a ação é outra. Os professores são protagonistas de suas práticas, são *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2008). Quando os mesmos se destacam dando ao sistema municipal resultados desejados, logo o sistema atribui os “êxitos” à proposta enquanto política local. O que não assumem é que o “êxito” cobiçado pelo sistema se dá pela autoria e pelo protagonismo docente.

Embora as Secretarias de Educação encaminhem seus programas, propostas curriculares, a serem cumpridos e executados como “currículo oficial”, forma de controle do que acontece nas escolas, esses *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2008) permitem que suas experiências, vozes e ações redefinam o que está sendo ensinado.

Arroyo (2019) nos lembra que os professores têm vez no que produzem, eles são autores, a eles não basta executar o que pede o sistema, nem mesmo sustentar o peso de controle sobre as escolas por parte das políticas estatais. Se assim fizessem estariam estagnados, não há gerência na liberdade autoral dos mesmos, normativas não o governam ao ponto de dizer como e o que fazer, interferindo em suas criações e *produções cotidianas* (OLIVEIRA, 2016).

Com isso, dialogo com Ball e Bowe na complexidade e dinâmica do contexto da prática, embora os três contextos estejam imbricados. Embasada em Mainardes (2006) e considerando os *sinais* (GINZBURG, 1989) evidenciados nesses três anos de participação na equipe ProBNCC-RJ, compreendo o Ciclo de Políticas e seus contextos na pesquisa, que o contexto local é o que influencia a criação e suas produções curriculares, são os praticantes daquele lugar, naquele lugar e com o lugar. E reflito: onde estão os contextos de influência

dos 92 municípios do estado composto por milhares de escolas públicas e privadas, no documento curricular do estado do Rio de Janeiro? Como foi (e se foi) articulado? São indagações importantes para se pensar o contraditório nas políticas governamentais.

Assim, ao narrar o movimento de “implementação” da BNCC (BRASIL, 2017b) no estado através do DOC-RJ (2019), penso com a abordagem do Ciclo de Políticas (já tratado no capítulo anterior) cada etapa nos três contextos principais (o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática), mas deixo explícito que o uso desses contextos nesta narrativa se desenvolve na compreensão dos contextos não lineares, sem sequências, pois estão interligados e agem conjuntamente em seus diferentes *espaçostempos* (OLIVEIRA, 2016).

“Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política” (BOWE *et al.*, 1992, *apud* MAINARDES, 2006, p. 52). Nisto consite também o diálogo com Arroyo (2019) no que tange ao território em disputas. Cada grupo disputa e luta por seus ideais, conseqüentemente, as políticas que criam estão marcadas por seus ideais, saberes, sentidos, emoções, entre tantos.

As políticas públicas, difundidas através dos discursos políticos e que são idealizadas e sustentadas por representantes governamentais, como por exemplo MEC, SEEDUCs, entre outras, se alastram e se apresentam em meios de comunicação diversos para demarcar e incutir na sociedade a “sua presença”. Neste contexto de influência, percebem-se sujeitos adeptos e os que são contra, e as políticas a estes grupos impostas tornam-se ou não legítimas.

Ainda com relação ao contexto de influência, abordo também o discurso do MEC em que a elaboração do DOC-RJ (2019) deveria pautar-se na estrutura da BNCC (BRASIL, 2017b). Episódios que veremos no decorrer da pesquisa.

Já no contexto de produção de texto, por sua vez, podemos pensar na BNCC (BRASIL, 2017b) como normativa, também no DOC-RJ (2019), nas Deliberações, nos Pareceres, entre outros documentos presentes na pesquisa, que nos permitem a leitura crítica, não ingênua. *Indícios* (GINZBURG, 1989) estes presentes neste movimento e trajetória que constitui o DOC-RJ (2019).

Ao trazer narrativas e trechos do DOC-RJ (2019) e dos documentos que atravessaram esta construção, evidencio o contexto de produção do DOC-RJ (2019) e tudo que o constituiu, como audiências públicas, pareceres de especialistas, cartas de Fórum de Educação, deliberação do CEE.

Refletindo o contexto da prática, considerado como complexo e dinâmico por Ball *et al.* (1992, *apud* MAINARDES, 2006), compreendo como lugar onde as políticas acontecem pelos *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2008), nesta pesquisa denominado como *espaçotempo* de criação. Nesse sentido, as escolas fazem ajustes, pois as políticas quando chegam até elas são feitas com base em realidades que não são as suas, com isso, os contextos (pelo uso do ciclo de políticas) nela pensados não são adequados para os cotidianos, porque não são com os cotidianos daquele lugar. Assim, as escolas fazem novos movimentos (fazem políticas) em todos os contextos para conseguirem colocar a política em ação.

As políticas são passíveis de interpretação, ajuste e recriação em relação ao que recebem como “documento original”. Daí a percepção de que as políticas não são simplesmente “implementadas”, elas se transformam, mudam, são ajustadas, recriadas e até mesmo criadas pelos *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2008).

Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente, uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (BOWE *et al.*, 1992, p. 22, *apud* MAINARDES, 2006).

Penso que me debruçar no contexto da prática é investigar como a política acontece nas escolas com a chegada do DOC-RJ (2019), o que pensam os professores, como percebem o documento, que interpretações fazem do mesmo, episódio este para um outro tempo de pesquisadora, visto o curto espaço de tempo para a realização desta pesquisa (2 anos). O que, no entanto, não impede a percepção do contexto de prática inter-relacionado a outras esferas e equipes.

2.2 As tensões e disputas na produção do documento orientador curricular do estado

Por tanto amor, por tanta emoção, a vida me fez assim. Doce ou atroz, manso ou feroz, eu, caçador de mim... Preso a canções, entregue a paixões, que nunca tiveram fim. Vou me encontrar longe do meu lugar, eu, caçador de mim... Nada a temer senão o correr da luta. Nada a fazer, senão esquecer o medo... Abrir o peito à força numa procura. Fugir às armadilhas da mata escura... Longe se vai, sonhando demais. Mas onde se chega assim. Vou descobrir o que me faz sentir, eu, caçador de mim... Abrir o peito, à força numa procura. Fugir às armadilhas da mata escura... Longe se vai, sonhando demais, mas onde se chega assim. Vou descobrir o que me faz sentir, eu, caçador de mim...³⁵

Sérgio Magrão e Luiz Carlos Sá

Escrevo partindo da música *Caçador de mim*³⁶, escolha esta feita pela letra da música e em diálogo com Ferrazo (2003), quando também se percebeu *caçacaçador*³⁷. Com Ferrazo (2003, p. 160) vi a pesquisa entrelaçada ao que o autor explica “com” o cotidiano quando escreve que apesar de pretendemos, nesses estudos, explicar os “outros”, no fundo, estamos nos explicando. Percebe-se a força das experiências (LARROSA, 2002) que atravessam a vida ao ponto de nos deslocar de um lugar para o outro, e por vezes, deslocar-nos de nós mesmos e objetivar a escrita da pesquisa.

Na escrita, dialogo com Ferrazo (2003) em seu texto intitulado “Eu Caçador de mim”, em que o autor relata algo bem próximo ao que tenho vivido na pesquisa.

Ao nos assumirmos como nosso próprio objeto de estudo, se coloca para nós a impossibilidade de se pesquisar ou de se falar “sobre” os cotidianos das escolas. Se estivermos incluídos, mergulhados, em nosso objeto, chegando, às vezes, a nos confundir com ele, no lugar dos estudos “sobre”, de fato, acontecem os estudos “com” os cotidianos. Somos no final de tudo pesquisadores de nós mesmos, somos nosso próprio tema de investigação (FERRAZO, 2003, p. 160).

³⁵ Letra da canção “Caçador de mim”.

³⁶ *Caçador de Mim* é um álbum de estúdio do cantor, violonista e compositor brasileiro Milton Nascimento, lançado pela gravadora Ariola no ano de 1981, onde o mesmo grava, neste álbum (faixa 6), a música que lhe deu nome: “Caçador de Mim”, de autoria de Sérgio Magrão e Luiz Carlos Sá.

³⁷ O autor explica o uso da junção das palavras que aprendeu com a professora Nilda Alves por expressar, com a fusão, a criação de uma nova palavra que difere das duas anteriores.

Eu, ora como caça, ora como caçadora; eu, caçadora de mim. Processo de desconstrução, de muita escuta, que fazia ecoar muitas gentes dentro de minha “gente”, o que proporcionou a percepção de como os cotidianos travessos e ligeiros são tão vivos, tão ágeis e tão ferozes que me despertam a percepção de que a caça seria minha arte, *tática* (CERTEAU, 2014) para não ser devorada em meio a um território minado aos olhos de muitos, que entrei por (des)conhecer o velado.

Eu, caça fácil, me tornei caçadora num campo estratégico, precisei usar tática para sobreviver neste território atualmente percebido, mas ainda desconhecido, sobrevivendo aos dias na tentativa de perceber o que antes não conseguia. De caça fácil, me compreendo hoje caçadora iniciante.

Para Ferrazo (2003, p. 160), somos *caçacaçadora*. E, me sentindo assim, inicialmente, por pouco não fui engolida pelo sistema ao reforçar uma política de imposição e normatização, considerando o cumprimento da lei e, exatamente por conta dessa compreensão, fui investida na função de multiplicadora de uma força emanada de cima. No entanto, devido à experiência nas escolas e tendo por referências noções e concepções do campo do cotidiano que foram alargando minha compreensão de mundo, foi possível criar esse estado de alerta a ponto de me tornar, como Ferrazo diz, *caçacaçadora*.

Com Ferrazo (2003, p. 162), compreendo o “fazer junto”, “fazer com”, expresso nas pesquisas dos cotidianos, ao integrar a equipe ProBNCC (2018) para a elaboração do documento estadual do Rio de Janeiro. Não é “sobre” o cotidiano e sim “com” o cotidiano, sem separar sujeito de objeto (FERRAÇO, 2003, p. 162), sem a pretensão do pensar isolado, que a pesquisa foi se desenvolvendo na percepção de algumas forças dominantes, categóricas e hegemônicas.

Participar desse programa percebendo de perto as estratégias do ProBNCC (2018) e seu plano de ação, aguçou meus instintos de *caçacaçadora* na percepção dos *sinais* (GINZBURG, 1989) presentes na pesquisa, em que fui compreendendo com Certeau (2014) e com as leituras de mundo feitas que contribuíram para a compreensão de que o território do inimigo é um espaço que pode apresentar fragilidades, pelo simples fato de não deter os cotidianos, campo este que extrapola regras, é forte em imprevistos e sem demarcação territorial – algo que não se tem força para segurar.

Indagações foram surgindo... será possível antecipar os cotidianos nas escolas? Os cotidianos são previsíveis? Na abordagem do ciclo de política, no contexto produção de texto, indagava-me refletindo nas escolas e suas produções. De forma não antecipatória, mas baseada no contexto da prática (BALL *et al.*, 1992), as indagações ganharam respostas com as

percepções pelo *mergulho* (ALVES, 2008) na pesquisa.

Vivo o movimento pesquisado, garimpo tesouros não visíveis na superficialidade, percebo seus rastros, e quanto mais fundo mergulho na pesquisa na tentativa de que vou descobrir o que me faz sentir, “eu, caçadora de mim”, mais descubro, mais percebo. É inacabado, é insaciável, é ágil, ligeiro...

Uma das indagações que me faz me sentir “eu, caçadora de mim” neste processo é a sensação inquieta de que algo estava fora do lugar, porque “mandam” fazer à maneira de uma base construída por um grupo de pessoas, uma produção curricular que traduz tão somente um único desejo em meio a um Brasil tão vasto e tecido por diferenças, em meio a um estado tão dicotômico e com expressões culturais e políticas distintas, como o Rio de Janeiro? Nesses *sentidos* (ALVES, 2016), a pesquisa foi se tecendo e, no *mergulho* (ALVES, 2008), fui compreendendo as ações e intenções do MEC.

O MEC, através da coordenação nacional, enfatizava que as escolas poderiam mexer nos textos introdutórios do documento estadual, mas não poderiam mexer nas habilidades previstas em cada componente curricular, por se tratarem de habilidades comuns a toda a nação brasileira, garantindo, com isso, segundo o MEC, que todos os estudantes tivessem “aprendizagens com os mesmos direitos”. O MEC orientava nas formações que o que seria possível ao processo de construção dos documentos estaduais eram novas inserções de habilidades e nunca supressão das habilidades estabelecidas pela BNCC (BRASIL, 2017b).

Um deslize ao assumir o “controle” do que “devem” (no sentido hegemônico) produzir as escolas? Um singular *indício* (GINZBURG, 1989),

Se for necessidade da rede municipal modificar o documento curricular elaborado em regime de colaboração, prefiram alterar os textos introdutórios. Não alterem o organizador curricular, pois o esforço para isso é grande demais e pode prejudicar a transição dos alunos entre as redes municipal e estadual (MEC, 2019, s/p).

Com esta “orientação” percebo uma decisão política assumida de que as produções curriculares das escolas estarão articuladas às propostas do MEC, contrariando a própria fala de que a BNCC (BRASIL, 2017b) não é currículo, mas uma determinação das produções curriculares das escolas.

As escolas, *espaçostempos de criação* (OLIVEIRA, 2016), territórios conhecidos por seus *praticantes* (CERTEAU, 2014), percebem-se encurraladas e sufocadas por normativas e imposições governamentais nos ditames do quê e do como fazer. Adentrarão com força no

território do outro, de forma avassaladora para “impor” o que acreditam ter necessidade que aconteçam nas escolas.

Alves (2019, p. 22) que enfatiza que “ não há outra maneira de se compreender as tantas lógicas[...] dos cotidianos senão sabendo que estou inteiramente mergulhada nelas, correndo todos os perigos que isto significa” (ALVES, 2019, p. 22).

Em se tratando de escolas, são nos cotidianos escolares que as criações surgem para reforçar que as escolhas são impregnadas de criações em disputas. E que essas escolhas e disputas são próprias de seus contextos, que destoam da proposta do MEC no desejo de “implementar” o que está preconizado na BNCC (BRASIL, 2017b).

Entre tantas propostas governamentais acerca da educação brasileira, atualmente a BNCC (BRASIL, 2017b) integra um território onde se percebem muitas disputas. Que tipo de “currículo”? O que propor nele? São perguntas que ecoaram nas formações realizadas em Brasília em 2018 para os redatores/formadores que integraram as equipes de currículo em todo o Brasil, quando na verdade o que estava por vir era a disputa para vencer a hegemonia, na luta para garantir as concepções de currículos próprias de cada escola.

Sendo assim, opto em trazer a narrativa de uma redatora do estado do Ceará por estar neste contexto das formações em Brasília. E, por que o estado do Ceará? Porque enquanto participantes do ProBNCC (2018), ouvimos, muitas vezes, que o referido estado era referência no programa pelas ações consideradas pelo MEC como exitosas. Diante dessa percepção, quis trazer à pesquisa um pouco das minhas percepções considerando as narrativas ouvidas.

Como redatora do estado do Ceará, me indaguei sobre as questões regionais do meu estado que diferem capital do sertão. Nos pedem para *criar um currículo que sirva de referência para todo estado*. A BNCC tem lá suas 500 páginas, minha equipe já está com o *currículo* estadual ultrapassando 500 páginas. Como dar conta desse mundaréu de assuntos? (Narrativa de uma redatora em formação de equipe ProBNCC em Brasília, 2018. Grifos meus).

Trago um pouquinho de um estado diferente para pensar as disputas do estado do Rio de Janeiro. Em fevereiro de 2019, instituiu-se então o documento estadual do Ceará, com o nome de Documento Curricular de Referência do Ceará (DCRC)³⁸, produção esta fruto também da redatora cuja narrativa registra-se acima com uma indagação. Porém, com a homologação do documento elaborado pelo estado chama a atenção um novo discurso, fruto do coletivo de vozes, não mais de uma “singular” voz, mas de toda a equipe.

³⁸ Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2020/02/DCRC_2019_OFICIAL.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

Ao longo de toda discussão para o estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ora em processo de implementação através do DCRC, uma questão foi recorrente: assim como a BNCC, o DCRC é um currículo ou um conjunto de diretrizes norteadoras que garantirão a qualidade da ação educacional em todo o território do Ceará? Concluiu-se que o DCRC não é um currículo, mas um instrumento que possibilita reconhecer a imensa e plural diversidade do Ceará. [...] Dessa forma, assim como a BNCC, o DCRC visa seu público-alvo nos mais diferentes e longínquos rincões cearenses, para que a educação chegue, fazendo de cada aluna e aluno sujeitos de direitos como garante a Constituição Federal, e vale ressaltar, de direitos iguais, seja nos solos pobres ou ricos do Ceará. Então, mediante a clareza de que o DCRC tem papel indutor, no sentido, sobretudo, de assegurar o direito a um aprendizado de qualidade para todos, é lógico concluir que cabe aos municípios seguir nesta mesma direção, sempre construindo cenários que os fortaleçam como participante de processos formativos de inteligência. Cabe, portanto, ao estado a responsabilidade de apoiar os municípios e redes de ensino com orientações que favoreçam a elaboração de propostas curriculares municipais e projetos pedagógicos escolares. *Esperamos que seja cumprido o que estabelece o Documento* e que isso resulte no desenvolvimento de concepções pedagógicas que contribuam para a construção de uma sociedade mais humana e socialmente justa, além de atendidas as especificidades regionais e locais (DCRC, 2019, p. 35. Grifos do original).

Desse modo, fiz a opção de destacar algumas palavras no relato anterior para evidenciar o caminho percorrido e como se configura com o documento do estado do Ceará a indagação inicial da redatora diante da sua produção. Como a redatora percebia a elaboração do documento estadual difere do que outros redatores espalhados no Brasil percebem? É possível ainda estar na mesma equipe e continuar (des)acreditando das agendas que se estabelecem nas ações do programa?

A narrativa da redatora ecoa até hoje. Por isso, optei em trazê-la, motivada por esta voz que me fez acompanhar (como espectadora) como as políticas de produção naquele estado se configuravam durante o processo.

O que se disputa neste território denominado campo do currículo está atrelado às concepções e compreensões de cada *praticantepensante* (OLIVEIRA, 2008) em seus cotidianos. Se o governo prescreve modos de fazer, encontrará resistências nos *praticantepensantes* (OLIVEIRA, 2008), resultantes em lutas por manter aquilo que se acredita e se defende. A resistência ocorre porque cada um vai fazer o que lhe foi imposto com suas próprias redes de significação. Assim, cada *praticantepensante* (OLIVEIRA, 2008) vai fazer diferente, mesmo quando o sistema impõe que se faça igual. Arroyo (2019, p. 17) nos elucida que

O currículo até de educação básica vai sendo submetido à dúvida, virando um campo político de disputas quanto as suas estruturas e seus ordenamentos mais do que objeto de indagações e mais do que veículo em movimento. Difícil avançar em indagações e em movimentos e corridas quando as pistas, os percursos, os ritmos, os tempos estão pré-estabelecidos. Mais ainda quando está predefinido quem entra e participa da corrida, do movimento dos currículos[...] Em estruturas fechadas, nem todo

conhecimento tem lugar, nem todos os sujeitos e suas experiências e leituras de mundo têm vez em territórios tão cercados (ARROYO, 2019, p. 17).

Mas afinal de contas o que se entende por “currículo”? Pergunta esta complexa no campo do cotidiano. Segundo Lopes e Macedo (2011), as variadas definições de currículo perpassam no que as escolas denominam de currículo, alguns chamam de proposta curricular, outros de programa, “currículo”, plano de curso, grade curricular. Mas o que unifica esses instrumentos como aspecto comum que se caracteriza como “currículo” é que eles dão “ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo” (p. 19). São muitas as definições do que seja currículo e cada nova definição segundo as autoras “faz parte de um argumento mais amplo no qual a definição se insere” (p. 19-20).

Segundo Silva (*apud* GOODSON, 2018, p. 10), o que “determina” o “currículo” enquanto produção curricular são as formas como se processa o conhecimento na sociedade, diferentes currículos produzem diferentes pessoas, as mudanças produzidas são sociais e não individuais, mas sim uma força coletiva. Com isso, Silva (*apud* GOODSON, 2018) me ajuda no entendimento de que as forças da história do currículo que provocam indagações, não podem estar centradas somente em sua produção/criação, o “currículo” propriamente dito, mas no que ele “produz/cria” enquanto é feito em meio à diversidade de sujeitos atrelados às suas crenças, ideologias, costumes, entre outros fatores. Tomaz Tadeu da Silva explicitou, na apresentação do livro “Currículo: teoria e história”, de Goodson (2018, p. 10) que,

Nessa perspectiva, o currículo deve ser visto não apenas como a expressão ou a representação ou o reflexo de interesses sociais determinantes, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinantes. O currículo não apenas representa, *ele faz*. É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade (GOODSON, 2018, p. 10. Grifo meu).

Silva (*apud* GOODSON, 2018) enfatiza que a seleção do que as escolas ensinam não deveria ter a preocupação epistemológica com “verdades” a serem difundidas, como também na afirmação e validação dos conhecimentos que giram em torno da atualidade e de fatos passados, assuntos centrados em historiografias pautadas em ideias de intelectuais selecionados por grandes feitos.

Goodson (2018, p. 18) defende a perspectiva de que as categorias que temos para explicar “currículo” são oriundas de um processo lento de como ele se constitui na sociedade, como se fabrica socialmente, tecidos em conflitos, lutas, desavenças e diferenças. O autor cita

que o currículo, em um sentido mais amplo, pode ser compreendido como todo um conjunto de discursos, documentos, histórias e práticas que imprimem identidades nos indivíduos envolvidos no processo escolar.

O autor entende “currículo” como a “palavra-chave” que constitui o “campo de toda sorte de estratégias, interesses e relações de dominação. “*Curriculum* é uma palavra-chave com expressivo potencial de exumação, exame e análise por parte dos estudiosos” (GOODSON, 2018, p. 35).

Assim, como disputa diante da normatização da Base Nacional Comum Curricular e todo o planejamento do MEC, onde cada estado elabore seu “documento curricular” para que seja implementado nas escolas, entendo que os conflitos existentes neste processo de implantação/ implementação no movimento da equipe de currículo do estado do Rio de Janeiro são (e não tão somente) “conflitos em torno da definição do currículo escrito” (GOODSON, 2018, p. 35). Ainda segundo o autor, estes movimentos “proporcionam uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos de escolarização”.

Observa-se, portanto, a busca pela padronização, assim como o taylorismo, que é a concepção do trabalho, pela máxima produção e rendimento, com “métodos” de trabalho planejado para eliminar o imprevisto, a técnica, com isso a imposição, definida na normativa pelo MEC, como ditames de como a realidade “deve” ser, no sentido hegemônico, e tem por premissa as teorias curriculares tradicionais, pois são elas que se aproximam da concepção descrita.

Segundo Silva (2019, p. 22-23), as teorias curriculares tradicionais foram pensadas por Bobbitt no ano de 1918, através do modelo de organização conhecido como taylorismo proposto por Frederick Taylor³⁹. Bobbitt propunha que a dinâmica da escola fosse como a de uma empresa comercial ou industrial, especificando até mesmo os resultados obtidos e que, para obtê-los, métodos fossem aplicados.

Ao verificar as habilidades dispostas no documento curricular do estado do Rio de Janeiro, percebe-se cópia da BNCC (BRASIL, 2017b), solicitação das orientações formativas no MEC, e algumas delas com algumas inserções de palavras que caracterizam regionalidade, como modelo a ser aplicado. Podemos perceber isso na figura 05 (trecho do DOC-RJ) e ao compará-la à figura 06 (trecho da BNCC):

³⁹ Considerado o pai da administração científica do trabalho, engenheiro mecânico norte-americano.

Figura 5 – Habilidade de Língua Portuguesa para o 1º e 2º ano de escolaridade

Língua Portuguesa	1º, 2º	CAMPO DA VIDA COTIDIANA	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Forma de composição do texto	(EF12LP07) Identificar e (re)produzir, em cantiga, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliterações, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido.
-------------------	--------	-------------------------	---	------------------------------	--

Fonte: Documento Orientador Curricular do Rio de Janeiro (2019, p. 141).

Figura 6 – Habilidade de Língua Portuguesa para o 1º e 2º ano de escolaridade

(EF12LP07) Identificar e (re)produzir, em cantiga, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliterações, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido.

Fonte: BNCC (2017b, p. 105).

Dessa forma, considerando as teorias curriculares tradicionais, o “currículo” pelo DOC-RJ (2019) passa a ser visto como uma instrução elaborada, composta de lista de habilidades considerada pelos idealizadores como importantes que “deveriam”⁴⁰ ser ensinadas pelos professores e “assimiladas” pelos alunos.

Ao chegar nas escolas (DOC-RJ), precisamente em cada sala de aula, disputas serão feitas. Uma das evidências será quando os *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2008) decidirem o que ensinar, como ensinar, o que fazer a partir do que recebem como “orientação curricular” apropriado ao ano escolar em que leciona. Decisão que não se dá de forma monocrática e autoritária. É negociado com outros praticantes e a rede de influências que agem naquele *espaçotempo* (OLIVEIRA, 2016).

Na função de orientadora pedagógica, percebi que, mesmo em turmas com o mesmo ano escolar, os assuntos trabalhados pelos professores e as maneiras como se abordam os conteúdos curriculares são distintos. Assim, em todo o território geográfico do Rio de Janeiro, o documento de orientação curricular, enquanto proposta do que será abordado, será disputado com o que pensam os professores e alunos, com suas crenças e ideologias, com as diferenças existentes nos cotidianos.

Segundo Goodson (2018, p. 40), “currículo escrito” difere de “currículo como atividade em sala de aula”, e há riscos de se estudar apenas o currículo escrito. O autor ainda cita o que

⁴⁰ Verbo que denota imposição ao *praticantepensante*, mas que no contexto da frase faz-se necessário o uso para demarcação do taylorismo.

previne Rudolph⁴¹ (1977, p. 6), “a melhor forma de se ler erradamente e erradamente se interpretar um currículo é fazê-lo tomando-se como base um catálogo. Catálogo é coisa muito sem vida, muito desencarnada, muito desconexa e às vezes intencionalmente enganosa”.

Nisto, compreendo a riqueza do currículo criado, o que acontece nos cotidianos escolares, por disputas e negociações *doscom os praticantespensas* (OLIVEIRA, 2008), que difere dos possíveis “catálogos” que as escolas recebem para seguir.

Contudo, nos afirma o autor, diante da citação de Rudolph (1977), que “currículo escrito” é irrelevante para a prática. E, sendo irrelevante para a prática, justifica que essas produções escritas acontecem de fato nas salas de aulas, e diferem de como “vem escrito, prescrito”. Mas, então, o que define o que compõe essas elaborações/produções curriculares?

O que está instituído e repassado às escolas, segundo Goodson (2018, p. 45), são escolhas e seleções oriundas de acontecimentos que acabam se perpetuando e se tornam legítimas pela reprodução por aqueles que a aceitam como “verdades e valores”. Para esta explicação, o autor nos apresenta o conceito *tradição inventada* desenvolvido por Hobsbawn⁴² (1985). Para este novo momento educacional, o que desejam instituir como tradição inventada normatizando uma BNCC (BRASIL, 2017b) que é para todos? Tradição imposta de quem? Para se consolidar o quê? Que prioridades políticas e sociais são predominantes?

Que tipo de educação de massa está sendo visada quando o popular é não somente ignorado mas positivamente desvalorizado? É aconselhável analisar o que se pratica em sala de aula sem levar em consideração esta prévia batalha crítica sobre definição e construção de currículo? (GOODSON, 2018, p. 43).

Diante da exposição de Goodson (2018), pelas razões apresentadas quanto à expressão “currículo” como palavra-chave, que desencadeiam múltiplas possibilidades, estratégias, disputas, de acordo com o contexto social que se vive, ousar ir além e dizer que as produções curriculares nos cotidianos escolares não se limitam em “listar habilidades”, nem em “catalogar conteúdos”, ultrapassam “prescrição”, e, por essas razões justifico a abordagem e o uso do território em disputa, pensado por Arroyo (2019), para também pensar o currículo.

⁴¹ Frederick Rudolph (1920-2013), escritor, professor de história americana. A citação descrita está em sua obra “Curriculum: A History of the American Undergraduate Course of Study since 1936”, tradução: “Currículo: Uma história do curso de graduação americano desde 1636”.

⁴² Eric John Ernest Hobsbawm (1917-2012) foi um historiador marxista britânico reconhecido como um importante nome da intelectualidade do século XX. Ao longo de toda a sua vida, Hobsbawm foi membro do Partido Comunista Britânico. Um de seus interesses foi o desenvolvimento das tradições. Seu trabalho é um estudo da construção dessas tradições no contexto do Estado-nação. Argumentou que muitas vezes as tradições são inventadas por elites nacionais para justificar a existência e a importância de suas respectivas nações. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Eric_Hobsbawm>. Acesso em: 13 jan. 2020.

Segundo Arroyo (2019, p. 13), o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola por ser o foco, é o território mais disputado, mais normatizado, mais controlado. Esse controle que se tem acerca dos currículos escolares demonstra, também, que o currículo é o foco mais politizado, inovado e ressignificado, e que os indícios dessa afirmação anterior são a quantidade de Diretrizes Curriculares para a Educação Básica⁴³ que, além de estruturarem a Educação, configuram uma relação política de poder (ARROYO, 2019).

Destaco as indagações feitas por Arroyo (2019, p. 14): “por que o currículo se converteu em um território tão normatizado e avaliado? E por que fomos forçados como profissionais do conhecimento a entrar nessa disputa e politizá-la?” Indagações que embasam a pesquisa pelo fato de perceber, sem poder mensurar devido à força do cotidiano, como se dá (e se, de fato, se dá) a implementação do documento de orientação curricular do estado do Rio de Janeiro nos 92 municípios, compostos de escolas públicas municipais, estaduais, privadas, confessionais, filantrópicas, indígenas, quilombolas, do campo, entre tantas outras modalidades. O autor discorre sobre quatro questões para o entendimento sobre a centralidade do currículo como território em disputa.

Na primeira questão, o autor cita que o campo do conhecimento se tornou mais dinâmico, mais complexo e mais disputado. Disputa-se conhecimento de forma acirrada e não há entendimento nas epistemologias acerca das contradições sociais. Um redemoinho de contradições, e como educadores não conseguimos ficar de fora desses conflitos, por isso, é necessário refletir o currículo como território em disputa.

Na segunda questão, ele nos fala sobre “produção e apropriação do conhecimento como disputas das relações sociais e políticas de dominação-subordinação” (ARROYO, 2019, p. 14). Nesse contexto, ao longo de nossa formação histórica, saberes foram negados e nos segregaram enquanto sociedade. Muitos foram despojados de seus conhecimentos culturais para serem aceitos e reconhecidos, e os que não se despojaram deles foram marginalizados por não terem seus conhecimentos aceitos socialmente e que legitimassem, por exemplo, os conhecimentos curriculares que compõem um núcleo comum do que se ensinar nas escolas.

Como se torna disputa? Torna-se disputa quando professores, considerados à margem, com saberes não selecionados, lutam e se organizam para terem seus direitos garantidos, aumentando, com isso, o acesso às escolas,

⁴³ Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica em vigor através do Parecer CNE/CEB n. 7/2010 colegiado CEB aprovado em 7/04/2010. E as demais diretrizes que tratam de cada etapa e modalidade, como as Diretrizes para Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA, Educação do Campo, Educação Especial, Quilombola, Indígena, Étnico-Racial, Formação de Professores, etc.

Como profissionais que lidam com esses coletivos segregados que chegam, somos levados a entrar nessa disputa histórica por negação ou reconhecimento de outros saberes, outras histórias e outros modos de pensar e de ler o mundo. De entender-se. Haverá lugar para esses direitos no território de nossos currículos? (ARROYO, 2019, p. 15).

Assim, como terceira questão de escolha do currículo como território de disputa (ARROYO, 2019), tem-se a estreita relação entre currículo e trabalho docente. Tantas normativas para definir “currículo” nas escolas podem ser maneiras de “direcionar” o trabalho dos *praticantepensantes* (OLIVEIRA, 2008).

“Currículo” este visto como seleção em núcleo fechado, intocável, definido “como gradeado como todo território sagrado, porque estruturante do trabalho docente” (ARROYO, 2019, p. 15). “Somos licenciados para determinada disciplina – recorte de currículo [...]. Daqueles sistematizados e disciplinados nos currículos” (ARROYO, 2013, p. 15-16).

Arroyo (2019, p. 15) explicita, ainda, que até direito à Educação recebe garantias no currículo. Podemos enumerar, com variados *slogans* do MEC, as tentativas explícitas de controle como garantias de direitos ao propor uma política pública educacional acerca do currículo, o direito de aprendizagem, direito a aprender, direitos comuns e universais, sendo uma delas a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017b, p. 9),

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, *de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento*, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017b, p. 9).

O autor trata do termo “repolitizar as diretrizes propostas” (ARROYO, 2019, p. 16), que é a capacidade das escolas através da criatividade dos professores, experiências⁴⁴ sociais, indagações, estruturas políticas e culturais, entre tantas outras esferas, criarem a sua maneira de trabalho, repolitizar a política a eles apresentada. No caso da BNCC (BRASIL, 2017b), de encontrarem novas maneiras de “fazer” ou “sua maneira de fazer”, além do documento oficial recebido. O mesmo que Ball *et al.* (1992) dizem ao afirmarem que, no contexto da prática, as políticas são interpretadas, ajustadas, criadas e recriadas de acordo com seu contexto de influência e não como algo “determinado”.

⁴⁴ Arroyo (2019) faz uso da palavra experiência pela vivência, pelo sentido de saberes, práticas que oportunizam conhecimentos e aprendizados.

E por fim, na quarta questão, o autor apresenta as “centralidades históricas do currículo como território que concentra as disputas políticas: da sociedade, do Estado e de suas instituições, como também de suas políticas e diretrizes” (ARROYO, 2019, p. 17). Defende que as políticas curriculares também passam por disputas nas decisões de incorporar, ordenar, estruturar, ceder, flexibilizar, excluir e manter. Faço um paralelo com a abordagem do ciclo de políticas no contexto de influência, pensada por Ball *et al.* (1992).

Compreendo com a pesquisa que não existe um único e soberano conhecimento, e que compreendê-lo implica perspectivas que se transformam, se modificam em diferentes contextos e *espaçostempos* (OLIVEIRA, 2016).

O chão da escola, a sala de aula, com seu cotidiano, passa a ser um território disputado, seja pelas histórias de vida, pela criatividade, pelas dificuldades, pelas normativas do sistema que controlam a autoria dos *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2008), entre tantos fatores. Entender esse movimento frente às disputas nos ajuda a nos posicionarmos politicamente com relação ao que o poder estatal muitas vezes nos impõe.

Portanto, “escolhas” são da escola, nunca impostas, elas disputam seus territórios, nas práticas cotidianas, na ação de seus *praticantes* (CERTEAU, 2014).

3 O PROCESSO DE REDAÇÃO DO DOCUMENTO DE ORIENTAÇÃO CURRICULAR PELOS REDATORES DO PROBNC-CR: NARRATIVA DE UMA PESQUISADORA IMPLICADA

Quem tem ouvidos para ouvir, ouça! O ouvido apurado sabe discernir no *dito* aquilo que aí é marcado de diferente pelo *ato de dizê-(lo)* aqui e agora, e não se cansa de prestar atenção a essas habilidades astuciosas do contador.

Michel de Certeau

Utilizo Certeau (2014) como epígrafe para escrever este capítulo convidando o leitor a uma escuta apurada para discernir o narrado, o contado. O capítulo traz experiências em narrativas compostas a partir daquilo que me atravessou enquanto pesquisadora neste contexto de minha participação como membro da equipe do movimento de implementação da BNCC⁴⁵ (BRASIL, 2017b) no estado do Rio de Janeiro.

O fato de dizer o que me passa enquanto pesquisadora implicada em pesquisa relacional “de sujeitos e sentidos por eles construídos, que não nos cega para as riquezas, as multiplicidades, as minimezas tão importantes” (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018, p. 169), é uso de *astúcia do contador* (CERTEAU, 2014). Não tenho, ao narrar o processo a partir de minha aproximação e inserção, nenhuma pretensão de legitimar verdades por ocupar um lugar, de certo modo privilegiado, como integrante da equipe. Qualquer pesquisa, e mesmo qualquer narrativa de um processo, tem a possibilidade de produzir uma aproximação sempre particular e parcial daquilo que narra. É a *astúcia do contador* (CERTEAU, 2014) para resistir, enfrentar e contar práticas a que somos submetidos. A pesquisa tem a dizer!

A expressão “implicada” utilizada neste capítulo tem como fundamentação a posição assumida enquanto pesquisadora, as relações que se estabelece com os *praticantes* (CERTEAU, 2014) da pesquisa e os efeitos que essas relações produzem nas percepções por mim feitas e narradas no decorrer da pesquisa. “Implicar-se para conhecer” (PAULON, 2005, p. 22).

⁴⁵ Inicialmente, esse era o nome do processo encaminhado pelo MEC junto ao CONSED e UNDIME e que, posteriormente, foi transformado no Programa de implementação da BNCC (ProBNCC).

Neste capítulo, estabeleci, enquanto pesquisadora implicada, diálogo com Paulo Freire⁴⁶ em sua obra “Pedagogia do Oprimido” (2020), trazendo narrativas do processo de redação do DOC-RJ (2019) pelos redatores do ProBNCC-RJ por, além de se tratar de pesquisa com os cotidianos, compreender a relação do campo com a obra de Freire (2020), em que ambas reconhecem produção de conhecimentos no cotidiano que transformam a sociedade e seus processos de criação.

Em se tratando de processo de criação, a pesquisa traz elementos importantes, como a produção de hegemonia que se manteve forte no movimento de elaboração do DOC-RJ (2019) devido à necessidade exigida pelo MEC de que o documento estivesse “à luz da BNCC”⁴⁷ (BRASIL, 2017b). Para essa versão, foi inicialmente produzido um texto autoral, que expressava as concepções de políticas, pedagógicas, curriculares e sobre docência dos redatores participantes do ProBNCC-RJ. Essa versão não se apoiava na BNCC (BRASIL, 2017b) e expressava visões múltiplas quanto aos aspectos mencionados. No entanto, ela foi descartada pela coordenação Estadual do processo por não estar alinhada à BNCC. Foi, portanto, essa exigência inicial que sustentou o distanciamento no texto preliminar produzido a partir de então com relação às preocupações com os currículos criados nos cotidianos escolares.

Esse distanciamento teve como impacto inicial uma premissa de trabalho para a equipe elaborar o texto em que a visão de currículo para o documento se restringiria a uma questão organizacional e técnica. Essa visão pode ser relacionada às compreensões hegemônicas de currículo frequentemente presentes nas instâncias de gestão e, como mencionado no capítulo anterior, associada às compreensões das Teorias Tradicionais de currículo. Ao reviver esse momento, ao narrá-lo, percebo hoje que essa compreensão de currículo para a produção de um referencial curricular expressa a não valorização das formas de produção dos conhecimentos

⁴⁶ Paulo Reglus Neves Freire, de Recife, nascido em 19 de setembro de 1921 foi um educador e filósofo brasileiro. É considerado um dos pensadores mais notáveis na pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado pedagogia crítica. Em 13 de abril de 2012, foi sancionada a Lei n. 12.612, que dá a Paulo Freire o título de Patrono da Educação Brasileira, título este questionado pela atual gestão política brasileira (2019-2022). Freire fundamenta sua prática crendo que o educando aprende fazendo seu próprio caminho, e no uso de uma prática dialética com a realidade, em contraposição à educação bancária, tecnicista e alienante (por ele denominada). Um educador notável pelo destaque de trabalho com a educação popular, voltada tanto para a escolarização como para a formação da consciência política. Dentre tantas obras, destaco *Pedagogia do Oprimido*. O livro propõe um método de alfabetização dialético, defendendo o diálogo com as pessoas simples, não só como método, mas como um modo de ser realmente democrático. Foi o brasileiro mais homenageado da história, com pelo menos 35 títulos de Doutor *Honoris Causa* de universidades europeias e americanas. Morreu em São Paulo, em 2 de maio de 1997. Fonte: <https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Paulo_Freire>. Acesso em: 17 mar. 2021.

⁴⁷ Faço uso da expressão do MEC, este termo “à luz” foi utilizado diversas vezes nas formações em Brasília. Vale destacar que, do ponto de vista de uma pesquisa dos cotidianos, esse termo é questionado, pois remete à visão de conhecimento da ciência moderna, com base no Iluminismo, em que a teoria ilumina a prática, entendimento este criticado por Alves (2008-2016).

cotidianos, reforçando de forma opressora a estrutura recebida (opressor-oprimido) que se espelha na relação hierarquizada entre as instâncias de regulação das políticas educacionais e os professores. Nesse caso, o documento ocupa o papel da opressão, representando as diferentes instâncias da gestão que visam a direcionar e regular o trabalho docente.

Com base em Certeau (2014) e Alves (2008; 2019), tratados anteriormente, percebo contribuição da narrativa nesta pesquisa. O que me permite perceber isso? Narrar o processo, pois me faz perceber minúcias dele ao recontá-lo. É um revisitar. Esse é um aspecto que está relacionado a uma das contribuições do uso de narrativas na pesquisa com os cotidianos.

A narrativa me permite visitar novamente o processo e percebê-lo de outras formas. E, nessa percepção, produzir outras articulações que conseqüentemente me permitem produzir novos conhecimentos sobre um momento vivido. Um conhecimento que me foi possível produzir pelo fato de revisitar e narrar o processo. Isso é uma contribuição da narrativa para as pesquisas em educação, no campo dos currículos, e, nesse caso específico, para compreender um processo de produção de um documento de orientação curricular, ou seja, a contribuição das narrativas na produção das políticas curriculares. A narrativa como ferramenta de análise no processo de produção dessa política.

Retomando a discussão com Freire (2020, p. 48), em relação às formas de opressão, o autor diz que a libertação é um parto doloroso, pois entre seguir prescrição ou ser espectadores ou atores, entre atuar ou ter a ilusão de que se trabalha para os opressores, entre dizer a palavra ou não ter voz, entre se manter alienado ou romper com a alienação, são escolhas que doem. E doeram em mim.

No momento em que assumo o papel do executor das premissas expressas pela coordenação estadual para a redação do documento enquanto membro da equipe ProBNCC-RJ, passo a ocupar o lugar de opressor em relação aos meus pares, os professores. A expressão “parto doloroso” usada por Freire (2020), define minha trajetória na pesquisa. Essa dor do parto se expressa pela escolha política que influenciou minha atuação enquanto membro de uma secretaria de educação, pelas opções feitas e adesão à liberdade como uma escolha em um processo que modifica nossa consciência sem que sequer percebamos o que está ocorrendo, daí a dor de pensar, me desconstruir e me permitir experienciar a pesquisa sendo tecida em mim mesma enquanto parte dela.

“A superação da contradição de opressor-oprimido é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se” (FREIRE, 2020, p. 48). De pesquisadora implicada, me compreendo praticante em *táticas* (CERTEAU, 2014) para sobreviver ao processo da pesquisa e me libertar do que me faz oprimida/opressora.

Rebulição interior e exterior que não se deram de um dia para o outro. Trata-se de processo, de participação, de escolhas e de *táticas* (CERTEAU, 2014) que constituíram minha trajetória no mestrado, dentro do Grupo de Pesquisa “Diálogos Escolas-Universidade: Processos Formativos, Currículos e Cotidianos”.

Assim, convido o leitor a perceber a narrativa discernindo no dito, aquilo que é marcado por diferentes formas de dizer, uma habilidade de quem conta (CERTEAU, 2014, p. 154). Uso a expressão “liberdade” defendida por Freire (2020) para narrar sem medo a partir do vivido e não mais do projetado. Como quem se supera da opressão,

[...] os oprimidos, que introjetam a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando a expulsão desta sombra, exigiria deles que “preenchessem” o “vazio” deixado pela expulsão com outro “conteúdo” – o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não seriam livres (FREIRE, 2020, p. 46).

Sigo entre pautas e escolhas, feitura e táticas. Narrar o esboço e processo do programa é parte da pesquisa para demarcar a posição do opressor em programar a pauta para executantes. Com Freire (2020, p. 49), compreendo que reconhecer “a situação do opressor” e “na situação de opressor” na política pública não é fator determinante de ser livre, é libertar-se de uma consciência servil – aquela que trazemos em nós pela consciência do que o outro pensa, quer e deseja – para uma consciência que assuma a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

Destaco, de forma inicial, a participação dos redatores pela escrita produzida quando elaborado o DOC-RJ (2019). Pensando nesta escrita de documento, me inspiro em Freire (2020) quando diz que não se separa a leitura da palavra da leitura de mundo, e essa leitura de mundo está entrelaçada aos cotidianos.

Os redatores participantes do ProBNCC (2018) também vivem cotidianos e expressam suas vivências em suas produções, aqui destaco o documento que redigiram. A leitura do mundo que vivem está expressa em sua escrita? Até que ponto a leitura de mundo do governo está impregnada na consciência dos redatores? As indagações aqui são feitas para provocar o leitor a pensar a equipe ProBNCC-RJ, ora oprimido ora opressor.

Por vezes, os integrantes da equipe ProBNCC (2018) consideraram a redação do documento como uma elaboração documental e histórica que expressava uma relação dialógica pelo fato de contar com a participação da sociedade civil organizada⁴⁸ e

⁴⁸ Representadas por professores, graduandos, pais de alunos, equipe escolar, universidades, conselhos de educação (estadual e municipal), entidades educacionais, entre tantos representantes participantes do processo de

especialistas envolvidos no processo final. Contudo, vale destacar que esta percepção é própria da ação dos redatores, que se observada por outros, estes terão outras interpretações, narrativas estas que vamos conhecer à frente deste capítulo. Segundo o DOC-RJ (2019, p. 6):

No Rio de Janeiro, o processo de construção do Documento de Orientação Curricular do estado que ora se apresenta é fruto da ação colaborativa entre a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME-RJ), a Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC-RJ), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Rio de Janeiro (UNCME-RJ) e o Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (CEE-RJ). O processo de elaboração iniciado pela redação e consolidação do referido documento por equipes disciplinares de docentes pertencentes a redes públicas e privadas do estado, foi enriquecido, ao longo do trabalho, por diversas contribuições e sugestões que foram recebidas através da participação em plataformas digitais e consultas públicas realizadas pelo CEE-RJ, que desempenhou destacado papel na promoção do diálogo e debate sobre este referencial curricular para o estado do Rio de Janeiro. A intermediação do CEE-RJ junto às instituições superiores formadoras de professores cujos representantes se debruçaram na análise da versão preliminar também se somou ao objetivo de aperfeiçoamento deste documento. Dessa forma, como fruto do trabalho de variados profissionais da educação que se esforçaram em prol desta tarefa, buscou-se a preparação de um documento que subsidie a realização de boas práticas educacionais e contribua para a formação integral dos estudantes do nosso estado, de modo a ressignificar o ambiente escolar e formar jovens protagonistas e preparados para responder aos desafios do mundo do trabalho e da vida, além de promover uma formação comum indispensável ao exercício pleno da cidadania (DOC-RJ, 2019, p. 6).

Como define a citação acima, a equipe ProBNCC-RJ concebe o DOC-RJ (2019) como um documento dialógico na percepção por eles apresentada. Esta percepção descrita e registrada no documento referenciado não significa uma verdade absoluta, nem a validação de fato, de como foi o processo, e sim a percepção da equipe ProBNCC-RJ (2018).

No livro *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2020, p. 22), Fiori, ao escrever o prefácio, traz uma reflexão sobre diálogo que corrobora com a consciência que os redatores formaram em relação ao que produziram:

O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes “admiram” um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; se existencia e busca perfazer-se. O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a

elaboração do documento em suas várias etapas. Este convite de participação se deu através de carta convite encaminhada às secretarias de educação pela articuladora do ProBNCC-RJ (que exercia também a função de secretária executiva da UNDIME-RJ) através de e-mail institucional para que as secretarias divulgassem nos municípios (escolas, páginas oficiais, etc.) para ampla participação dos interessados ou adesão espontânea da sociedade civil organizada.

infinidade, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma (FREIRE, 2020, p. 22).

Nesse sentido, os redatores do ProBNCC (2018) assumiram a posição de executores do que se pedia uma agenda governamental e passaram a desenvolver o trabalho seguindo as etapas sugeridas pelo MEC. Acreditaram que estavam em diálogo para uma elaboração documental que integrava um momento histórico. Encontraram, neste processo, num primeiro momento, dialogantes que teciam seus trabalhos de forma colaborativa, em que percebiam semelhanças no modo de pensar a produção do documento, dialogantes estes que eram mediadores do MEC, ou seja, professores universitários que estavam nas formações para “instruir” sob o aparente movimento de “formar” os redatores na elaboração do documento estadual à luz da BNCC (BRASIL, 2017b).

Esta relação estabeleceu interesses que coincidiam, foram diálogos de interesses comuns, dando aos redatores a “falsa” impressão de que não haveria disputas entre outros pares. O que aconteceu um pouco à frente e vamos chegar lá!

Receber uma instrução/formação⁴⁹ para elaborar um documento expressa o que Freire (2020) chama de contradição de opressores-oprimidos. Compreendo essa contradição, também embasada em Freire, para pensar o movimento em que redatores receberam de professores especialistas⁵⁰ do MEC “orientação e formação” sobre a elaboração de um documento estadual, e aqui faço um parêntese no uso da expressão: foram formados “no como fazer” para que de forma reprodutora elaborassem um documento estadual para orientar também o “como fazer” nas escolas públicas e privadas do estado do Rio de Janeiro, ou seja, a presença da prescrição. Para fundamentar essa prática, Freire (2020, p. 46) diz que:

Um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos é a prescrição. Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra. Daí o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que ouvimos chamando de consciência “hospedeira” da consciência opressora. Por isto, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles – as pautas dos opressores (FREIRE, 2020, p. 46).

⁴⁹ A compreensão de formação oferecida pelo MEC apresenta-se como indício de formação em cascata definida no início do capítulo 2 desta pesquisa. A que “forma um grupo, considerando-os capacitados para torná-los ‘capacitadores’ (multiplicadores) de um novo grupo que por sua vez capacita um grupo seguinte” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 202) percebidos nas agendas que se configuravam ações nos Ciclos do ProBNCC (2018).

⁵⁰ A referência que aqui se faz de professor especialista do MEC foi usada nas formações da equipe ProBNCC, em Brasília, para definir os professores universitários convidados para formar as equipes estaduais para que fossem multiplicadores em seus estados e municípios.

Este movimento oportunizou ao redator do DOC-RJ (2019) a crença de uma redação entre pares, sobretudo por considerarem as agendas governamentais, as formações da equipe ProBNCC (2018) em Brasília através de fóruns, debates, seminários, entre outros, como espaços de diálogo coletivo. O que se percebe, assim, são consciências sendo formadas a partir de consciências do opressor. Equipe ProBNCC (2018) passa, então, a hospedar, como cita Freire (2020), a consciência do MEC e reproduz de forma prescritiva as ações em pauta.

Considero-me pesquisadora implicada neste processo, pois precisei, enquanto parte integrante da equipe, ser desconstruída no meu cotidiano vivido para compreender, com Freire (2020), que a pedagogia do oprimido é libertadora de ambos, do oprimido e do opressor. “A verdade do opressor reside na consciência do oprimido” (p. 12) e, a partir do momento que a consciência muda acerca do inical, há libertação.

Nesse contexto, enquanto parte da pesquisa, compreendo que a liberdade do oprimido é a capacidade de se autoconfigurar de forma responsável, ninguém liberta ninguém, o oprimido se liberta. A liberdade vem da decisão e compromisso com a conscientização. Com Freire (2020), compreendo que os homens mudam de dentro para fora.

Nesse sentido, decido, me comprometo e narro como leitura de mundo, sem dicotomizar, a participação dos envolvidos neste processo de redação, que, por vezes, foram vistos e compreendidos como opressores por manterem um trabalho governamental e serem “reprodutores” do que pede uma agenda política. E, em outra parte, por serem oprimidos pela afirmação de manterem uma prescrição pelo sentido alienador de impor a aceitação da BNCC (BRASIL, 2017) como documento que orienta a construção do DOC-RJ (2019) e, conseqüentemente, os currículos do estado do Rio de Janeiro.

Todavia, antes de serem posicionados ou não como opressores/oprimidos (FREIRE, 2020), são redatores envolvidos numa produção e que se consideram e se percebem como autores. *Praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2008) que acreditam que, segundo narrativa abaixo, *agora teremos mais base*:

A BASE chegou por aqui, escreveu Rio de Janeiro. E uniu seus municípios de um jeito bem brasileiro.... Seus 92 partícipes tornam-se leais escudeiros. À medida que investigam e crescem como parceiros. Imenso ESTADO de graça que sob a proteção dos braços abertos, reaprende a cada dia, diz “presente” o ano inteiro... Da Costa Verde ao Noroeste, busca seu Norte. De cara Metropolitana e levado por mares das Baixadas Litorâneas, chega à terra mais Serrana, desce o Vale Paraíba e segue firme ao Sul Fluminense. Somos a história de uma geografia sem tamanho, não somos só números, somos matemática. Somos a arte da língua bem portuguesa, temos o inglês genial e a educação física contemporânea, mas sobretudo, trazemos ciências mil que o tempo só faz lapidar. Agora teremos mais base: Novos tempos, desafios...

Agora, remar rio adentro e tratar a água por janeiro afora... Agora, fazer maré calma, cuidar bem dos peixes, ESCOLA por ESCOLA! (Poesia “Base” feita pelo redator de Língua Portuguesa, professor Sérgio Mattos⁵¹, 2018).

O que expressa o registro de um *praticantepensante* (OLIVEIRA, 2008) na defesa de sua produção? Ao pesquisar, percebi como um redator, professor da Educação Básica, traz em sua concepção que ele é autor do que produz, e mesmo neste lugar de redator é capaz de identificar que o que escreve é parte de sua criação, é autoral.

Na participação do programa, os redatores defenderam suas produções agregando à sua escrita suas concepções, e sentiram-se empoderados neste contexto de criação de políticas educacionais como autores. Mas o que destoa é que o que produziram não é baseado em seus cotidianos e nas posições políticas pedagógicas que deles podem emergir. Eles assumem o papel de multiplicadores das visões e determinações do MEC, de forma mais geral. Isto porque, prepararam, no papel de redatores de um documento para orientação curricular das escolas e professores, um suposto currículo à luz da visão do MEC para o outro executar, para um território estadual.

É importante destacar que esse processo não pode ser visto de forma generalizada, visto que também os redatores, como todos os *praticantepensantes* (OLIVEIRA, 2008) tecem e operam seus conhecimentos em redes, logo o que expressam no documento não pode ser entendido unicamente como uma reprodução do que o MEC determina.

De toda forma, o processo que deriva da BNCC (BRASIL, 2017) tem por finalidade a padronização e centralização curricular que afeta fortemente a autonomia docente e a legitimidade dos currículos produzidos pelas escolas, sobretudo em função do necessário diálogo nessa produção com os projetos político-pedagógicos de cada escola. Nesse sentido, o documento preliminar expressa uma compreensão dos *praticantepensantes* (OLIVEIRA, 2008) dos cotidianos escolares como meros reprodutores daquilo que se produz. Numa lógica superficial, uma criação para o outro executar.

“Quem tem ouvidos para ouvir, ouça! O ouvido apurado sabe discernir no dito aquilo que aí é marcado de diferente pelo ato de dizê-lo” (CERTEAU, 2014, p. 154). Pode parecer estranho o dito “aqui e agora” (CERTEAU, 2014, p. 154), mas na pesquisa percebi autoria dos redatores na elaboração de sua escrita, desarticulando-se, por vezes, das agendas do MEC. Pensavam em seus currículos produzidos nas suas escolas, relatavam seus contextos para

⁵¹ Professor Sérgio Mattos, redator de Língua Portuguesa, participante do ProBNCC no Ciclo 1, indicado pela SEEDUC-RJ, a poesia escrita por ele encontra-se disponível no site: <https://sites.google.com/view/documentocurricularedorj/p%C3%A1gina-inicial#h.p_lu9mDAmnWEvp>.

socializar suas produções escritas nas reuniões de equipe. E eles também disputaram seus ideais e suas escritas. É mais do que ato de dizer! Foi a escuta apurada que me fez compreender como pesquisadora.

Digo isso porque a primeira produção escrita dos redatores não estava atrelada às habilidades previstas na BNCC (BRASIL, 2017b), eles produziram um documento curricular livre e autoral, pautados em suas concepções individuais. Porém, indagados pela coordenação estadual acerca do trabalho que não estava correspondendo à adequação aos moldes da BNCC (BRASIL, 2017b), como exigência do MEC, transformaram suas produções em “sugestões metodológicas”, para não descartar todo trabalho que a equipe já tinha elaborado, após posicionamento de alguns redatores e redigida, em anexo no documento preliminar, para ser disponibilizado às escolas. Além disso, parte dessa sugestão metodológica estava presente nos documentos de consulta pública. Trabalho este que não foi consolidado, e nem foi à frente devido à obrigatoriedade da elaboração de um documento no perfil BNCC (BRASIL, 2017b).

Neste momento, percebe-se que, de forma opressora, sobressai a consciência do opressor em desconsiderar as produções autorais dos redatores e solicitar nova redação de produção, pois não os interessavam as feitura de cada redator como *praticantepensante* (OLIVEIRA, 2008), mas sim o que determinava o MEC: uma produção “iluminada”⁵² pela BNCC! Houve resistência de alguns redatores, mas a maioria sucumbiu às orientações recebidas. Parte da equipe ProBNCC-RJ acatou a decisão dos coordenadores estaduais e percebeu-se nessa ação parte dessa equipe oprimida pela consciência e mandos do opressor: cumpra-se! Mandaram fazer!

Mas vamos por parte? Virando a folha...

3.1 As pautas e agendas governamentais e a influência no Documento de Orientação Curricular do estado do Rio de Janeiro: e o diálogo onde fica?

Para situar o leitor quanto ao texto nessa seção, destaco que no capítulo 1 tratamos no Ciclo de Políticas, que o texto produzido, e aqui denominado DOC-RJ (2019) são “produtos de múltiplas influências e agendas e que sua formulação envolve intenções e negociações dentro do Estado e dentro da formulação da política” (MAINARDES, 2006, p. 53).

⁵² Aqui uso aspas para dar ênfase à crítica à expressão como aquela (BNCC) que dá à luz, que norteia a produção do documento.

As pautas governamentais apresentadas à equipe ProBNCC-RJ são resultantes de um trabalho orientado pela hegemonia implícita ao desenvolvimento da tarefa, “mandaram fazer” – expressão rotineiramente utilizada entre a equipe para se referir à necessidade de cumprir o que o MEC havia designado para o processo de elaboração da BNCC (BRASIL, 2017b), iniciada como ação do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), para atender e alcançar a meta 7⁵³ com a estratégia 7.1⁵⁴.

Como já tratado na pesquisa, percebo que o governo cria estratégias educacionais pelos parâmetros por eles elaborados e estruturados e quando percebem baixos índices resultantes das avaliações em relação a esses parâmetros, criam programas. Os programas, nesse contexto, são elaborados como se fossem salvar a educação brasileira.

Com a BNCC (BRASIL, 2017b) foi a mesma coisa. A Base foi criada para atender a uma demanda das avaliações externas que apresentam (perante os critérios do MEC) baixo desempenho na aprendizagem dos alunos. Com construção de pautas e agendas governamentais o MEC estipulou, através do ProBNCC, prazos para que até o final do ano de 2019 todas as escolas do Brasil (re)elaborassem seus “currículos” aos moldes da BNCC (BRASIL, 2017b), através das produções curriculares estaduais. Aqui cabe destacar que estamos nos referindo ao entendimento de currículo como equivalente ao documento, sentido presente nos documentos do MEC e comum entre as falas de gestores, bem como do próprio MEC.

O foco inicial para este movimento ProBNCC tem sido a formação dos professores (BRASIL, 2017b, p. 20-21) de forma alinhada à BNCC (BRASIL, 2017b). Embora a pesquisa não trate especificamente da BNCC (BRASIL, 2017b) em sua formulação, construção e homologação, preciso ater-me a alguns pontos específicos que abordam a temática, por compreender a necessidade de contextualizar, para entendimento de algumas práticas e “presenças”, que demarcam as pautas governamentais enquanto atuação da/na equipe ProBNCC-RJ.

Com a aprovação da BNCC (BRASIL, 2017b), o MEC, em regime de colaboração com estados e municípios, articulou a implementação da BNCC em todos os estados. Este

⁵³ Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: 6,0 nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 5,5 nos anos finais do Ensino Fundamental; 5,2 no Ensino Médio. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: maio de 2021.

⁵⁴ Estratégia 7.1: estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: maio de 2021.

movimento de colaboração aconteceu desde o início da escrita da BNCC (BRASIL, 2017b). Foi um movimento conduzido em secretarias estaduais e municipais por seus gestores apoiados pelo CONSED e UNDIME que se articulavam às fundações ligadas ao setor privado.

Assim, esta pesquisa poderia tratar de diversas instituições participantes do processo de elaboração da BNCC (MACEDO, 2014; 2019). Essas instituições e agentes do setor privatista e terceiro setor também participaram do movimento ProBNCC (2018) para implementação da Base no território brasileiro. Um exemplo foi a participação direta da Fundação Lemann em uma das últimas reuniões presenciais do CONSED e UNDIME junto ao MEC para elaboração de pautas e agendas para a formação dos professores e monitoramento da implementação da BNCC (BRASIL, 2017b) nos municípios e estados brasileiros, como nos mostra a imagem abaixo, em reunião ocorrida em abril de 2019. Podemos, ainda, notar a presença do ex-Secretário de Educação Estadual do Rio de Janeiro, Sr. Pedro Fernandes, mas que lá estava como secretário de educação do estado do Rio de Janeiro.

Figura 7 – “MEC reúne secretários de educação e entidades do terceiro setor para trabalhar agenda conjunta”



Fonte: <<http://www.consed.org.br/portal/noticia/mec-reune-secretarios-de-educacao-e-entidades-do-terceiro-setor-para-trabalhar-agenda-conjunta>>. Acesso em: 01 maio 2021.

Não que outras não tenham participado. Poderia tratar de muitas fundações, institutos, entre outros. Mas faço aqui uma escolha e destaco nesta pesquisa a Fundação Lemann⁵⁵ por identificar sua presença e acompanhamento nas formações em Brasília e no estado do Rio de Janeiro, mais especificamente. Destaco-a, ainda, por atravessar minha experiência e me provocar interrogações quanto aos sentidos presentes nas falas e ações dessa fundação enquanto integrante da equipe ProBNCC-RJ.

⁵⁵ É uma organização sem fins lucrativos, criada em 2002 por um dos empresários mais ricos do Brasil, chamado Paulo Lemann. Sua fundação compõe um grupo de reformadores empresariais.

Macedo (2014) ajuda na compreensão da presença do terceiro setor, em especial, dessa Fundação como “parceiro” para fortalecimento de práticas hegemônicas. A autora identifica esses parceiros como o *parceiro não público* (MACEDO, 2014, p. 1543). A autora (MACEDO, 2014) cita, com base no site da Fundação⁵⁶ que seus objetivos são “contribuir para melhorar a qualidade do aprendizado dos alunos brasileiros e formar uma rede de líderes transformadores”. Cujo interesse “visa à produção de uma narrativa hegemônica sobre o que é qualidade na educação e sobre como atingi-la” (MACEDO, 2014, p. 1545).

Considerando a narrativa hegemônica da Fundação, ressalta a autora, “o que está expulso dessa narrativa, o seu exterior constitutivo, é a noção de que a educação é um bem público e, como tal, precisa ser gerido” (MACEDO, 2014, p. 1545).

As pautas governamentais disponibilizadas à equipe ProBNCC-RJ se apresentaram como uma aparente possibilidade de diálogos. Crença esta socializada com seus participantes. Porém, compreendo com Freire (2020), que não podemos ser ingênuos, à espera de resultados positivos de um programa governamental, que mesmo tendo como pano de fundo pautas educativas, ideologias, boa vontade, políticas públicas, entre outros, se desrespeita a visão do mundo particular dos cotidianos vividos, favorecendo em suas pautas uma “invasão cultural, ainda que feita com a melhor das intenções” (FREIRE, 2020, p. 119).

Por vezes, a equipe ProBNCC-RJ defendeu as pautas como espaços dialógicos por estarem impregnados de doutrinação, reproduzindo as ações de forma ideológica. Em outras romperam com as ideologias do MEC e expressaram suas feitura. E este momento desejo narrar no vivido para pensar as pautas governamentais e as tentativas de influência nos cotidianos através do DOC-RJ (2019).

3.1.1 Os encontros formativos no MEC como influência para elaboração do documento estadual do Rio de Janeiro: o papel dos multiplicadores que se estende?

O processo de participação na equipe ProBNCC (2018) se deu em ciclos. O MEC propôs ciclos durante o programa, em 2018 o ciclo era de formação da equipe de “currículo”, ou seja, toda equipe do Rio de Janeiro passou por formação presencial em Brasília além de formação à distância através de webs conferências e imersão com algumas instituições como a Fundação

⁵⁶ Disponível em: <<http://www.fundacaolemann.org.br>>.

Lemann. Cada agenda apresentada estipulava à equipe uma produção. Exigia-se produção a cada ciclo. O Ciclo 1 tinha como produto a elaboração do documento estadual.

O MEC, então, estabeleceu orientações para as equipes estaduais do ProBNCC (2018) em que se enfatizou como os municípios “deveriam” atuar nos ciclos de implementação da BNCC (BRASIL, 2017b), além de expressar que:

[...] o 1º ciclo é referente a revisão ou elaboração dos currículos das redes, conclui com a aprovação pelo conselho e homologação pela secretaria. O 2º ciclo é referente a formação introdutória dos professores e revisão dos projetos pedagógicos das escolas, conclui com o cumprimento das metas. Em 2019, para Educação Infantil e Ensino fundamental, sistemas municipais de educação devem concluir o 1º ciclo e todos os envolvidos devem concluir o 2º ciclo (MEC, 2019, s/p).

A partir desse trecho do texto, para melhor situar o leitor, farei uso das palavras que denotam a ação do opressor entre aspas como opção política de não aceite do termo, mas da necessidade de uso para narrar este momento.

Como já mencionado, a equipe ProBNCC-RJ participou em 2018 de 3 encontros formativos no MEC, em Brasília, com diretrizes específicas de como os estados elaborariam seus documentos curriculares. Após estes encontros, foi solicitado aos municípios, através da UNDIME-RJ, que enviassem suas propostas curriculares, o que consideravam como currículos utilizados pelas escolas encaminhados pelas secretarias.

A elaboração do trabalho dos redatores teve como foco a análise desses documentos recebidos com o intuito de que eles contribuíssem na elaboração do documento curricular do estado. A equipe ProBNCC-RJ compreendeu a ação como proposta e tentativa de estreitamento de diálogos entre os municípios.

O objetivo dos redatores era analisar e selecionar, nas propostas curriculares encaminhadas pelos municípios, itens que fossem comuns ao território do Rio de Janeiro, que pudessem ser contemplados no documento estadual a ser elaborado. Podemos compreender a atuação dos redatores aqui como de uma consciência ingênua (FREIRE, 2020), que indica uma possível invasão cultural (FREIRE, 2020, p. 119), e que se associou pelo que pude perceber ao narrar esse processo hoje com o fortalecimento de práticas voltadas para encaminhar a produção de uma visão curricular homogênea para o estado no documento.

A orientação recebida pelos coordenadores estaduais da equipe Rio de Janeiro era que tomássemos por referência de análise as Diretrizes Curriculares da prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, devido à estrutura e debate aproximado às questões de adequação à Base. Essa

decisão foi pautada na opinião da coordenação estadual da SEEDUC-RJ e aceita pela representatividade da UNDIME-RJ.

Para análise secundária, como forma de inserção de assuntos, a coordenação estadual da SEEDUC-RJ indicou que fossem considerados os demais “currículos”, “propostas”, “programas”, entre variados nomes que se dá, enviados pelas secretarias de Educação. Os municípios que encaminharam os documentos que serviram de suporte para análise e elaboração de um trabalho preliminar foram: Rio de Janeiro, Nova Friburgo, Cantagalo, Itatiaia, Quatis, Mendes, Araruama, Rio das Flores, Paulo de Frontin e Silva Jardim.

Dentre os 92 municípios do estado do Rio de Janeiro, apenas 10 encaminharam propostas. Aproximadamente 12%, ou seja, um percentual baixo para considerar a elaboração do documento como coletivo e dialógico, conforme foi afirmado pela equipe ProBNCC-RJ no processo e consta no DOC-RJ.

Esse dado é importante para dialogar com Freire (2020, p. 107), na compreensão de que o que consistiu nesse suposto diálogo para os demais municípios foi o envio de suas propostas para o documento através de e-mail. No entanto, esse processo do modo como foi feito não possibilitava integrar a totalidade das contribuições dos municípios ao documento. De fato, não houve um diálogo, apenas um retorno por escrito e fragmentado por parte de cada município. Encontramos nesses escritos *a palavra* (FREIRE, 2020) que moveu a equipe a buscar integrar na composição do documento as diferentes posições e compreensões que chegavam através do retorno dos municípios à consulta feita pela SEEDUC-RJ e UNDIME. Foi nesse momento que percebemos que, do modo como foi encaminhado, não era possível integrar aquelas contribuições fragmentadas e que expunham diferentes compreensões, sem que fossem discutidas para pensar o direcionamento da elaboração do texto do DOC-RJ. Freire nos leva a considerar que ao encontrarmos a palavra nesta análise identificamos os elementos que constituem a palavra na ação e na reflexão, *palavraaçãoreflexão*. Se não houve, de fato, uma relação dialógica com todos (e para todos) os envolvidos, a *palavraaçãoreflexão* de um pequeno grupo, como o caso dos municípios que participaram com suas colaborações, demonstra a ação e reflexão individual que não denota diálogo para se pensar em construção coletiva e dialógica do documento de orientação curricular.

A não participação dos demais municípios não foi refletida pela equipe, mas apresenta *indícios* (GINZBURB, 1989) de que pode ser compreendida por resistência aos moldes do fazer apresentado. Indica, ainda, o não conhecimento da convocação à participação dos municípios que não responderam. Também foi possível perceber que, para alguns dos municípios, a importância e a necessidade de participação não eram reconhecidas.

Aparentemente, essas posições podem sugerir falta de interesse. Contudo, também podemos ler nelas o entendimento construído pelos não participantes em um contexto político e histórico em que a posição do opressor prevalece e os oprimidos – no caso os docentes que integram as equipes técnicas das secretarias municipais de Educação – em sustentar e acolher o que “vem de cima”. Logo, para que participar?

Desconsiderada a postura dos municípios não participantes, a equipe prosseguiu com a agenda do MEC levando em consideração, como marco histórico, a participação dos municípios descritos. Sem refletir acerca dos motivos de uma baixa estatística na negativa à contribuição.

Estamos tratando de construção dialógica e não de receber um documento de municípios e considerar essa ação de envio de um e-mail em resposta a uma consulta como diálogo e participação basal para elaboração de um documento de orientação curricular. Assim, “O diálogo não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes” (FREIRE, 2020, p. 109).

Desse modo, com Freire (2020, p. 109), compreendo que o princípio-base da construção coletiva é o diálogo. Para o autor, a escuta ativa vai além de ouvir. É preciso refletir o que se escuta, a escuta atenta transforma, nos sensibiliza ao encontro do outro, no que o outro tem a dizer. Ao prosseguir com a agenda rompemos com o diálogo, interrompemos e negamos ao outro o direito de dizer a sua palavra, como nos diz Freire (2020, p. 109):

Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue.

O diálogo é, nesse sentido, um fenômeno humano e se forma da palavra, que expressa ação e reflexão, que, juntas, têm o poder de transformação. Se não há diálogo, se não há palavra, não haverá ação e reflexão ao ponto de transformar o mundo. “Se é dizendo a palavra com que, pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 2020, p. 109).

Com isso, o DOC-RJ (2019), como resultado de participação preliminar de 12% de participação estadual, passou a ser visto como palavra imposta aos não participantes pela ausência de diálogo, e esta ausência pode ser compreendida como opressão que impede a reflexão do que se elabora. O diálogo liberta da opressão e dominação pela capacidade de

negociar ideias nas diversas maneiras das pessoas e suas diferenças compreenderem-na compreensão de algo.

O trabalho da equipe prossegue e é demarcado o ano de 2018 por formações em Brasília para a construção do documento preliminar. As etapas – Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental – tinham como premissa a busca do diálogo, entre as equipes, para questões de transição de etapas, atenção esta que nos era cobrada pelo próprio MEC. Um movimento interno.

O movimento ProBNCC (2018) avançou em pauta governamental com o objetivo de mobilizar todos os estados brasileiros a elaborar um documento curricular. O que se desenvolveu também no Rio de Janeiro.

Inicialmente, foi proposto à equipe ProBNCC-RJ a elaboração de uma Proposta Curricular para o Estado – nome inicial dado ao movimento, que em seguida, após discussão, debates e disputas, numa formação com a Fundação Lemann (2018), após disputas, conflitos e debates quentes, chegou-se ao consenso da escolha do nome, passando a ser chamado de “Documento Curricular”⁵⁷ e assim apresentado nos encontros formativos e, posteriormente, ao CEE-RJ, como título em sua versão preliminar.

O incômodo por parte de alguns participantes da equipe vertia na expressão “currículo”, pois era desconcertante para alguns definir o documento desta forma. Fator que desencadeou o questionamento interno, incômodo este sentido também pelos que analisaram o documento preliminar.

A referida nomenclatura foi questionada posteriormente (2019) pelo CEE-RJ e trago a narrativa do que foi proposto pelo Conselho na sugestão de que a identificação do documento passasse a ser chamado de Documento de Orientação Curricular do estado do Rio de Janeiro.

Sugerimos ainda que, na esteira do que foi apresentado previamente, seja feito um histórico da construção do documento estadual e que ele não seja chamado de Documento Curricular, mas de *Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro*. A inclusão do termo “Orientação” muda o sentido da política, se adequando àquilo que o próprio documento defende: Dessa forma, o currículo deve articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade por meio de práticas planejadas e permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições. Essa definição de currículo foge de versões já superadas, tais como conceber listas de conteúdos obrigatórios, ou disciplinas estanques; ou pensar que na Educação Infantil não há necessidade de qualquer planejamento de atividades, pois esta seria regida por um calendário voltado para a comemoração de determinadas datas, sem uma avaliação do sentido e do valor formativo destas; e se basear na ideia

⁵⁷ Expressão modificada à frente por disputas por partes do CEE e professores especialistas que fizeram a análise crítica do documento.

de que o saber do senso comum é o que deve ser tratado com crianças pequenas (RIO DE JANEIRO, 2019a, p. 9-10).

Após preparação da primeira versão, a equipe ProBNCC-RJ (2018) realiza como plano de ação encontros regionais em seis polos do estado do Rio de Janeiro, que aconteceram entre os dias 12 e 23 de novembro do ano de 2018. O objetivo era apresentar a proposta da BNCC (BRASIL, 2017b) aos municípios e o processo de implementação dela nos municípios e estado do Rio de Janeiro, mesmo sem a aprovação do CEE-RJ.

Neste momento, a agenda avançou para a abertura aos municípios da oportunidade de participação coletiva. A secretária executiva da UNDIME-RJ, também articuladora do ProBNCC-RJ, encaminhou aos secretários municipais de educação e Secretaria Estadual de Educação, uma carta-convite para escolas públicas e privadas. Uma convocação que deveria chegar a todos, porém o que se percebe é que o movimento abarcou mais as escolas públicas (municipais e estaduais), do que as instituições privadas, embora o documento seja de alcance de todo o território do Rio de Janeiro.

Mesmo abarcando com maior força as escolas públicas, percebe-se que a convocação, mais uma vez, não alcança a todos. E, quando levantada a questão da necessidade de contar com as instituições privadas, ecoava-se, no silêncio dos oprimidos, a seguinte expressão: “já temos muitas escolas para dar conta. As privadas não podemos abraçar. Caberá aos municípios este contato”⁵⁸ Se não há diálogo, haverá dominação. Um grupo dominante em que as instituições públicas⁵⁹, por estarem, em maioria, no processo, participariam das formações, decisões e ajustes, enquanto as instituições privadas receberiam apenas o documento, sem nenhuma participação dessa etapa de formação. Onde fica o diálogo? Pergunta que ecoa como ato de valentia e que é explicada por Freire (2020, p. 111):

Somente com a supressão da situação opressora é possível restaurar o amor que nela estava proibido. Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo. Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. A *pronúncia* do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante. O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus polos (ou um deles) perdem a humildade. Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em quem não reconheço *outros* eu? Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão de fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores”? Como posso dialogar, se parto de que a pronúncia do mundo é tarefa de homens seletos e

⁵⁸ Por opção, o registro SIC (segundo informações colhidas) segue sem identificação na pesquisa.

⁵⁹ Usei o termo “considerados públicos” para demarcar ironia, uma vez que compreendo que o sentido público não tem nenhuma relação com a prática excludente.

que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar? Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? (FREIRE, 2020, p. 111-112).

A participação nestes encontros regionais era para as secretarias de Educação, com foco em equipes técnicas e professores interessados. Atuando como orientadora pedagógica, ouvi um diálogo entre alguns professores e me coloquei à escuta ativa e atenta após serem comunicados por um funcionário da escola que uma determinada pessoa não se encontrava na unidade escolar por estar participando de um encontro formativo. Compreendo, com a narrativa da professora V, a indignação de não ser considerada como praticante em rede de conhecimentos. Indignada, questiona a seleção que é feita na escola quando defende que, em encontros formativos, se dialogue currículos e se ouçam os professores que atuam diretamente com os alunos nas salas de aulas.

Por que só algumas pessoas são selecionadas para esses encontros? Por que a gente da escola, que está na sala de aula nunca pode participar desses encontros, se somos nós que estamos ensinando as crianças? O que adianta (omito o nome) ir ouvir, participar, mas muitas das vezes nem passa para a gente o que aconteceu, ou nem sabe o que fazemos na escola e para piorar a situação vem dizer para a gente que tem que dar conta disso, daquilo e blá blá blá. Isso cansa sabia? Tem muita gente falando por mim. Não preciso de autofalante. Queria participar, deixa eu falar o que penso, quero ver se em pouco tempo, o povo do MEC também não vai concordar comigo (risos) (Narrativa da professora V, ano de 2018).

Os encontros aconteceram para um grupo pequeno e selecionado pelas secretarias de Educação nos seguintes polos, conforme destacado no quadro 3 e nas figuras 08, 09, 10, 11, 12 e 13, com quantitativos reduzidos que validam a narrativa da professora V.

Quadro 3 – Polos dos encontros regionais no Rio de Janeiro para apresentar a proposta de elaboração do documento para o estado

Queimados - 12/11/2018 (200 lugares, 15 municípios convidados)	Angra dos Reis, Belford Roxo, Duque de Caxias, Itaguaí, Japeri, Magé, Mangaratiba, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, Paraty, Queimados, São João de Meriti, Seropédica.
São Fidélis - 13/11/2018 (200 lugares, 9 municípios convidados)	Aperibé, Cambuci, Itaocara, Laje do Muriaé, Miracema, São Fidélis, Santo Antônio de Pádua, São José de Ubá, Varre-Sai.
Campos dos Goytacazes - 14/11/2018 (150 lugares, 14 municípios convidados)	Bom Jesus do Itabapoana, Campos dos Goytacazes, Carapebus, Cardoso Moreira, Conceição de Macabu, Italva, Itaperuna, Macaé, Natividade, Porciúncula, Rio das Ostras, São Francisco de Itabapoana, São João da Barra, Quissamã.
Niterói - 21/11/2018 (150 lugares, 16 municípios convidados)	Araruama, Armação de Búzios, Arraial do Cabo, Cabo Frio, Casimiro de Abreu, Iguaba Grande, Itaboraí, Maricá, Niterói, Rio Bonito, Rio de Janeiro, São Pedro da Aldeia, São Gonçalo, Saquarema, Silva Jardim, Tanguá.
Sumidouro - 22/11/2018 (200 lugares, 18 municípios convidados)	Areal, Bom Jardim, Cachoeira de Macacu, Cantagalo, Carmo, Cordeiro, Duas Barras, Guapimirim, Macuco, Nova Friburgo, Petrópolis, Santa Maria Madalena, São José do Vale do Rio Preto, São Sebastião do Alto, Sapucaia, Sumidouro, Teresópolis, Trajano de Moraes.

Piraí - 23/11/2018 (100 lugares, 20 municípios convidados)	Barra do Piraí, Barra Mansa, Comendador Levy Gasparian, Engenheiro Paulo de Frontin, Itatiaia, Mendes, Miguel Pereira, Paraíba do Sul, Paty do Alferes, Pinheiral, Piraí, Porto Real, Quatis, Resende, Rio Claro, Rio das Flores, Três Rios, Valença, Vassouras, Volta Redonda.
---	---

Fonte: A autora, 2021. Com base em reunião de equipe ProBNCC 2018.

Figura 8 – Encontro Regional de Queimados, 12 nov. 2018



Fonte: <https://sites.google.com/view/documentocurriculardorj/fotos-eventos#h.p_NIX05Hevp86y>. Acesso em: 06 dez. 2019.

Figura 9 – Encontro Regional de São Fidélis, 13 nov. 2018



Fonte: <https://sites.google.com/view/documentocurriculardorj/fotos-eventos#h.p_NIX05Hevp86y>. Acesso em: 06 dez. 2019.

Figura 10 – Encontro Regional de Campos dos Goytacazes, 14 nov. 2018



Fonte: <https://sites.google.com/view/documentocurriculardorj/fotos-eventos#h.p_NIX05Hevp86y>. Acesso em: 06 dez. 2019.

Figura 11 – Encontro Regional de Niterói, 21 nov. 2018



Fonte: <https://sites.google.com/view/documentocurriculardorj/fotos-eventos#h.p_NIX05Hevp86y>. Acesso em 06 dez. 2019.

Figura 12 – Encontro Regional de Sumidouro, 22 nov. 2018



Fonte: <https://sites.google.com/view/documentocurriculardorj/fotos-eventos#h.p_NIX05Hevp86y>. Acesso em: 06 dez. 2019.

Figura 13 – Encontro Regional de Piraí, 23 nov. 2018



Fonte: <https://sites.google.com/view/documentocurriculardorj/fotos-eventos#h.p_NIX05Hevp86y>. Acesso em: 06 dez. 2019.

Os encontros regionais aconteceram concomitantemente à consulta pública da versão preliminar do documento. A versão contou com a consulta pública *on-line*⁶⁰, entre os dias 08 de novembro de 2018 a 02 de dezembro de 2018, somando um total de 25 dias para o acesso de todos os interessados. Como resultado da consulta, o estado do Rio de Janeiro teve 3.457 contribuições para todo o documento.

As contribuições referentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental, repassadas à equipe de anos iniciais pelos coordenadores estaduais, foram sobre a disposição das habilidades dos componentes curriculares de Matemática e Educação Física.

Em um intervalo de uma semana, após conclusão da consulta pública, as contribuições feitas pelos participantes foram encaminhadas à equipe de implementação da BNCC no Rio de Janeiro que analisou as contribuições recebidas, iniciando, então, a redação de nova versão do documento, que seria submetida ao Conselho Estadual de Educação, com data prevista para o dia 18 de dezembro de 2018. Nesta data, o documento foi entregue pelo Secretário de Educação de Estado, Sr. Wagner Granja Victor, à Presidenta do Conselho Estadual de Educação, Prof^ª. Malvina Tania Tuttman, conforme figuras 14, a e b, para análise e homologação. Aqui outras disputas se deram de outras formas, como seguiremos narrando.

⁶⁰ Disponível em: <<https://sites.google.com/view/documentocurriculardorj/consulta>>.

Figura 14 – Entrega da Versão Preliminar do Documento Curricular do Estado do Rio de Janeiro para o CEE-RJ



(a)

Fonte: <https://sites.google.com/view/documentocurriculardorj/fotos-eventos#h.p_NIX05Hevp86y>. Acesso em: 6 dez. 2019.



(b)

Fonte: <https://sites.google.com/view/documentocurriculardorj/fotos-eventos#h.p_NIX05Hevp86y>. Acesso em: 6 dez. 2019.

3.1.2 Documento Curricular do estado do Rio de Janeiro x Documento de Orientação Curricular do estado do Rio de Janeiro: para toda ação, uma reação!

Estamos tratando de disputas em território, um episódio de luta e resistência que aconteceu durante o processo de implementação da BNCC (BRASIL, 2017b) no estado do Rio de Janeiro. Assim, destaco que, em fevereiro de 2019, foi encaminhada ao CEE-RJ uma Carta de Princípios, produzida no âmbito do Fórum Estadual de Educação. Esse documento foi determinante como uma ação para demarcar território e deflagrar a necessidade de lutar para colocar em debate algo que consideravam como imposição. O movimento aí iniciado expressou a defesa da luta por garantias que favorecessem o coletivo e a diversidade no Documento Curricular do estado do Rio de Janeiro. Como integrante da equipe ProBNCC-RJ, me permito utilizar uma expressão que melhor define o que foi sentido naquele momento pela equipe: “o castelo de areia foi demolido”. Senti na pele a censura de um trabalho, construído em agenda governamental. O que para nós, da equipe, era visto como censura e crítica ao que produzimos, para os que questionavam através da carta o processo e o documento eram disputas, lutas, para que fossem respeitados os interesses coletivos.

Trago a desconfortável sensação do momento em que tomamos ciência da Carta do Fórum Estadual. Contudo, hoje, compreendo com Freire (2020, p. 120) que “nosso papel não é

falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-lo a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa”.

Assim, neste momento, enquanto participante da equipe, compreendo o que Freire (2020, p. 120) trata a respeito de visão de mundo: a nossa visão de mundo não é a mesma que a do outro, portanto, um documento curricular não define a visão de mundo dos cotidianos escolares. Senti um rebuliço interior que resultou em uma permanência desconfortável na equipe. E, como marco histórico deste movimento exterior que desestabilizou a equipe, trago na íntegra a carta, além de ser considerada, para fins de pesquisa, como um marco importante neste processo histórico de reforma educacional.

O FÓRUM ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, reunido em sessão extraordinária no dia 18 de fevereiro de 2019, reafirma coletivamente os princípios democráticos para uma Educação Básica de qualidade referenciada socialmente para toda a população do Estado do Rio de Janeiro, sem discriminação de gênero e orientação sexual, de condição física ou sensorial, de origem social, padrão econômico, matriz religiosa ou diversidade étnico-racial, explicitados na “Carta do Rio de Janeiro – Conferência Estadual Popular de Educação RJ Marielle Franco – Conepe-RJ (2018)” destacando, entre outros, a defesa:

- da educação como direito de todos e dever do Estado, em caráter irrevogável, como assegurado na Constituição Federal de 1988;
 - da educação pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada a serviço da emancipação humana, compreendida como investimento, jamais tratada como gasto;
 - da garantia do direito à uma educação de qualidade para todas as crianças, com educadores concursados, em creches e escolas públicas;
 - do cumprimento das metas e estratégias do PNE, como determinado pela Lei n. 13.005/2014;
 - do financiamento público da educação básica pública no estado do Rio de Janeiro que garanta as condições de trabalho dos profissionais e aprendizado dos estudantes;
 - da garantia de espaços abertos e seguros que possam ser utilizados, diariamente, para crianças e ampliarem suas possibilidades de aprendizagem em contato com um ambiente o mais natural possível. Na Educação Infantil a brincadeira é o que move a criança e a conecta com ela mesma, com os outros e com o ambiente. Dessa forma, torna-se fundamental ter uma especial atenção aos espaços de brincar, por serem, tais espaços, propiciadores de descobertas e aprendizagens significativas;
 - da Educação de jovens, adultos e idosos como direito, garantindo a oferta presencial de turmas, escolas e matrículas em todas as redes educacionais; da oferta de educação do campo, educação indígena e educação quilombola, nas comunidades que apresentam estas demandas; na educação em prisões e para adolescentes que cumprem medidas socioeducativas; assim como de atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência que necessitam desta modalidade, assegurando que acesso, permanência e sucesso. Que estes sejam princípios para todos os níveis e modalidades de ensino, com perspectiva democrática e inclusiva;
 - de investimento na infraestrutura e ampliação do número de escolas públicas em todos os níveis e modalidades onde a demanda populacional vem exigindo.
- Nesse sentido, reiteramos a importância de assegurar em todos os estabelecimentos de ensino, públicos e privados do Estado do Rio de Janeiro, o atendimento aos princípios que regem o ensino, conforme determinado no artigo 206 da Constituição Federal:

- I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de

instituições públicas e privadas de ensino;

IV- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V- valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI- gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII- garantia de padrão de qualidade;

VIII- piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Assim, reafirmamos que qualquer documento que apresente orientação curricular, de caráter normativo, a ser seguido pelos estabelecimentos de ensino no Estado do Rio de Janeiro, deve contemplar:

- concepções curriculares que reconheçam e valorizem as localidades, seus saberes e especificidades, a diversidade de ordem étnica, de gênero, cultural, social, política e econômica, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;
- o reconhecimento das culturas, das ciências e das artes como fundamentos para as escolas, como espaços de pluralidade e democratização de conhecimentos;
- a perspectiva inclusiva, emancipatória e crítica.
- Acreditando que a elevação da qualidade do ensino só é possível em espaços que assegurem a participação da comunidade escolar na construção do Projeto Político-Pedagógico e na discussão de propostas curriculares que contemplem suas demandas de aprendizagem, reafirmamos que o Documento Curricular do Estado do Rio de Janeiro deve-se pautar por:
- compromisso com a diversidade e com o respeito às práticas e processos educativos desenvolvidos nas escolas do Estado e dos municípios, fomentando a construção de orientações curriculares locais que considerem especificidades dos diferentes sujeitos atendidos nos níveis e modalidades da Educação Básica e referenciadas na legislação educacional, em destaque a educação indígena, a educação quilombola, a educação especial e a educação do campo;
- reconhecimento do protagonismo dos estudantes na construção conjunta de um projeto de educação;
- valorização das ações e decisões políticas e pedagógicas que constituem prerrogativas dos profissionais da educação, especialmente dos professores;
- efetivação de políticas de formação continuada de profissionais da educação, em parceria com as universidades cuja qualidade de cursos de formação seja oficialmente reconhecida por instâncias competentes, assim como no próprio ambiente escolar, em efetivo exercício profissional e norteadas por currículo elaborado pela própria instituição de ensino;
- construção de visão sistêmica educacional, que assegure autonomia das escolas e gestão democrática;
- integração de planejamento entre os entes federados, de modo a garantir a continuidade das políticas educacionais;
- A horizontalidade nas relações entre os diversos sujeitos, seus saberes, bem como entre diferentes instituições envolvidos nos processos e práticas educativas.

Não dispensamos a necessidade premente de:

- atualização/construção do Plano Estadual de Educação e de acompanhamento/monitoramento sistemático dos Planos Municipais de Educação com perspectiva democrática e inclusiva;
- controle social por meio do planejamento, do acompanhamento e avaliação da Educação Básica como demandado pelo PNE 2014-2024, a fim de superar avaliações padronizadas de larga escala;
- revisão de políticas públicas de certificação, de modo a garantir a qualidade de atendimento a jovens, adultos e idosos, sem aligeiramentos e prejuízos dos seus direitos educacionais.

O Fórum Estadual de Educação parabeniza o Conselho Estadual de Educação pela abertura do diálogo e pela possibilidade de construir diretrizes curriculares

comprometidas com a elevação da qualidade do ensino em consonância com os princípios constitucionais (Carta datada em 26 de fevereiro de 2019, no Rio de Janeiro) (RIO DE JANEIRO, 2019a, p. 8).

As questões apresentadas pelo Fórum Estadual de Educação através do Conselho Estadual de Educação à Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) mobilizaram coordenadores e redatores à mudança do documento preliminar de forma a contemplar as diretrizes contidas na Carta de Princípios. Foi este um segundo movimento da equipe para atender às solicitações do fórum: contemplar o que dizia a carta.

Percebemos que houve um movimento de politização mobilizado nessa disputa. Foi desconfortante para a equipe tomar conhecimento da carta e das críticas e apontamentos que ela trazia. Desestabilizou a muitos e exigiu que déssemos uma pausa na agenda estabelecida pelo MEC. A sensação era de que nosso território, nossos limites territoriais haviam sido invadidos por formas de pensar que colidiam com nossas estratégias. Estávamos vulneráveis à ocupação por outros, e as disputas tomaram mais forma e forças. Com Arroyo (2019, p. 17), compreendo que as disputas que geram mudanças nos territórios são resultados de territórios ocupados por outros, uma vez que

Todo território cercado está exposto a ocupações, a disputas, como todo território sacralizado está exposto a profanações. As lutas históricas no campo do conhecimento foram e continuam sendo lutas por dessacralizar verdades, dogmas, rituais, catedráticos e cátedras. A dúvida fez avançar as ciências e converteu o conhecimento em um território de disputas.

Com isso, o documento preliminar exposto sofreu nova alteração mediante ação do Fórum Estadual que se apresentou com protagonismo de vozes reverberadas por lutas históricas a respeito das ausências no documento que inviabilizava questões importantes. Uma delas era sobre o respeito às práticas e processos educativos desenvolvidos em todas as escolas, a autoria e autonomia de cada localidade de acordo com seus contextos. Ações estas disputadas neste território para que fossem, de fato, validadas no documento do estado.

Vale explicitar que as produções curriculares vão além de uma “lista” de conteúdos/habilidades a serem trabalhadas em sala de aula pelos professores, pois se constituem de história, de cultura, de vida, e que elas são defendidas e explicadas por inúmeras vertentes, formas e perspectivas que estarão de acordo com o *praticante* escolhido.

Através dos coletivos, como representatividades de fóruns, por exemplo, direitos são cobrados nas construções das políticas públicas, o território em disputa, povoado de sujeitos

com interesses comuns e coletivos que lutam por seus ideais e direitos preconizados, como por exemplo na Constituição Federal de 1988.

A participação do Fórum Estadual de Educação através da Carta de Princípio deu tom e marcou limites e disputas em território. Há quem dispute pelo que se deseja, quem lute e dispute permanência também nos territórios curriculares. Demarcaram lugar e presença sobre questões e direitos a serem respeitados no documento curricular do Rio de Janeiro.

Com a pesquisa compreendi que em toda disputa há negociações que nos permitem equilibrar as questões, ou ao menos percebê-las e enfrentar algumas delas. Diante do exposto pelo MEC como normativa, não adiantava lutar pela resistência de algo já implantado, a *tática* (CERTEAU, 2014) agora era reverberar aquilo “que se pode fazer com o que está posto e que disputas serão feitas nos territórios diariamente”⁶¹. As escolhas são negociadas.

Um dos significados mais positivos é que no chão das salas de aula crescem autorias profissionais e autocontroles sobre o que se faz e sobre o trabalho docente. Porém autorias ocultas, silenciadas cientes de que nunca controlarão por completo o que fazem. Os controles do sistema, das diretrizes, dos ordenamentos curriculares e disciplinares, das avaliações continuaram rígidos, cada vez mais sofisticados, reagindo a esse crescimento das autorias docentes. Os ordenamentos curriculares que tentamos conquistar, as salas de aula que tentamos dinamizar passam a ser territórios de disputa de concepções conservadoras, burocratizantes, controladoras das inovações (ARROYO, 2019, p. 33).

Com base na citação anterior de Arroyo (2019), podemos pensar no que diz a Carta de Princípios ao enfatizar que a busca pela qualidade do ensino é possível quando a comunidade escolar participa do processo de construção dos seus PPPs e discute suas propostas curriculares pautados em princípios comuns. Com o autor, compreendo o que constitui como base de discussão as criações das escolas, a autoria dos *praticantes pensantes* (OLIVEIRA, 2008) e o protagonismo dos mesmos perante os cotidianos diversos, ali eles também disputam seus territórios. Muitas vezes com práticas silenciosas, que vencem o burocrático e ninguém vê, mas estão lá.

Contudo, trago Freire (2020) para dialogar com Arroyo (2019) no que compreendo como diálogos nos territórios de disputas. Numa relação antidialógica, as escolhas, a seleção do que inserir nos documentos curriculares institucionais são feitas por quem deseja manter o controle do território. Freire (2020) nos faz pensar que para quem dialoga, os conteúdos, por exemplo, para os cotidianos escolares “não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos” (FREIRE, 2020, p. 116). As escolas reagem, pois,

⁶¹ Fala da professora Alexandra Garcia durante uma das reuniões do grupo de pesquisa ao debatermos a BNCC e os processos de luta permanente pelos sentidos de escolas, currículos, docência e conhecimentos.

nesses territórios denominados cotidianos escolares, as *táticas* (CERTEAU, 2014) pelos *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2008) mudam sempre diante da sofisticação que o sistema elabora.

Dando prosseguimento ao processo de análise do documento preliminar, o CEE-RJ organizou um Grupo Gestor de Assessoramento e encaminhou o documento para análise de professores/ pesquisadores, composto de diversos representantes, entre eles, a Associação de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), representada pela Prof^a. Dr^a. Alexandra Garcia (UERJ); a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), representada pela Prof^a. Dr^a. Lucília Augusta Lino (UERJ); a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), representada pelo Prof. Dr. Jorge Najjar (falecido em 2019); a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), representada pela Prof^a. Dr^a. Patrícia Baroni (UFRJ); o Fórum Estadual de Educação do estado do Rio de Janeiro (FEE-RJ), representado pela Prof^a. Dr^a. Alessandra Nicodemus (UFRJ) e pela Prof^a. Dr^a. Malvina Tuttmann, presidenta e representante do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (CEE-RJ).

Este grupo, além de seus representantes, organizou uma equipe de trabalho para analisar o documento de acordo com as áreas presentes e mesmo aquelas que não estavam contempladas no documento, mas que segundo a avaliação desse grupo seriam fundamentais. A equipe de trabalho foi constituída de professores/pesquisadores especialistas para apoiar o CEE-RJ composto por profissionais da Educação, especialistas em áreas/modalidades de ensino que se dispuseram a analisar o Documento Preliminar do estado do Rio de Janeiro de forma voluntária.

Com a intenção de implementar uma proposta metodológica não verticalizada, a Conselheira Presidente e o Conselheiro Relator apresentaram ao Conselho Pleno do CEE-RJ uma forma efetivamente participativa de trabalho, horizontalizada, que se iniciou por ouvir as representações das Entidades Científicas Educacionais do Rio de Janeiro e o Fórum Estadual de Educação para, coletivamente, organizar um plano de ação que envolvesse o estabelecimento de categorias de análise, a definição de dinâmica para audiências públicas, a indicação de reuniões técnicas com especialistas, entre outras estratégias, constituindo um Grupo Coordenador do trabalho (RIO DE JANEIRO, 2019a, p. 6).

Após análise, esta comissão redigiu documento contendo as críticas ao documento do estado e apresentou juntamente ao CEE, em reunião do Conselho Pleno, em sessão 1780^a, o Seminário “Documento Curricular/SEEDUC: contribuições críticas de especialistas” no dia 07 de maio de 2019, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), em sessão aberta no Seminário “Documento Curricular/ SEEDUC: contribuições críticas de especialistas”, em parceria com o Fórum Estadual de Educação do estado do Rio de Janeiro (FEERJ), conforme figura 15.

Figura 15 – Seminário “Documento Curricular/ SEEDUC: contribuições críticas de especialistas”



Fonte: <<http://www.anped.org.br/news/proposta-curricular-em-discussao-no-estado-do-rio-de-janeiro>>. Acesso em: 22 jan. 2020.

3.1.3 Os efeitos do Relatório Avaliativo pelos especialistas do CEE-RJ na equipe ProBNCC-RJ

As questões apresentadas no Seminário “Documento Curricular/SEEDUC: contribuições críticas de especialistas” geraram, mais uma vez, certo desconforto na equipe ProBNCC-RJ pela posição de alguns especialistas do CEE-RJ, episódio percebido em falas expostas nos seminários e nas discussões presentes no material produzido pelos professores especialistas do CEE-RJ, o qual utilizo nesta pesquisa para embasamento. As convicções acerca de suas ideias foram percebidas pela equipe de redatores como críticas e, em participação presencial nos seminários, como *ataques*. Destaco a palavra “ataques” pois foi assim que a equipe ProBNCC-RJ se sentiu: atacada. Expressão utilizada nas conversas em grupos de trabalho e em reuniões avaliativas sobre o Seminário realizado.

Interessante sinalizar a sensação da equipe de se sentir atacada pelos professores especialistas, uma vez que dialoga com o que Freire (2020, p. 43-44) nos traz em torno da questão opressor-oprimido.

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia da sua libertação. [...] Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer

com o opressor, é impossível fazê-lo. [...] quase sempre, num primeiro momento os oprimidos em vez de buscar a libertação na luta e por ela, tendem a ser opressores também, ou subopressores. [...] o conhecimento como oprimidos, se encontra, contudo, prejudicado pela “imersão” em que se acham na realidade opressora (FREIRE, 2020, p. 43-44).

Assim sendo, aqui trago uma narrativa de um *praticantepensante* (OLIVEIRA, 2008) do cotidiano; algo que me atravessou em meados de 2019. Uma narrativa em que se escuta uma voz silenciada pelo sistema⁶², mas que reverbera por *indícios, sinais e pistas* (GINZBURG, 1989) que encontrei nela. Uma narrativa expressiva que nos faz pensar sobre a palavra especialista, usada pelo MEC e também pelo CEE-RJ para demarcar e diferenciar o saber de um professor, enfatizando sua especialidade no que ensinar (professores especialistas do MEC) e, por outro lado, especialistas em analisar o DOC-RJ (2019) feito por professores.

A ênfase dada ao professor dessas duas instâncias como especialistas – MEC e Universidade – denota a esses profissionais uma posição que expressa um saber maior do que dos demais, um poder, o de detentor de saber privilegiado, obrigando-nos a uma percepção de que quem sabe mais, ensina (professor especialista do MEC); de que quem sabe mais, avalia e analisa criticamente um documento feito por professores (professor especialista⁶³ do CEE-RJ). Mesmo que de forma inconsciente, *ingênua* (FREIRE, 2020), a expressão especialista e seus agentes cumprem também um papel de opressão em relação à equipe ProBNCC-RJ.

Essa forma dominante de dicotomizar o professor (em comum e especialista) é fruto da modernidade eurocêntrica (SANTOS, 2019, p. 354) que relaciona um vínculo hierárquico. O termo especialista, por remeter ao lugar privilegiado de saber – a universidade por exemplo, como lugar do pesquisador – provoca parte da equipe ProBNCC-RJ a perceber nos especialistas do CEE-RJ o papel de opressor. A equipe ProBNCC-RJ passa a enxergar as críticas do relatório avaliativo sobre a proposta preliminar do documento de orientação curricular do estado do Rio de Janeiro (2019), produzido por esses professores especialistas, como formas de opressão.

Por um lado, professores especialistas cumprem o papel da universidade, por outro lado, professores redatores cumprem o papel do MEC. Uma relação para ambos de opressor/oprimido e oprimido/opressor. Um lugar não fixo, mas que circula, ora opressor, ora oprimido.

⁶² A narrativa abaixo integrava um documento destinado ao CEE-RJ, mas que foi suprimido para evitar embates. Uma voz considerada, por mim, como silenciada pelo sistema. Por isso a expressão utilizada.

⁶³ O uso da nomenclatura usada pelo CEE-RJ para definir os participantes que fizeram a análise do documento preliminar do estado, como já vimos, foi de professor especialista. Esse nome se dá por uma *tática* (CERTEAU, 2014) da Presidenta do CEE-RJ. O CEE-RJ precisava de um documento que embasasse a possibilidade de fazer a análise preliminar com argumentos-base elencados de forma analítica por especialistas da área, passou então a qualificar quem fez o estudo crítico como professor especialista para justificar e validar ao CEE-RJ a análise feita.

Ora a equipe ProBNCC-RJ se reivindica no papel de professor, portanto oprimidos pelos professores especialistas do CEE-RJ, ora esta mesma equipe exerce o papel do MEC, na escrita do documento, como opressor.

Da mesma maneira, ora os professores especialistas do CEE-RJ, que pela constituição histórica estão no lugar de opressores, ou seja, daqueles que são os detentores do conhecimento produzido com base na racionalidade científica – a universidade – são percebidos como opressores pela equipe ProBNCC-RJ, como os que estão criticando um documento feito também por professores. Ora os professores especialistas se reivindicam no papel de professores da Educação Básica, portanto, de oprimidos. Oprimidos pelo documento que está podando a autonomia docente e a possibilidade de produção curricular compatível com a visão de que quem produz “currículos” são as escolas na execução do seu Projeto Político-Pedagógico.

Nessa lógica, os professores especialistas do CEE-RJ estão lutando, enquanto professores, pelos oprimidos (escolas e professores). Mas eles também são pesquisadores, e as críticas redigidas no Relatório Avaliativo sobre a Proposta Preliminar do Documento de Orientação Curricular do estado do Rio de Janeiro (2019) provêm de pesquisa, que, perante um discurso docente, significa uma opressão (em dizer que um conhecimento vale mais do que o outro). Papéis que circulam entre opressor e oprimido ao serem assumidos e cumpridos tanto pelos profesoress da equipe ProBNCC-RJ, quanto pelos professores especialistas do CEE-RJ.

Diante do exposto, trago uma narrativa que apresenta a inquietação que esta ação provoca em uma das participantes do ProBNCC-RJ, e que traduz o que Freire (*apud* SANTOS, 2019, p. 356) chama de consciência; que não reduz a consciência social à sua própria consciência (praticante T), mas que compreende as estruturas da consciência social como meios de dominação. “A conscientização deve ser entendida como um processo que facilita a mobilização das classes populares e torna mais difícil a sua manipulação pelas elites” (SANTOS, 2019, p. 357). Uma narrativa que foi silenciada no processo para evitar conflitos, postura dominante (do silenciador e não do silenciado) que “elimina o diálogo e promove passividade” (SANTOS, 2019, p. 358). Nesse sentido,

[...] lembrando que somos todos educadores. Não há guerras, nem disputas, até porque se houvessem enfatizaríamos que: Estamos todos no mesmo campo de concentração! Somos todos PROFESSORES, lutando pela mesma causa. Não deixemos que as conjunturas políticas e sociais roubem de nós ou nos sufoquem com os movimentos que não são comuns a nós.

Somos professores, falamos todos de um mesmo lugar: escola! Deste lugar falamos, colegas e companheiros na trajetória que resulta a educação brasileira. Como professores e brasileiros necessitamos de movimentos que nos agregam, nos unam

[...]. As críticas são importantes, as construtivas então nos deslocam para outro lugar, são aquelas que por vezes apontam o “erro”, mas nos ajudam a vislumbrar um novo horizonte de possibilidades e porque não de reformulação e mudanças? E existem aquelas outras críticas de que estamos cansados enquanto brasileiros, que por vezes reverberamos, com as mesmas vozes que muitas vezes criticamos em nossos discursos, mas por vezes fazemos o mesmo que o “repressor”. Estamos cansados desses tipos de críticas! Críticas ao nosso trabalho, ao que fazemos ao que não podemos fazer, críticas que nos chegam de todos os lados. Tão comum à política que vivemos. Faremos também este movimento? Atacaremos nossa classe assim como nos atacam diariamente? [...] A BNCC está aí, e o que fazer com o que está posto? Esse agora deve ser nosso movimento! Vamos avançar? Assim como o lido, por ser escrito por vezes parece frio, ou interpretado de acordo com nossas subjetividades, no lugar do outro que escreveu pode ter sido “quente”, cheio de vida e tecido com habilidades pertinentes aquele momento. Participamos de um programa de implementação e tentamos fazer valer ao solicitado, mesmo que a luz da BNCC e das normativas, prática essa tão “condenada”. Construimos algo que pode ser analisado, criticado, mas fizemos o movimento de dar vida, poderia ter sido o contrário. Se estivéssemos em luta ou guerra, o que tenho absoluta certeza de que não estamos, temos uma boa nova a lembrar: ESTAMOS NO MESMO CAMPO DE CONCENTRAÇÃO! Então de mãos dadas será sempre nossa melhor opção.

Preciso ser especialista em quê para dialogar com meus colegas de profissão? A princípio, sem desqualificar a formação, o que isto nunca será destacado por nenhum de nós porque somos educadores e desses lugares viemos, preciso ser “gente”, mesmo que ordinário (CERTEAU, 1994), simples, preciso ser pessoa! Não estamos competindo, estamos tentando resistir... sim resistir... e resistir faz de nós professores ousados, que mesmo nas correntezas tentam ao máximo fazer. [...]. Somos professores! E de especialidades também do cotidiano docente entendemos por que vivemos. Somos especialistas em acordar cedo, trabalhar manhã, tarde e noite, dar conta das graduações, especializações, mestrados, doutorados, estudar nos intervalos de turnos, lutar por direitos em Planos de Cargos que nos legitimam um crescimento profissional, optar pelo ônibus nos trajetos para ter tempo de ler o livro indicado pela academia, nos colocamos na linha de frente e contamos com a ajuda dos colegas, mesmo que críticos, especialistas como todos nós. Vamos recapitular fatos: essa história de vida é nossa... temos a mesma versão! Mais um indicador de que estamos no mesmo campo de concentração. Estamos mesmo!

Somos todos professores que convidados para compor a equipe BNCC/RJ tivemos orientações e formações no MEC para elaboração deste documento. O DOC-RJ reflete a BASE, não podemos negar, e de certo modo, segue o modelo de produção constituído por ela conforme específica. Como professores, pesquisadores, desenvolvemos nossos trabalhos acadêmicos por vezes pertencentes a um campo de pesquisa, o que nos aproxima do objeto de estudo com um olhar permeado de concepção e teoria metodológica. Na base não destaca isso. Paramos para pensar que a BNCC não tem essa “linha”? *Não seria essa a “deixa” que muitos precisam para fazer valer sua autonomia? Por vezes a impressão que dá é que estamos desconexos, mas não seria isto uma tática a nós todos para implementar o que de fato nos garante a LDB no que se refere a autonomia?* Propusemo-nos a viabilizar outras nuances ou de lacunar certos quesitos para que os municípios expressassem suas marcas, com mais liberdade que nós construtores do documento orientador do estado do Rio de Janeiro, oportunizando a negociação necessária. [...] seguimos com coração grato por todas as contribuições que “mexeram” com a gente, de forma positiva e negativa, mas que ambas nos deslocaram para um “entre lugar” que talvez não nos demos conta de estar [...]. (Narrativa de praticante T, em resposta a críticas de especialistas, em 31 de julho de 2019. Grifos meus).

Aqui, trago novamente Mainardes (2006) quando destaca em Ball e Bowe (1992) questões que retratam este momento de análise no que se refere à leitura do documento preliminar por especialistas do CEE-RJ. Especialidade dada a cada um deles tendo como

premissa serem pesquisadores/professores, portanto profissionais do contexto da prática, que, ao se depararem com o material preliminar, apontaram variados questionamentos acerca da política produzida, demarcando resistência e posição. Leitura regada de interpretação pessoal e acadêmica fortalecida por concepções, interesses ideológicos, entre outros, e que, por vezes, foram também mal compreendidos.

[...] os profissionais que atuam no contexto da prática não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que as histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disto, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (BOWE *et al.*, 1992, p. 22).

Após o seminário “Documento Curricular/SEEDUC: contribuições críticas de especialistas”, foram propostas datas e polos pelo CEE-RJ para a realização das audiências públicas conduzidas pelo próprio conselho nas quais a equipe ProBNCC-RJ esteve presente em todos, como atividade obrigatória do programa, como público geral, ouvindo atentamente cada exposição e se colocando, quando necessário, como sociedade civil organizada, possibilidade oportunizada a todos os presentes.

Dando continuidade ao previsto no cronograma, ocorreram quatro audiências públicas, por polos, nos seguintes municípios: Niterói (21/05); Volta Redonda (23/05); Macaé (29/05); Rio de Janeiro capital – UERJ (06/06). Estiveram representados os seguintes municípios: Angra dos Reis; Armação dos Búzios; Cabo Frio; Casimiro de Abreu; Conceição de Macabu; Duas Barras; Itatiaia; Macaé; Magé; Maricá; Mendes; Miguel Pereira; Nilópolis; Niterói; Nova Friburgo; Paraíba do Sul; Paraty; Paty do Alferes; Pinheiral; Pirai; Quatis; Queimados; Quissamã; Resende; Rio Claro; Rio das Ostras; Rio de Janeiro; Santo Antônio de Pádua; São Gonçalo; Sapucaia; Saquarema; Seropédica; Silva Jardim; Tanguá; Teresópolis; Três Rios; Vassouras; Volta Redonda (RIO DE JANEIRO, 2019a, p. 8).

As críticas dos especialistas do CEE-RJ foram apresentadas nas audiências públicas, muitas delas por seus representantes. O trabalho da equipe ProBNCC-RJ, diante das audiências, foi de adequar o documento às solicitações do CEE-RJ que reagiu de forma técnica atendendo às solicitações, mas que se perceberam distantes dos colegas especialistas, na percepção de alguns membros da equipe ProBNCC-RJ o que se ouvia de alguns professores especialistas do

CEE-RJ exprimiam “paredões” existenciais da academia à escola básica⁶⁴, um fator interessante foi a percepção pela verbalização de como se sentiram inferiorizados: “Criticar o que está pronto é fácil! Está pronto! Quero ver fazer!”, conforme expressou um dos participantes.

Nesses momentos, sentiram-se questionados em suas autorias, pois traziam em suas produções maneiras de fazer nas escolas em que atuavam; sentiram-se alvo de críticas por parte de professores universitários, considerando muitos deles como alheios à Educação Básica ou às práticas das escolas. Percepções que demarcavam em encontros internos a consideração de que muitos que contribuíram de forma analítica no documento pareciam não ter a prática da escola básica nas etapas ali tratadas.

Com o desenrolar do tempo e da pesquisa, compreendo que, enquanto equipe, na execução das agendas, não considerava a atuação como reprodutores, mas como autores. Até que o *mergulho* e as múltiplas oportunidades de desestruturação e desconstrução que a pesquisa me provocou me fizeram compreender, com os interlocutores que caminham comigo, que produzir para que professores executem é contraditório. Uma inquietação constante em meio àquela saudável “balbúrdia”⁶⁵ de disputas de território.

Como foi um movimento natural de disputas, os redatores para atender às solicitações do CEE-RJ elaboraram suas reformulações e puderam se posicionar com devolutivas escritas à coordenação, sobre os apontamentos feitos pelo colegiado através de seus representantes.

Destaca-se que as contribuições demarcadas foram analisadas e atendidas. Porém, em uma área específica do conhecimento, houve resistência por parte de um dos participantes que redigiu um parecer como devolutiva que foi encaminhado à coordenação de etapa e à coordenação estadual, em “defesa” de seu componente curricular em que justifica a permanência de toda produção para o componente curricular mencionado. Aqui faço a opção de não identificar o componente nem o participante.

⁶⁴ Destaco que os professores especialistas do CEE-RJ, indicados pelas entidades educacionais por área de conhecimento, tinham como atribuição para participar desse processo de análise do DOC-RJ, experiência docente em escolas públicas e particulares, além de vinculação com as sociedades científicas referentes às suas áreas de conhecimento (RIO DE JANEIRO, 2019a, p. 6).

⁶⁵ Segundo o dicionário Aurélio, *balbúrdia* é substantivo feminino e significa “desordem barulhenta; vozearia, algazarra, tumulto; situação confusa; trapalhada, complicação”. Mas o destaque da palavra e o uso se dão de forma provocativa ao pronunciamento do ministro da Educação Abraham Weintraub, em 30 de abril de 2019, em entrevista ao jornal *O Estado de São Paulo* sobre o corte de recursos das federais. “Universidades que, em vez de procurar melhorar o desempenho acadêmico, estiverem fazendo balbúrdia, terão verbas reduzidas”. Fonte da informação: Disponível em: <[//revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2019/08/alvo-de-criticas-e-cortes-universidades-lutam-para-mostrar-sua-importancia.html](http://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2019/08/alvo-de-criticas-e-cortes-universidades-lutam-para-mostrar-sua-importancia.html)>. Acesso em: 15 ago. 2019.

A devolutiva redigida pelo participante Y, assim como da participante T.⁶⁶, não foi à frente, por decisão da coordenação estadual, não tendo essas vozes reverberadas. Destaco a narrativa do participante Y, que traz indícios importantes quanto à elaboração do documento, fraquezas do processo e questões em torno da identidade docente.

Esse documento pretende, em primeiro lugar, fazer uma síntese das críticas a proposta de Documento Curricular do Estado do Rio de Janeiro da SEEDUC/UNDIME [...] críticas essas feitas por especialistas ligados a universidade e outros estabelecimentos de ensino do estado do Rio de Janeiro. Em seguida pretendemos apresentar nossas considerações a respeito de tais críticas, no sentido de promover um debate mais profícuo acerca das propostas para a reformulação curricular do estado do Rio de Janeiro.

Portanto, mais que combater possíveis críticas (óbvio que aquilo que não concordamos também será abordado), a intenção desse documento por ora enviado em resposta ao CEE [...]. Assim, nossa tarefa nunca foi excludente. Houve sempre a preocupação e a intenção de consultarmos um número significativo de profissionais. Nem sempre essa preocupação e intenção pode ser concretizada da forma como foi idealizada (com consultas públicas mais abrangentes, seminários, cursos de formação etc.), mas certamente (e esperamos que isso fique bem entendido), nunca foi nossa pretensão assumir um papel de detentores de um saber maior ou superior aos demais profissionais do estado [...] (Narrativa de participante Y entregue à coordenação de etapa de anos iniciais e repassada aos coordenadores estaduais em 2019).

A narrativa do participante Y traz elementos que dialogam com o que Freire (2020) trata acerca da relação opressor-oprimido. Compreendo, com Freire (2020, p. 46), que a tratativa se refere à mediação por prescrição, em que o autor diz que toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência à outra. O participante Y, com consciência formada acerca das agendas governamentais, tenta impor (mesmo que de forma inocente), em defesa do que acredita e do que recebeu de instrução, que as críticas dispensadas à equipe ProBNCC-RJ precisavam ser combatidas (palavra utilizada na narrativa mencionada) na abordagem de que enquanto participante não concordava (em quase tudo) com os apontamentos feitos pelos especialistas.

Diante disso, percebe-se a imposição de uma consciência à outra, uma tentativa de reafirmar o elaborado e apresentando uma consciência hospedeira da consciência opressora, que dificulta até a escuta ativa. Desestabilizada a ouvir e refletir fora dos moldes das agendas governamentais, a narrativa me faz compreender que é melhor e mais confortável manter o dito e o prescrito pelos opressores como forma de sustentação do que foi construído. Superar o opressor é reconhecer a crítica como ação que transforma, e este reconhecimento dá lugar a outra situação, a outras possibilidades.

Os oprimidos, que introjetam a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando a expulsão desta sombra, exigiria

⁶⁶ Opto pela não identificação de quem redigiu a devolutiva.

deles que “preenchessem” o “vazio” deixado pela expulsão com outro “conteúdo” – o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não seriam livres (FREIRE, 2020, p. 46).

Um episódio interessante na narrativa do participante Y é o uso da expressão “quem escreve”, que, para “combater” as críticas dos especialistas, percebe a necessidade de demarcar-se, posicionar-se e impor, reação esta muito comum na relação de opressor-oprimido, um *indício* de fazer o outro calar pela imposição do *status*, ou de silenciar o diálogo na imposição do que pensa.

Contudo, vale destacar que os especialistas que elaboraram as críticas se apresentam como pessoas livres, que usam de autonomia, que acreditam que estão lutando (disputas) contra as prescrições, mas que ao analisarem o documento nos impelem a percepção de que também estavam prescrevendo à equipe o “como então deveria ser”. Acreditam não seguir prescrições, têm opções, atuam como protagonistas e não como espectadores (FREIRE, 2020, p. 48), mas que sua atuação nos impele a atender às orientações solicitadas, caso contrário o documento do estado não seria aprovado pelo colegiado. O que vale, então, são as concepções apresentadas pelos especialistas.

Aqui, trago a narrativa que expressa a (im)posição do participante Y, que, por vezes, para fazer do outro um aliado à sua consciência, até se iguala a este outro.

Quem escreve? Antes de aprofundarmos na análise dos documentos em questão, é preciso que definamos quem são àqueles (para além das instituições) que foram encarregados de dar redação a proposta curricular do estado. Em primeiro lugar [...] os redatores de [...] são educadores com experiência de mais de vinte anos de sala de aula, tendo passado por diversas redes (públicas ou particulares), em diferentes etapas do ensino básico (fundamental I, II, Ensino Médio, EJA, etc...), tendo, inclusive, lecionado para públicos os mais heterogêneos: desde adolescentes provenientes das camadas mais abastadas do estado, até crianças oriundas de comunidades indígenas ou quilombolas, ou mesmo adolescentes residentes em comunidades dominadas por facções criminosas, onde a violência inerente a essas práticas (ou mesmo a violência praticada indiscriminadamente pelo Estado, através de seu aparato policial), faz com que, frequentemente aulas tenham que ser suspensas, ou tenham que ser realizadas em um clima de medo e terror, que, sem sombras de dúvida, interfere definitivamente no andamento do processo de educacional. [...] Foi com essa perspectiva, que aceitamos a tarefa de sermos os redatores (não os formuladores, diga-se), da proposta inicial de um Documento Curricular do Rio de Janeiro, documento este que visa o debate aberto e fraternal, sem dogmas ou pressupostos, mas tendo em mente que já tínhamos uma base para a discussão: ou seja a BNCC. [...] Foi com essa tarefa que concordamos. E é isto que queremos ver realizado (Narrativa do participante Y entregue à coordenação de etapa de anos iniciais e repassada aos coordenadores estaduais em 2019).

A consciência opressora (FREIRE, 2020, p. 46) está tão hospedada no oprimido que ele passa a reproduzir a mesma fala e impor que sua consciência seja aceita pelo outro, propondo

até diálogo como forma de fazer o outro ouvir que o que ele traz tem cunho de (suas) crenças, e que seu objetivo é fazer o outro entender de forma igual.

Observo na narrativa que, ao trazer a análise das críticas feitas no documento, o participante Y enfatiza que conhecimento se constrói com diálogo. Mesmo hospedando o opressor e suas agendas, de forma ingênua, ele compreende que as agendas determinadas pelo MEC deram conta da abordagem dialógica e que se não teve alcance do coletivo, não foi por falta de oportunidade, mas sim de interesse, de tempo, divulgação ou discussão.

As críticas à proposta de documento curricular do Rio de Janeiro. Todo processo de construção de um conhecimento com bases sólidas, só pode se dar de forma dialógica, fruto de um processo de debates, discussões, posicionamentos etc., que levem a diferentes caminhos que possam, de alguma forma, balizar nossas escolhas teórico/metodológicas, no sentido de fortalecer ou desmoralizar convicções ou pressupostos já cristalizados.

Nesse sentido, submeter qualquer proposta de mudança curricular ao crivo da opinião pública, não é só salutar como é também necessário ao bom andamento de qualquer trabalho que se pretende científico (ao se encarar a história como ciência – longo debate). [...] Assim sendo, a proposta de documento curricular do Rio de Janeiro encampada pela SEEDUC e pela UNDIME, foi submetida a apreciação dos profissionais das redes que constituem o sistema educacional de nosso estado ao final de 2018, tendo – após essa consulta pública –, sido encaminhado ao CEE, com os adendos sugeridos pelos profissionais que participaram dessa consulta. No caso do componente curricular [...], houve (infelizmente) pouca participação ou adesão a consulta pública. Um número ínfimo de profissionais destinou seu tempo a encaminhar propostas ou críticas ao documento curricular proposto pela SEEDUC/UNDIME. Essa baixa adesão tem vários fatores, e uma consequência principal. Os fatores que podemos mencionar, com certeza, têm relação ao tempo exíguo em que esta consulta popular esteve em vigência (bem menos de um mês), a pouca divulgação nas unidades escolares da existência dessa consulta, a não participação de parte das redes municipais de ensino do processo de discussão, entre outros. A consequência principal dessa debilidade na participação da consulta pública foi que perdemos, indubitavelmente, uma grande oportunidade de aprimorar nosso documento, e vários dos apontamentos ora assinalados pelos especialistas e pelo CEE poderiam ter sido também assinalados naquela ocasião. Não tendo acontecido dessa maneira (o que teria sido ideal), as audiências promovidas pelo CEE entre os meses de maio e junho, vieram no sentido de oferecer mais oportunidades de ouvir e sermos ouvidos, o que, certamente, se coaduna com o espírito democrático que todo processo educacional deve ter. [...] Esse documento, em geral, faz duras críticas a proposta curricular da SEEDUC/UNDIME, críticas que merecem ser analisadas com rigor e frieza nesse espaço. [...] (Narrativa de participante Y entregue à coordenação de etapa de anos iniciais e repassada aos coordenadores estaduais em 2019).

As críticas feitas pelos especialistas foram percebidas pelos redatores como “duras”. Em um dos documentos produzidos como resposta ao CEE, mas que não chegou ao seu destino, a praticante Y faz referência a um trecho do Relatório Avaliativo do CEE acerca do Documento Preliminar do estado do Rio de Janeiro (2019, p. 168) em que percebe os especialistas se posicionando contrários à produção do referido documento.

Assim, enfaticamente afirmam: “*Nos posicionando como resistência a esse conjunto de políticas e intenções, e considerando a Base Nacional Comum Curricular e o documento aqui em análise, como pilares dessas nefastas políticas, procuraremos em forma de análise do documento construir reflexões e subsídios que contribuam para desenhos curriculares de resistência para os professores de [...] em seus usos nos cotidianos escolares e para os docentes nas Universidades responsáveis pela formação de professores*”. (Relatório Avaliativo do CEE acerca do Documento Preliminar do estado do Rio de Janeiro, 2019, p. 168). *Mais claro que isto impossível. Se pôr como “resistência”, tem duas consequências imediatas: a primeira, é o não reconhecimento de qualquer qualidade (ou legitimidade) nos argumentos do lado “opositor”. A segunda: com esse discurso em que não observa nenhuma legitimidade nas propostas combatidas, se vê desobrigado a contribuir para o melhoramento destas, ficando na posição de “pedra” a estilhaçar a “vidraça*”. Com isto, não estamos dizendo que se trata de uma postura ilegítima ou sem fundamento. Ao contrário, somos os primeiros a admitir que a resistência é um direito (e em alguns casos um dever), que concerne a todos. Somos também os primeiros a admitir que os movimentos de resistência desempenham, em diversas ocasiões, um papel decisivo no contexto de mudanças históricas importantes (Narrativa do participante Y entregue à coordenação de etapa de anos iniciais e repassada aos coordenadores estaduais em 2019. Grifos meus).

Mergulhada neste contexto e fazendo uso dos sentidos na pesquisa, compreendi com base nos conceitos de *território de disputas* (ARROYO, 2019) e *opressor-oprimido* (FREIRE, 2020) o mal-estar gerado à equipe ProBNCC-RJ e considero que a ausência de retomada de diálogos após o parecer dos especialistas denota também uma postura opressora e impositiva à equipe ProBNCC-RJ, que acata por decisão de seus coordenadores o exposto pelo parecer, sem ao menos ter possibilidade de diálogo entre essas duas instâncias – equipe ProBNCC-RJ e Especialistas pelo CEE.

Cada instância disputa e defende concepções próprias de seus territórios, mas que, por vezes, se portam também como *oprimido-opressores*. Se não houve possibilidade de escuta e diálogo com os redatores, e sim um parecer escrito entregue a um colegiado com considerações e solicitações, indago: o que, então, determinava nesta ação uma relação dialógica, se não houve debate entre esses pares?

A equipe ansiosa em cumprir a agenda do MEC “aceitou/acatou” as críticas como forma de garantir a homologação pelo CEE, abafando internamente as vozes que ecoavam entre os redatores como forma de evitar conflitos que dificultassem ainda mais a homologação do documento.

Aqui podemos trazer as audiências públicas abertas à sociedade civil organizada, como um pretexto de que as críticas eram passíveis de diálogos, quando se percebe que as audiências eram expositivas e com busca de aliados, uma vez que a equipe ProBNCC-RJ participante do processo não teve, antes das audiências marcadas, possibilidade de diálogo com os professores especialistas. O cenário era de redatores que produziam e coordenadores estaduais que dialogavam com o CEE, e com a mesma realidade, o CEE dialogava com os coordenadores

estaduais e professores especialistas produziam diálogos escritos, ação esta que evidencia neste processo interlocutores entre as equipes.

As escolhas do que levar adiante não foram feitas por todos. Compreendo, portanto, uma lacuna neste processo que gerou embate e percepções de muros, em que o objetivo era estabelecer pontes. Por parte dos redatores, a compreensão de que alguns dos especialistas estavam fazendo análises e críticas da BNCC (BRASIL, 2017) quando o foco era o documento apresentado. Mas não houve possibilidade de diálogo. As mesmas percepções feitas quanto a uma construção “pouco dialógica” no documento estadual, se fez também aos especialistas que construíram as críticas, engajados em seus territórios denominados universidades.

Contudo, como parte desse processo, compreendo em Freire (2020) que a relação *opressor-oprimido* se deu por parte das duas instâncias. Ninguém é ou está neutro nas relações estabelecidas, mas as disputas que se travam nos campos ideológicos, por vezes, nos fazem ver o que queremos, ao invés de enxergarmos o quê e como o contexto se apresenta ao outro. Na única oportunidade de fala, houve o silenciamento por parte dos que dialogavam pela equipe, com o objetivo de cessar a discussão para evitar o prolongamento dos prazos, visto que o estado do Rio de Janeiro estava com a agenda atrasada.

Ainda no campo conceitual, foi nos imputada a “acusação” de que os documentos analisados (sim, consideramos que a análise dos especialistas se deu muito mais em função da BNCC do que em função do documento do Rio de Janeiro), representam uma abordagem tradicional, eurocêntrica, elitista, branca, masculina e conservadora da história: “O documento apresenta discursivamente vários elementos que são caros ao campo da [...] observamos que privilegia uma abordagem conservadora e tradicional [...] pautado em uma concepção evolucionista e progressista, marcadamente linear”. (Relatório Avaliativo do CEE acerca do Documento Preliminar do estado do Rio de Janeiro, 2019, p. 169). Em outro momento, argumenta o documento dos especialistas: “[...] Um currículo que tem tradição eurocêntrica, branca, masculina e elitista de base cronológica e factual”. (Relatório Avaliativo do CEE acerca do Documento Preliminar do estado do Rio de Janeiro, 2019, p. 175) [...] Levando em consideração tudo o que foi abordado acima, podemos concluir este texto da seguinte forma: 1- A crítica dos especialistas as propostas contidas no documento curricular do Rio de Janeiro, no seu componente [...], tem como pano de fundo a luta política ideológica instaurada no Brasil desde 2016; 2- Tais críticas dizem respeito muito mais as propostas contidas na Base Nacional Comum Curricular, do que propriamente ao documento proposto pela SEEDUC/UNDIME para o estado do Rio de Janeiro; 3- O que é alvo da crítica dos especialistas não pode ser alterado, tendo em vista que faz parte do corpo da BNCC; [...] 5- Portanto, não vemos como alterar a redação final de nosso documento, visto que, para atendermos as demandas dos especialistas, teríamos que iniciar um novo processo de discussão nacional, o que, pelo menos, no momento, está fora de cogitação (Narrativa de participante Y entregue à coordenação de etapa de anos iniciais e repassada aos coordenadores estaduais em 2019).

A narrativa do participante Y não chegou ao seu destino. E a agenda do MEC deu prosseguimento, pelo aceite das críticas e ajustes no documento. Seguiu então a agenda do MEC

com o cumprimento do estabelecido em ações. Após alterações do documento, negociado junto aos redatores, seguiu novamente ao CEE-RJ nova versão para análise e aprovação do colegiado.

Pressionado pelo MEC, o estado do Rio de Janeiro ainda se destacava nas planilhas oficiais como o estado sem aprovação do documento pelo conselho, o que nos impossibilitou avanços na condução das etapas. Diante dessa conjuntura, o estado se encontrava em passos lentos em relação aos estados brasileiros, igualando-se em processos ao estado do Amazonas, conforme destaque nas figuras 16a, b, c, d e quadro 4.

Figura 16 – Relatório de Monitoramento Consolidado Geral Brasil do Ciclo II ProBNCC - Estados, em 19 fev. 2020

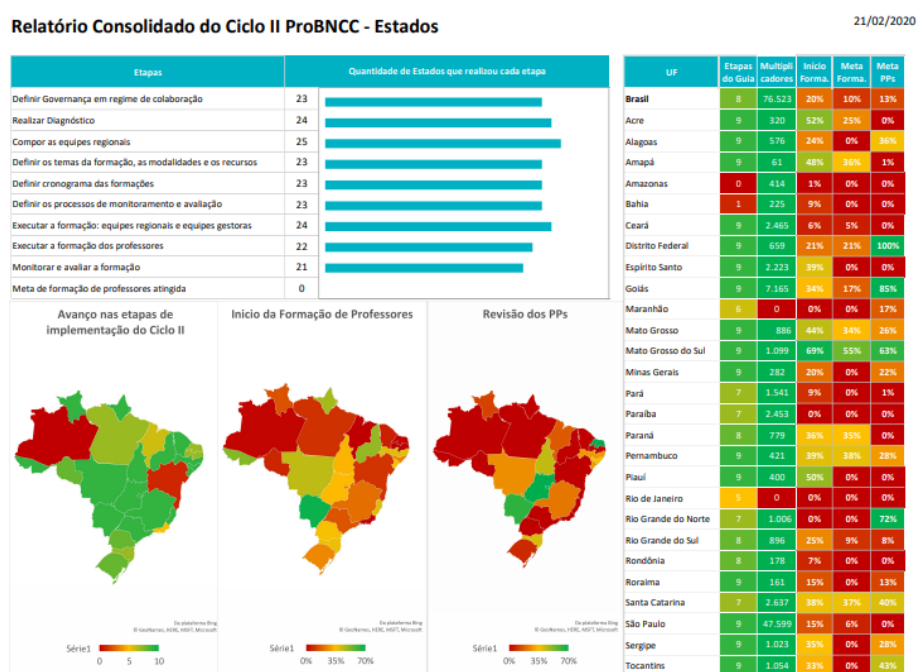


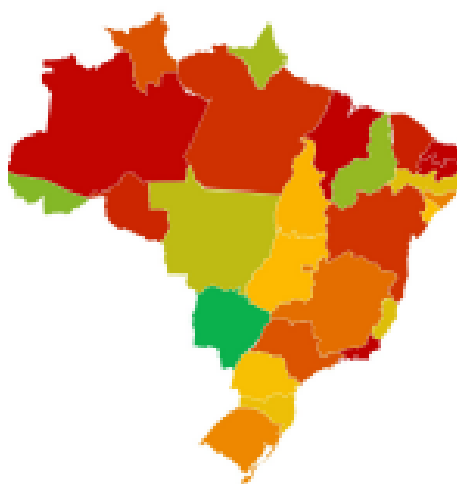
Figura 17 – Relatório Consolidado
Rio de Janeiro Ciclo II ProBNCC –
avanço nas etapas de implementação
de ciclo II, em 19 fev. 2020



Fonte: ProBNCC, MEC, 2019.

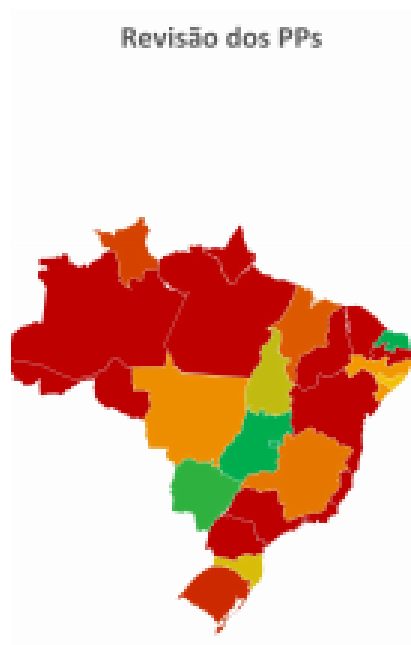
Figura 18 – Relatório Consolidado Rio
de Janeiro Ciclo II ProBNCC - início de
formação de professores, em 19 fev. 2020

Início da Formação de Professores



Fonte: ProBNCC, MEC, 2019.

Figura 19 – Relatório Consolidado
Rio de Janeiro Ciclo II ProBNCC –
revisão dos PPPs, em 19 fev. 2020



Fonte: ProBNCC, MEC, 2019.

Quadro 4 – Percentual atingido pelo estado nas etapas de implementação de Ciclo II, em 19 fev. 2020

UF	Etapas do Guia	Multiplicadores	Início Formação	Meta Formação	Meta PPPs
Rio de Janeiro	5	0	0%	0%	0%

Fonte: Relatório Consolidado Rio de Janeiro Ciclo II ProBNCC-MEC (2019).

Após atender a todas as solicitações do CEE-RJ através do Relatório Avaliativo do CEE acerca do Documento Preliminar do estado do Rio de Janeiro (2019) pelos especialistas, concebeu-se então o documento do estado como apto a ser seguido? Por que a indagação? Porque após atender a todas as especificações descritas pelo Relatório Avaliativo do CEE acerca do Documento Preliminar do estado do Rio de Janeiro (2019) o então Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro (DOC-RJ) foi aprovado por unanimidade pelo colegiado.

Em outubro de 2019, o CEE-RJ, através da Deliberação CEE n. 373 de 08 de outubro de 2019 (RIO DE JANEIRO, 2019b), aprovou e instituiu a implantação do documento de orientação curricular do estado do Rio de Janeiro – Educação Infantil e Ensino Fundamental,

considerando em sua deliberação a carta de princípios como fator determinante de posição política para o território do Rio de Janeiro. Ação que reafirma a posição política e epistemológica quanto ao documento por eles deliberado e homologado.

3.1.4 Os atravessamentos com os cotidianos: a interrupção do ProBNCC-RJ pela Pandemia da Covid-19

Com a aprovação do DOC-RJ (2019) pelo CEE-RJ, o trabalho se expandiu, dando prosseguimento à agenda governamental com novas ações. Novos polos foram estruturados e a equipe ProBNCC-RJ levou aos municípios, nos meses de novembro e dezembro de 2019, o Documento de Orientação Curricular do estado do Rio de Janeiro (DOC-RJ, 2019) de forma digital para representantes das secretarias municipais de educação que estariam incumbidos de repassar aos representantes de conselhos municipais e de escolas privadas.

Mais uma vez, percebe-se pouca adesão na participação do público-alvo. Como indicador, o pouco tempo que o estado tinha para finalizar as ações da agenda. O que estava planejado para acontecer em meses de realização de eventos, aconteceu em pouco tempo e em um período de conclusão de ano letivo em que as escolas estão envolvidas com avaliações, preenchimento de relatórios, conselhos de classes, entre tantas atividades comuns ao fim de ano em uma escola. A preocupação em cumprir etapas favoreceu a perda qualitativa nas ações do ProBNCC-RJ.

Na proposta do Ciclo para o ano de 2019, denominada no plano de ação do MEC como Ciclo 2, a equipe deveria formar equipes técnicas das secretarias de Educação para que a luz do documento estadual, os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) fossem modificados para que, em 2020, no Ciclo 3 (2020-2022), todas as escolas estivessem com seus PPPs atualizados para implementarem em cada escola uma nova proposta de trabalho. 2019 seria então o ano de mudar, segundo o MEC, os PPPs das escolas.

O que ninguém esperava era quem no final do ano de 2019 ecoaria no mundo inteiro a ameaça de uma pandemia, denominada de Covid-19⁶⁷, cujo foco estava na cidade de Wuhan, na região central da China, o que a princípio não interferiu nas ações da equipe ProBNCC-RJ.

⁶⁷ A pandemia da Covid-19 causada pelo vírus SARS-COV-2, que causa uma infecção gerando uma doença respiratória – síndrome respiratória aguda grave 2 – do inglês Coronavirus Disease 2019.

Devido ao atraso que o estado se encontrava, as ações previstas para 2019 foram remanejadas para o ano de 2020, e a equipe ProBNCC-RJ, segundo diretrizes do MEC, “monitorariam”⁶⁸ através de visitas e trabalhos específicos, a adequação dos PPPs das escolas e a (re)elaboração de seus “currículos”.

Nesta etapa de trabalho, a UNDIME-RJ e a SEEDUC-RJ, representadas pelos seus coordenadores e equipe de formadores⁶⁹, passaram a se reunir para planejar as formações no estado. A proposta de trabalho era de criação de polos em lugares considerados estratégicos pela articuladora da equipe ProBNCC-RJ, onde municípios vizinhos, representados pelas equipes de secretarias de Educação e de regionais estaduais, compareceriam com o intuito de serem multiplicadores do momento de implementação do DOC-RJ (2019).

À medida que a equipe avançava com as ações do MEC, percebe-se que muitos municípios já tinham iniciado a (re)elaboração de suas produções curriculares desde a homologação da BNCC (BRASIL, 2017b), muito antes da elaboração do DOC-RJ (2019). Esta ação foi entendida pelo próprio MEC como atividade antecipada, pois o mesmo demarcou agenda para elaboração/adequação do projeto político-pedagógico (PPP) nas escolas aos moldes da BNCC (BRASIL, 2017b) e do documento estadual.

Muitos municípios já estavam adiantados em relação à revisão dos seus PPPs e a elaboração de suas propostas curriculares, antes mesmo de conhecerem o Documento de Orientação Curricular do estado do Rio de Janeiro. Compreendo, com Suárez (2017, p. 193), que há uma incidência por parte das secretarias de educação, através das ações governamentais, de perceber as escolas como reprodutoras de ações políticas, uma maneira de controlar de forma regulamentada as suas ações.

Talvez por esta razão, e em um cenário de permanente disputa, a instituição escolar sempre foi questionada por discursos públicos e especializados sobre sua tarefa, sua organização e sua disponibilidade: discursos políticos, sociais e pedagógicos, hegemônicos e alternativos, luta para demarcar seu escopo, potencial e limites. Além disso, devido à sua inclusão em um sistema complexo, em escala quase universal, que busca atualizar essas expectativas e projetos, sempre foi imperativo gerar uma certa previsibilidade e projeção das tarefas e ações escolares. As necessidades da administração e gestão dos sistemas educativos modernos e massivos significam que a atividade escolar precisa ser organizada, planejada e regulamentada de acordo com normas, critérios e procedimentos bem estipulados, objetivados, escritos e sancionados: leis, resoluções ministeriais, projetos curriculares, disposições administrativas e circulares, programas e planejamento (SUÁREZ, 2017, p. 193).

⁶⁸ Verbo utilizado pelo MEC como ação de trabalho para equipe ProBNCC, o trabalho é monitorar se os municípios “implementaram” a BNCC através do DOC-RJ aos PPPs das escolas.

⁶⁹ Anteriormente chamados de redatores.

A ação de “monitorar” (termo usado pelo MEC) as escolas quanto ao que estão fazendo vem de encontro ao cumprimento do que o governo estabelece. Além disso, à medida que a agenda ia avançando no acompanhamento aos municípios, a equipe percebia que algumas escolas já estavam com seus trabalhos em andamento e muitos deles diferentes da proposta do ProBNCC-RJ. Alguns municípios justificaram que fizeram a adequação solicitada pelo governo com base na BNCC (BRASIL, 2017b) e não no DOC-RJ (2019).

Alguns municípios estavam com seus PPPs e “propostas curriculares” já adequados ao que as próprias secretarias locais desejavam. Outra percepção foi a de que nem todos os municípios compareceram aos eventos formativos promovidos pela equipe ProBNCC-RJ, uns justificaram dificuldades com transportes atrelando à justificativa o momento de crise instaurada no país, e outros assumiram que não fizeram adesão ao movimento ProBNCC, demonstrando, com isso, resistência ao processo.

As escolas resistem aos sistemas governamentais a todo o tempo, pois tudo se transforma quando a ação depende de *praticantes* (CERTEAU, 2014). O que muitos percebem como resistência de forma negativa, compreendo como prática feita com aquilo que é determinante e que se modifica sempre porque *praticantes* (CERTEAU, 2014) são diferentes e agem de formas diferentes.

Com Suárez (2017), compreendo que o apropriar-se e o (re)significar de uma ação escolar estão enriquecidos de experiências particulares e locais que estão carregadas de significados múltiplos para aqueles que as produzem e vivenciam diariamente. Por mais que a escola pertença a um sistema, que esteja filiada a uma Base Nacional, que esteja atrelada a uma formatação hegemônica de padronização ao que ela “deve/precisa” fazer, ela singular, única e difere de todas as outras escolas. Cada escola é uma escola! Cada escola é vivida e (re)criada diariamente, sem forma, sem moldes.

Sendo assim, trago nesta narrativa o município do Rio de Janeiro que não tomou por base o DOC-RJ (2019) e sim a BNCC (BRASIL, 2017b). Ele optou em construir sua proposta curricular sem pactuar em regime de colaboração com a proposta do MEC, que foi embasar-se no documento do estado. Esta ação, assumida pela Secretaria Municipal de Educação, foi apresentada ao Conselho Municipal de Educação (CME) em dezembro de 2019 com a produção denominada “Currículo Carioca”, disponível no site oficial da Prefeitura do município do Rio de Janeiro⁷⁰.

⁷⁰ Disponível em: <<http://www.multirio.rj.gov.br/assista/index.php/2051-curr%C3%ADculo-carioca-e-bncc>>.

A percepção de não estarem atrelados ao DOC-RJ (2019) se deu também pelo ano em que iniciaram a elaboração do seu documento (2018) e período de homologação pelo CME (dezembro de 2019); a equipe ProBNCC-RJ deu publicidade ao DOC-RJ (2019) após a homologação pelo CEE- RJ que foi em 2019, e neste período o município do Rio de Janeiro já estava com o “Currículo Carioca” em construção.

Assim como todas as políticas públicas existentes, houve também um movimento de resistência à produção do “Currículo Carioca”, e este movimento surgiu com o pronunciamento do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (SEPE), através de uma nota contraproposta ao CME, em que destacaram que esse movimento de construção das produções curriculares se iniciou em 2018, quando toda a rede de ensino municipal foi convocada para a discussão de novas “orientações curriculares” – termo utilizado pela SME do Rio de Janeiro – à luz da BNCC. Destacando que,

O SEPE e os profissionais de educação questionam a proposta do chamado “Currículo Carioca”, apresentado pela SME para que seja aprovado na próxima sessão do Conselho Municipal de Educação, dia 03/12/2019, sem qualquer discussão com a comunidade escolar e com a categoria. O SEPE e sua representação no CME protestam e questionam a aprovação desse documento pelas seguintes questões: Por um processo democrático de construção do currículo da rede municipal do Rio! (Trecho da nota do Sepe contraproposta da SME de aprovação do “Currículo Carioca” pelo Conselho Municipal de Educação⁷¹).

Expressam na nota que o município do Rio de Janeiro é a maior rede de ensino da América Latina, e que tal discussão acerca de produção curricular merecia a participação eficaz de toda a categoria, como não houve, consideraram a ação como ato insuficiente, pelo não alcance de todos nas discussões propostas.

Outro indício de *território de disputa* (ARROYO, 2019), o SEPE, megafone potente, se assim me permitem utilizar a expressão, reverbera vozes de *praticantes* (CERTEAU, 2014) que entendem que suas práticas cotidianas expressam “currículos”, disputam território pelo respeito à autoria docente e pelas práticas cotidianas, questionam a aprovação e apresentam as seguintes questões,

1. Numa rede tão extensa como a do município do Rio, cujas decisões de política educacional adquirem um grande impacto sobre o estado e o país, o debate curricular deve significar um caminho processual e aprofundado, sendo contraditório qualquer tipo de celeridade.
2. Ao final do ano de 2018, houve a apresentação de uma primeira sistematização das discussões curriculares na SME (acompanhada pelo sindicato). Nenhuma escola da rede, até o momento, tem o conhecimento desta sistematização e das principais

⁷¹ Disponível em: <http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=21923>. Acesso em: 21 fev. 2020.

polêmicas que nortearam os trabalhos nas CREs. Durante todo o ano de 2019, o SEPE cobrou da SME a continuidade da discussão no chão das escolas, que deveria culminar com um encontro que reunisse de forma mais ampla os professores das 11 CREs, antes do envio da proposta ao Conselho Municipal de Educação. E isso não aconteceu.

3. O prazo de discussão da BNCC em cada estado é o ano de 2020, não havendo motivo para uma decisão apressada, restringindo o debate entre os profissionais da educação. Observa-se que o documento de orientação curricular para o estado do Rio não se submete a este modelo. As redes e sistemas municipais têm liberdade para adequá-los. Isso nos preocupa, pois, antes mesmo da finalização da revisão das orientações curriculares, a SME fez encaminhamentos que comprometem estas escolhas, como a adoção de método fônico através da aquisição do material Alfa e Beto.

O Sepe protesta contra a aprovação pelo CME de um documento que não foi discutido com a rede municipal do Rio. Dessa forma, é necessário apresentá-lo ainda esse ano às unidades escolares e retomar o debate em 2020, para que este novo documento seja o resultado de um processo democrático. O Sepe, através da sua representação no CME RJ, também reivindica que não haja deliberação na próxima sessão. Nesse momento de graves ataques à democracia brasileira, é fundamental que as instituições primem pela construção coletiva e pelos princípios democráticos. E nenhuma razão apressada é mais importante do que este compromisso (Trecho da nota do Sepe contraproposta da SME de aprovação do “Currículo Carioca” pelo Conselho Municipal de Educação⁷²).

A nota do SEPE traz evidências num outro contexto daquilo que se vivenciou no processo de elaboração do DOC-RJ (2019). Os *praticantes* (CERTEAU, 2014) demarcam territórios com *táticas* (CERTEAU, 2014) acerca do que é imposto. Há insistência de todos os lados e de todas as formas em impor modos de fazer às escolas. Mas há também reação, *praticantes* (CERTEAU, 2014) se levantam e seguem em luta, na afirmação do “não”. Não queremos! Não faremos! E até no “*Ele não!*”⁷³ Os *praticantes* existem, os *praticantes* resistem!

Em continuidade ao que propõe as ações do MEC, particularmente no estado do Rio de Janeiro (devido aos atrasos já mencionados anteriormente) em março de 2020, como ação do Ciclo 3 (2020-2022), as escolas seriam “monitoradas” pela equipe de formadores do ProBNCC-RJ quanto à implementação do DOC-RJ (2019) concomitante às mudanças nas propostas pedagógicas. Mas a pandemia da Covid-19, como já mencionado, mudou as ações.

O Ciclo 2 foi marcado pelas formações introdutórias acerca do DOC-RJ (2019) e a abordagem do documento como suporte para a elaboração das produções curriculares das escolas. Trago o quadro 5 a seguir como dado produzido de foco de alcance inicial pela equipe ProBNCC-RJ da quantidade de docentes do estado do Rio de Janeiro, distribuídos por redes e

⁷² Disponível em: <http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=21923>. Acesso em: 21 fev. 2020.

⁷³ O movimento “Ele Não!” surgiu de protestos e manifestações populares liderados por mulheres que eclodiram em todo o Brasil e em alguns lugares do mundo, cujo objetivo era protestar contra a candidatura à presidência da República do então deputado federal Jair Bolsonaro. Manifestação ocorrida em 29 de setembro de 2018, caracterizando-se como o maior protesto já realizado por mulheres no Brasil e a maior concentração popular durante a campanha da eleição presidencial no país em 2018. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Movimento_Ele_N%C3%A3o>. Acesso em: 21 fev. 2020.

etapas de ensino, estimativa esta apresentada ao MEC como proposta de alcance de formação docente.

Quadro 5 – Quantidade total de docentes do estado do Rio de Janeiro, distribuídos por redes e etapas de ensino

Docentes								
Redes	Educação Infantil	%	Anos Iniciais	%	Anos Finais	%	Total Geral	%
Subtotal	41.655	26%	56.596	35%	62.837	39%	161.089	1
Estados	36	0%	171	0%	14.021	22%	14.228	0
Municípios	22.533	54%	32.238	57%	27.428	44%	82.200	1
Iniciativa Privada	19.086	46%	24.187	43%	21.388	34%	64.662	0

Fonte: Estudo Técnico BNCC – acervo ProBNCC-RJ, 2019.

Em detrimento do atraso ocorrido no estado do Rio de Janeiro, percebe-se, de forma inicial, que o plano de ação estadual foi “executado” de maneira superficial, corrida, pois o foco era alcançar todas as etapas com a finalidade de atender às solicitações do MEC, com isso, as formações não alcançaram os professores da Educação Básica do estado do Rio de Janeiro.

No entanto, se considerada, por exemplo, a narrativa da praticante transcrita anteriormente onde indaga o porquê de só alguns professores serem selecionados para esses encontros e que, por vezes, os que são escolhidos como multiplicadores recebem formação, mas não replicam aos professores, as ações da equipe ProBNCC-RJ não terão, de fato, alcance do quantitativo elencado no quadro acima, pois chegarão a um pequeno grupo apenas.

O quadro acima foi destaque no Preliminar Termo de referência ProBNCC-RJ (2019) com intuito de mobilizar a equipe ProBNCC-RJ em seu planejamento inicial. O objetivo era formar multiplicadores para a formação dos professores. Considerando os polos de formação com quantitativos de docentes, percebemos um planejamento da equipe ProBNCC-RJ⁷⁴ que reforça a formação cascata tratada no capítulo 2. Para uma realidade de aproximadamente 161 mil docentes lotados nas redes públicas e privadas do estado do Rio de Janeiro, um planejamento de formação cujo alcance definido era de 1.337 docentes conforme especifica o quadro 6.

⁷⁴ Planejamento presente no Termo de Referência ProBNCC-RJ (2019, p. 5) entregue à SEEDUC-RJ por administrar a verba, enviada pelo MEC, destinada à formação.

Quadro 6 – Polos de formação com quantidades de docentes do estado do Rio de Janeiro, distribuídos por redes e etapas de ensino para serem multiplicadores em seus municípios

POLO REGIONAL	REGIÕES	MUNICÍPIOS	DOCENTES	CONSELHEIROS	Representantes escola privada	Regionais Estadual	TOTAL
1	Rio de Janeiro (11 CREIS)	11 CREIS Rio de Janeiro	132	2	1	35	
2	Niterói (15 municípios)	Niterói, São Gonçalo, Itaboraí, Tanguá, Rio Bonito, Silva Jardim, Araruama, Armação dos Búzios, Arraial do Cabo, Casimiro de Abreu, Iguaba Grande, Maricá, São Pedro da Aldeia, Cabo Frio e Saquarema	180	15	1	35	
3	Queimados (15 municípios)	Nova Iguaçu, Japeri, Queimados, Mesquita, Nilópolis, Angra dos Reis, Belford Roxo, Duque de Caxias, Itaguaí, Magé, Mangaratiba, Paracambi, Paraty, São João de Meriti e Seropédica	180	15	1	35	
4	São Fidélis (9 municípios)	Aperibé, Itaocara, Lage do Muriaé, Miracema, São Fidélis, Santo Antônio de Pádua, São José Ubá, Varre e Sai e Cabuci	108	9	1	35	
5	Campos dos Goytacazes (14 municípios)	Campos dos Goytacazes, Cardoso Moreira, São Francisco do Itabapoana, Bom Jesus do Itabapoana, Italva, Itaperuna, Natividade, Porciúncula, Carapebus, Conceição de Macabu, Macaé, Quiçamã, Rio das Ostras, São João da Barra	168	14	1	35	
6	Nova Friburgo (18 municípios)	Nova Friburgo, Bom Jardim, Cachoeiras de Macacu, Duas Barras, Cantagalo, Carmo., Guapimirim, Macuco, Cordeiro, Petrópolis, Santa Maria Madalena, São Jose do Vale do Rio Preto, São Sebastiao do Alto, Sapucaia, Sumidouro, Teresópolis, Areal e Trajana do Moraes.	216	18	1	35	
7	Piraí (10 municípios)	Comendador Levi Gasparian, Eng. Paulo de Frontem, Mendes, Miguel Pereira, Paty do Alferes, Pinheiral, Piraí, Rio Claro, Três Rios e Vassouras.	120	10	1	35	
8	Resende (10 municípios)	Barra do Piraí, Barra Mansa, Itatiaia, Paraíba do Sul, Porto Real, Quatis, Resende, Rio das Flores, Valença e Volta Redonda	120	10	1	35	
TOTAL			1236	93	8	280	1337

Fonte: Estudo Técnico BNCC – acervo ProBNCC-RJ, 2019.

Em 11 de fevereiro de 2020, realizou-se o “1º Encontro de Formação dos Coordenadores Pedagógicos das Redes”, em 08 polos regionais, com os 92 municípios atendidos em planilha com datas informadas e com orientações aos secretários de que reservassem a data correspondente a seu polo e se preparassem para viabilizar a participação de seus coordenadores pedagógicos.

Este informe ressaltava que os municípios deveriam considerar que o prazo para implementação da BNCC (BRASIL, 2017), através do DOC-RJ (2019) no “currículo⁷⁵” das escolas, assim informado, seria fevereiro de 2020.

A UNDIME-RJ e a SEEDUC-RJ, informaram também que estariam realizando diagnóstico das redes estadual e municipal de educação para planejar as ações de formação continuada dos professores da Educação Básica em 2020⁷⁶, com vistas à implementação da BNCC (BRASIL, 2017) nos “currículos” das escolas do estado do Rio de Janeiro.

Este planejamento para 2020 se materializou no termo de referência do estado (mesmo que de forma preliminar), documento destinado para pleitear recursos para formação estadual, para tal a solicitação de preenchimento de formulário em link⁷⁷.

No Ciclo 3, além do monitoramento nas escolas, o MEC propõe a formação continuada junto aos “professores multiplicadores”, de gestores e de professores no estado do Rio de Janeiro, o termo de referência no qual se destina a verba já mencionada, que prevê a formação dos professores de todo o estado e para dar conta de tamanha demanda, insere em seu plano de ação, anexo ao preliminar termo de referência, a possibilidade de firmar parcerias com instituições educativas, representadas por professores universitários e pesquisadores para momentos formativos. Essas formações seriam pagas com recurso do Plano de Ações Articuladas (PAR).

Esclarecem em seus documentos formativos apresentados à equipe de coordenação, que as formações “devem” ser monitoradas, com o intuito de “verificar”⁷⁸ como tem sido o alinhamento entre o DOC-RJ (2019) com as produções das escolas, principalmente quanto à estatística de quantos professores seriam alcançados com a formação, visto que a “exigência” inicial do MEC era de que o estado do Rio de Janeiro formasse, no mínimo, 70% dos professores no ciclo 2, fato que não aconteceu.

Em 18 de fevereiro de 2020, o Coordenador Geral de Inovação e Interação com o Trabalho (SEB/MEC), do ProBNCC, realizou uma webconferência e disponibilizou um Power Point em drive para acesso dos coordenadores de etapas. Evidencio a figura 17a para destacar o que o MEC vem, sutilmente, desconstruindo; pois no início do processo o órgão, em suas

⁷⁵ Este termo está entre aspas para chamar a atenção do leitor de que a palavra currículo não foi escolha e uso enquanto pesquisadora, mas sim usada no e-mail institucional.

⁷⁶ O que não aconteceu em 2020 devido à pandemia da Covid-19.

⁷⁷ Disponível em: <<http://bit.ly/bncc2020diagnostico>>.

⁷⁸ Uso de verbos para exprimir controle.

formações, enfatizava que BNCC (BRASIL, 2019) não era currículo, e que a proposta de trabalho com a equipe ProBNCC não era criar um currículo e que estariam respeitando, nas elaborações estaduais e municipais, as autorias docentes. Contudo, não foi o que percebemos na construção do DOC-RJ (2019).

A figura 17a destaca que todas as produções curriculares estariam atreladas à BNCC (BRASIL, 2017). Para tal, representa e enfatiza a fala apresentando “alinhamento na Política Educacional”, em que “amarra” as ações das escolas à normativa BNCC (BRASIL, 2017).

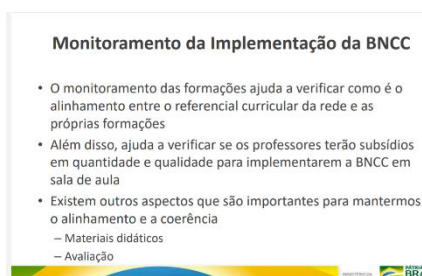
Figura 20 – PPT (slide 14) apresentado em webconferência para os coordenadores estaduais e de etapas, em 18 fev. 2020



Fonte: <<http://tiny.cc/monitoramentobnccprobncc>>. Acesso em: 18 fev. 2020.

De forma ousada, surpreende o segundo marcador no slide, reproduzido a seguir, ao demarcar que professores são percebidos, aqueles que a pesquisa considera como *praticantepensantes* (OLIVEIRA, 2008), como pessoas, por vezes, com subsídios e, em outras, sem subsídios para implementar a BNCC nas escolas, categorizando os docentes como qualificados ou não. Prepotência mensurar o que tem, ou o quanto tem e o que não tem o outro. Se é pouco ou muito. Que olhar soberano é este de quem quantifica e qualifica um *praticantepensante* (OLIVEIRA, 2008)? Indício de hegemonia, opressor-oprimido...

Figura 21 – PPT (slide 15) apresentado em webconferência para os coordenadores estaduais e de etapas, em 18 fev. 2020



Fonte: <<http://tiny.cc/monitoramentobncceprobnc>>. Acesso em: 18 fev. 2020.

Objetivos que apresentam concepção equivocada acerca dos *praticantes pensantes* (OLIVEIRA, 2008) e até mesmo desrespeitosa quanto à capacidade de criação deles.

Enquanto participante do ProBNCC-RJ, somos orientados a replicar falas e ideias do MEC acerca do que a instituição compreende como “currículo”. E, assim, seu próprio entendimento se dissemina como política de discurso, como “verdades”⁷⁹.

Trago, então, uma particular vivência. No dia 20 de fevereiro de 2020 compareci à Secretaria de Educação no município de Araruama. Neste dia tinha uma programação estadual chamada de Dia D, cuja ação era que todos os municípios do estado, através das escolas públicas (municipal e estadual) e privadas, realizassem o *DIA D DO PPP: BNCC/DOC-RJ em ação!*, divulgado por e-mail institucional da UNDIME-RJ e SEEDUC-RJ às escolas, como também por mídia digital como Instagram⁸⁰ e Facebook⁸¹, conforme folder digital divulgado, registrado na figura 18 a seguir.

⁷⁹ Aspas para ressaltar que a verdade, segundo eles, é o que não se garante ser uma verdade.

⁸⁰ Disponível em: <<https://www.instagram.com/bnccrj/>>.

⁸¹ Disponível em: <<https://www.facebook.com/BNCC-RJ-113106360239595>>.

Figura 22 – Foto divulgação do evento
BNCC/DOC-RJ: PPP em ação!



Fonte: Encaminhado às secretarias municipais e estadual.

Ao observar a movimentação normal da secretaria, indaguei se a rede tinha aderido ao Dia D do PPP, e uma coordenadora, que atua na Secretaria de Educação, respondeu que “essas coisas”⁸² não estavam acontecendo lá, mas que eles já tinham adequado suas produções curriculares à BNCC (BRASIL, 2017). Compreendi, naquele momento, que o município não estava participando das formações e ações da equipe ProBNCC-RJ, deixando claro que sequer conheciam o DOC-RJ(2019).

Enquanto pesquisadora andarilha, caçadora de mim, percebo que muitos *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2008) desconhecem o movimento que está acontecendo no estado do Rio de Janeiro. Ou seja, sobrevivem pedagogicamente na presença do mesmo com/em ausências. Ouço vozes: “Os meninos produzem! Os professores produzem!”.

E isso nos remete também ao ciclo de políticas (BALL, 1992) evidenciados em capítulos anteriores, no que tange à política como discurso, nos limites do que pode e do que não pode, e da capacidade de tolher e regravar aquilo que as escolas produzem a partir do que recebem das secretarias de Educação.

As ações do Ciclo 3 foram interrompidas, como já citado anteriormente. A pandemia da Covid-19 chegou ao Brasil e, em março de 2020, ameaçados pelo vírus desconhecido, as escolas brasileiras, entre outros setores e instituições, interromperam as aulas presenciais, ação esta que dividiu opiniões, acerca de idas e vindas, e que gerou muitas lutas durante toda a pandemia.

A pandemia da Covid-19 mudou a escola em pouco tempo, e não desejo trazer evidências de pesquisa para pensar a construção de currículo em relação a este importante fato,

⁸² Termo utilizado pela coordenadora ao se referir ao DOC-RJ.

devido à falta de tempo para dar devida importância à temática que, no momento, não contempla os enredamentos aqui trazidos. Contudo, enquanto pesquisadora e coordenadora pedagógica⁸³, percebi a escola caminhando com o que tinha, embora as secretarias de Educação estipulassem aos professores habilidades já descritas na BNCC (BRASIL, 2017b) para que seguissem, sob a alegação de que estavam seguindo a BNCC (BRASIL, 2017b), para o ensino remoto.

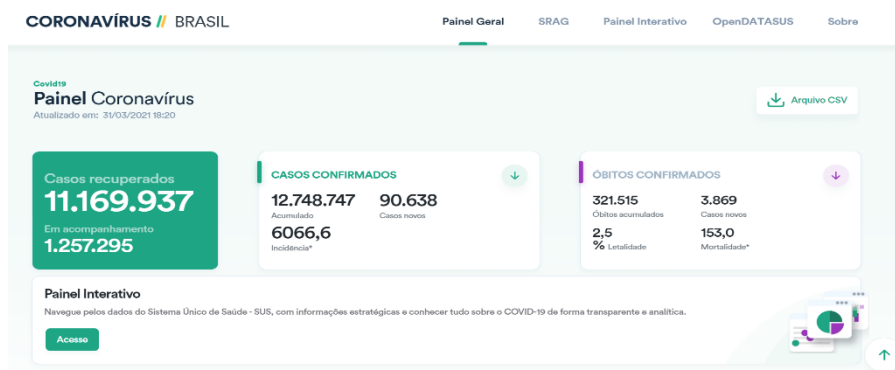
Enquanto as secretarias de Educação enviavam as listas com as habilidades a serem abordadas pelos professores, eles estavam planejando suas aulas e atividades usando as temáticas sugeridas pelas secretarias de Educação, ou encontrando outros caminhos escolhidos por eles.

A “vida escolar” segue com ou sem BNCC (BRASIL, 2017b), as escolas produzem com ou sem DOC-RJ (2019), e esta evidência percebo com o que recebo dos professores com quem trabalho, como também na escuta ativa com orientadores pedagógicos, coordenadores, supervisores escolares, professores, enfim, conversas estas que pretendo desenvolver em um outro momento de pesquisa, além desta dissertação.

De forma avassaladora, a Covid-19 tem ceifado vidas de brasileiros, dando ao Brasil destaque mundial como epicentro de descontrole da doença em março de 2021, conforme detalhado na figura 19. Uma tragédia que traz um marco histórico ao nosso país, por isso a opção política em narrar este atravessamento que não só abrevia ações de um programa, mas que interrompe vidas, histórias e narrativas.

Mesmo sem o desejo de aprofundar o assunto, deixar de tratar disso nesta narrativa é negar o que me atravessa enquanto pesquisadora nesse momento. Aqui abro aspas para “gritar o que meu silêncio esbraveja dentro de mim, mesmo que seja ainda em silêncio”.

Figura 23 – Painel coronavírus no Brasil, atualizado em 31 mar. 2021

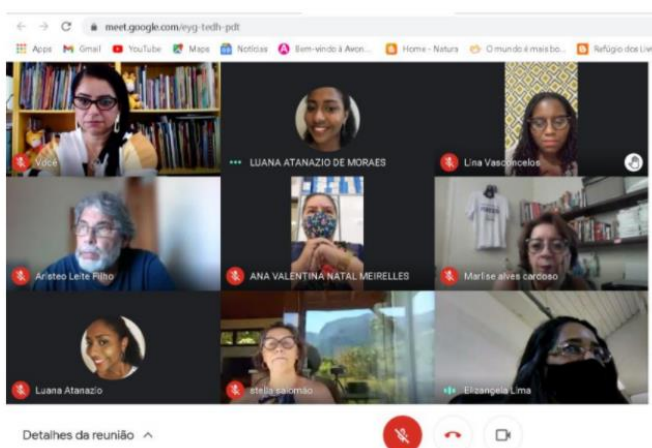


Fonte: Coronavírus Brasil (saude.gov.br). Acesso em: 01 abr. 2021.

⁸³ Aqui faço referência apenas aos municípios em que trabalho, sem necessidade de generalizar.

Durante este tempo (2020-2021), a equipe ProBNCC-RJ manteve-se na espera de novos direcionamentos e uma possível retomada de trabalhos formativos. Tempo de silêncio quanto à execução das agendas governamentais. Porém, no dia 12 de abril de 2021, a UNDIME-RJ e a SEEDUC-RJ se encontraram através de uma reunião remota da equipe de coordenadores ProBNCC-RJ com seus representantes⁸⁴, conforme figura 20, em que o Preliminar Termo de Referência foi apresentado com novos enredamentos para possível formação das redes mesmo que de forma remota. Assunto esse para uma próxima narrativa...

Figura 24 – Reunião Técnica UNDIME e SEEDUC, em 12 abr. 2021



Fonte: A autora, 2021.

A pesquisa nessa etapa ganhará novos enredamentos, que não serão possíveis de tratativas nesta narrativa devido ao tempo e aproximação da defesa, mas que não se encerra aqui, pelo desejo de retomada de conversa em breve.

Os *espaçostempos* de (trans)formação serão outros, os *praticantespensantes* também, além de novos cenários, e a necessidade de impulso para mergulhar na escola, para que, com sentidos, seja possível perceber como este movimento ProBNCC-RJ lá chegou, e que “rebuliços lá” este movimento causa. Uma tratativa da minha escola, quem sabe!

São “pretensões” apenas, como caraminholas na cabeça! O DOC-RJ (2019) foi elaborado para as escolas (e não com as escolas), as formações que o MEC solicita e financia são para as escolas, com isso, a pesquisa, num outro momento, estará mergulhada nas escolas. Assunto para mais adiante! Desejo, sim, continuar narrando esse movimento, afinal, a(s) escola(s) “para ser conhecida requer ser *contada, descrita, narrada e documentada* em sua

⁸⁴ Nova gestão na SEEDUC, com isso nova equipe, nova Presidência na UNDIME-RJ.

singularidade sócio-histórica e em sua particular passagem pelo tempo” (ROCKWELL, 2009, *apud* SUÁREZ, 2017, p. 194).

UMA PAUSA NA CONVERSA: UMA NARRATIVA INACABADA!

Pausas são necessárias em toda a vida, mas elas não significam fim, conclusão; ao contrário, compreendo-as como pequenos intervalos. Assim é, também, com a pesquisa. O caminho trilhado até aqui está longe de chegar ao fim.

Aproprio-me das pausas sustentada pela opção metodológica usada em toda a pesquisa com os cotidianos utilizando a narrativa, pois compreendi, com Alves (2008), que a ferramenta metodológica usada foi o modo que encontrei, enquanto sujeito do cotidiano, de transmitir, contar minhas experiências aos outros, usando a narrativa como uma das artes mais importantes para compreender as práticas dos cotidianos e, sem nenhuma pretensão de demarcar verdades, apenas narrar as experiências que me atravessam.

Narrar o movimento que me atravessou enquanto *pesquisadoraparticipante* foi viver as *artes de dizer e de fazer* (CERTEAU, 2014). Como opção política, assumi que as políticas públicas educacionais se configuram em outras pela complexidade dos cotidianos. E, por que isso? Porque o tecido e o narrado nesta dissertação dão *pistas* (GINZBURG, 1989) de que não se controlam os cotidianos, eles escapam dos ditames, eles se diluem nas prescrições, não cabem nelas, pois não têm forma própria, eles são o que existe no tempo, nos *espaçostempos*, uma vez que são criados, produzidos e praticados nos cotidianos escolares.

Revisitando o processo, tive novas percepções e elas resultaram em outras articulações, que me permitiram produzir novos conhecimentos. Essa é uma contribuição da narrativa para esta dissertação como ferramenta de análise no processo de produção do DOC-RJ.

São as escolas em seus cotidianos, com seus *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2008) que farão escolhas, não aleatórias, nem seguidoras de ditames no “cumpra-se”, no “faça-se”, mas o pensado e vivido nos cotidianos como políticas em prática, elaboradas e pensadas pelos coletivos diversos existentes em cada escola.

Chego à pausa na pesquisa não com o intuito de dar a ela conclusões, até porque não as tenho, mas faço uso da pausa para olhar para trás e rever as trilhas, percursos, trajetos e roteiros existentes que precisei garimpar. Roteiros que precisei (des)considerar, trajetos estes que me provocaram sensações novas, e muitas delas jamais antes vividas. Nestes trajetos, me permiti, e não desejo narrar aqui “o quê” ou o “em quê”, pois isso resultaria em uma prosa para mais de metro.

Contudo, a primeira (des)construção foi em mim, na necessidade de mergulhar no campo, nos cotidianos, um mergulho cheio de (in)certezas e interrogações e, por vezes,

(des)conforto. Como pesquisadora implicada (SAMPAIO, 2018), precisei fazer escolhas *políticametodológicasepistemológicas* apresentadas durante toda a trajetória que me permitiram o uso dos sentidos de maneira mais humana, afinal, o campo dos cotidianos não pode ser mensurado, ele muda a todo tempo e adentrar nele requer sensibilidade aguçada e sentidos apurados. Se usei os meus? Sim! Mas compreendo, nessa pausa, que os meus sentidos diferem dos de muitos e não tenho pretensão nenhuma de considerar isso como algo muito positivo ou negativo, apenas respeitar minhas maneiras de *mergulho* (ALVES, 2008), assim como respeito as dos diferentes *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2008).

Olhar para as rotas escolhidas me dá a sensação de que amadureci, sensação de maturidade política. De enxergar enquanto *pesquisadoraparticipante* que precisei ser pesquisa, lidar muitas vezes com um tema considerado por muitos como melindroso, mas, ao mesmo tempo, ser atravessada por ele em *experiências* (LARROSA, 2002) sem medo.

Tive como parceiros excelentes companhias. Teóricos que me ajudaram a pensar a pesquisa. Passei a enxergar melhor aquilo que apenas via, a compreender as ações dos cotidianos escolares pensados e vividos por diferentes *praticantes* (CERTEAU, 2014), como ações políticas e politizadas. Na rota trilhada, houve também cansaço e tristeza, pois o *mergulho* (ALVES, 2008) nos permite sensações múltiplas, algumas boas e outras nem tanto. Uma das percepções sentidas é a de que desqualificar as criações cotidianas das escolas, as autorias docentes, com a hegemonia das produções oficiais, chega ser uma agressão ao vivido, ao existido, que é próprio de cada realidade.

Muitas sensações, e com elas a compreensão na perspectiva das disputas existentes nos múltiplos territórios, nos *espaçostempos*, nos cotidianos escolares, de que são tecidas por *praticantes* que se apresentam em diferentes contextos. Aprendi, com isso, a valorizar as resistências no processo, pois elas são respostas dos deslocamentos que fazemos e na afirmação de (des)construções e de escolhas ideológicas. Aqui, faço menção com respeito aos múltiplos protagonistas desta pesquisa que foram faróis para que pudesse olhar e enxergar no *mergulho* (ALVES, 2008) o *protagonistaprotagonismo (praticantepensante)* que teceu esta pesquisa. E olha que a única certeza que tenho é de que não enxerguei tudo ou enxerguei quase nada!

Não podemos, a não ser ingenuamente, esperar resultados positivos de um programa que seja educativo num sentido mais técnico ou de ação política, se o fazemos desrespeitando a particular visão do mundo que tenha ou esteja tendo o povo, pois isso se constitui numa espécie de “invasão cultural” (FREIRE, 2020, p. 101).

Desta forma, com a pesquisa realizada, entendi que o movimento de elaboração do Documento de Orientação Curricular no estado do Rio de Janeiro me deu tear, agulhas, linhas,

para tecer o partilhado nos capítulos já apresentados. Se me permitem, usarei a seguinte expressão: Sinto-me um pouco mais livre. Viva Paulo Freire por isso!⁸⁵

Nesta pausa, expresso um desejo (ou outra palavra mais apropriada nos termos acadêmicos) de que a pesquisa (re)afirme que currículo se faz no chão da escola e que as escolas são potentes em seus cotidianos coletivos; elas não precisam das prescrições e ditames de “como fazer”, nem tampouco do “que fazer”; elas produzem, elas criam!

Pausas para puxar fôlego, pausas para enxergar mais coisas com este *mergulho* (ALVES, 2008), pausas para organizar novas linhas, fazer novas escolhas, pausas para depois continuar... nada acabado, tudo ainda em construção. Volto ao tear, em breve!

⁸⁵ Essa sensação é compreendida em resposta à leitura da obra *Pedagogia do Oprimido* (2020), referenciada na pesquisa, pelo fato de compreender que o opressor também pode ser oprimido, e por ser oprimido, oprime, mas que a libertação é para todos: para oprimidos e opressores e que isso é questão de consciência.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – Os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2008.

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2008.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina L. *O sentido da escola*. 6. ed. Petrópolis, RJ: DP&A, 2016.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Pesquisa nos/dos/com/os cotidianos das escolas: sobre rede de saberes*. 3. ed. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2008.

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. 5. ed. 8. reimp. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC; SEB; DICEI; 2013. p. 266 a 297.

BRASIL. Documento Orientador Pagamento de Bolsas. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/Documento_Orientador_ProB_NCC_Pagamento_de_Bolsas.pdf>. Acesso em: jun. 2020.

BRASIL. Lei 13.005, de 24 de junho de 2014. Lei que institui o Plano Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

BRASIL. Lei 9.394, 24 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, p. 41-44, 22 dez. 2017a, Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZ_EMBRODE2017](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZ_EMBRODE2017.pdf)>.pdf.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília: MEC; CONSED; UNDIME, 2017b. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 02 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014 (PNE). *Diário Oficial da União*, Seção 1, Brasília, DF, Edição Extra, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria n. 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*, Brasília, DF, Edição: 66, Seção: 1, p. 10, 06 abr. 2018.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: maio de 2021.

BUARQUE, Chico. *Cotidiano*. Construção. Rio de Janeiro: Universal Music, 1971. Faixa 2, Disco Vinil.

CARVALHO, Fábio Garcez de; FERREIRA, Marcia Serra; XAVIER, Libânia. *História do Currículo e História da Educação: Interfaces e Diálogos*. Rio de Janeiro: Quartet Editora, 2013.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano – 1. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2014.
CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano da Costa. *Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2018.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa*. 7. ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2008.

FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci. *Pesquisar na Diferença*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 73. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2020.
GARCIA, Alexandra. Culturas e currículo: o viver ordinário como ânima das mudanças. In: AGUIAR, M. A. da S.; MOREIRA, A. F. B.; PACHECO, J. A. de B. (orgs.). *Currículo, entre o comum e o singular*. Recife: ANPAE, 2018.

GARCIA, Alexandra. O encontro nos processos formativos: questões para pensar a pesquisa e a formação docente com as escolas. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37., 2015, Florianópolis. *Anais [...]*. Florianópolis: ANPED/UFSC, 2015. v. 1.

GARCIA, Alexandra. *Sentirfazerpensar: Nilda Alves e a formação de professoras e professores*. *Revista Teias*, [s.l.], v. 13, n. 29 [especial], p. 21-34, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/1326>>. Acesso em: 1º out. 2019.

GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Aventuras de conhecimento: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação*. 1. ed. Petrópolis, RJ: De Petrus; Rio de Janeiro, RJ: Faperj, 2014.

- GARCIA, Regina Leite. *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2003.
- GATTI, B. A.; SÁ, E. B.; ANDRÉ, M. D. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: Unesco, 2011.
- GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. *Mitos, Emblemas e Sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. 15. ed. atual. e ampl. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.
- LARROSA BONDIÁ, J. Notas Sobre a Experiência e o Saber de Experiência. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 19, p. 20-28, 2002.
- MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1530-1555, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 30 abr. 2021.
- MACEDO, Elizabeth. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/967>>. Acesso em: 12 maio 2021.
- MAINARDES, J.; STREMEL, S. *Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas*. Disponível em: www.uepg.br/gppep. Acesso em: 02 maio 2020.
- MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Documento orientador. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/Implementacao/Documento_Orientador_ProBNCC_Pagamento_de_Bolsas.pdf>.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Orientações para Municípios sobre a Implementação da BNCC em 2019. Brasil: MEC, 2019. Disponível em: <<https://uncme.org.br/Gerenciador/arquivos/e54336bce23ecdefcd5c96f7d58fdcc8.pdf>>.
- NASCIMENTO, Milton. Caçador de Mim. *Caçador de Mim*. Rio de Janeiro: Ariola, 1981. Faixa 6, Disco Vinil.
- OLIVEIRA, Inês B.; PEIXOTO, Leonardo F.; SÜSSEKIND, Maria L. (orgs.). *Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas*. Curitiba: CRV, 2019.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa. *O currículo como criação cotidiana*. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2016.
- PAULON, Simone Mainieri. A análise de implicação com ferramenta na pesquisa-intervenção. *Psicol. Soc.*, [on-line], v. 17, n. 3, p. 18-25, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. *O Mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RIBEIRO, Jonas. *Gente que mora dentro da gente*. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 1997.

RIO DE JANEIRO. Resolução SEEDUC n. 5.635, de 26 de abril de 2018. Institui a Comissão Estadual de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no âmbito da Educação Básica no estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: SEEDUC, 2018. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/188523912/doerj-poder-executivo-02-05-2018-pg-14>>. Acesso em: 12 out. 2019.

RIO DE JANEIRO. Conselho Estadual de Educação. *Documento curricular/SEEDUC: contribuições críticas de especialistas*. Rio de Janeiro: CEE, 2019a. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/documento_contribuicoes_criticas_dos_especialistas_1.pdf>. Acesso em: abr. 2021.

RIO DE JANEIRO. Câmara de Educação Básica. Conselho Estadual de Educação. Ato do Conselho. Deliberação CEE n. 373, de 08 de outubro de 2019. Institui a implantação do Documento de Orientação Curricular e do Estado do Rio de Janeiro – Educação Infantil e Ensino Fundamental (DOC-RJ), definindo princípios e referências curriculares para as instituições de educação básica que integram o sistema estadual de ensino do Rio de Janeiro. *Diário Oficial do Estado [do] Rio de Janeiro*: parte 1: Poder Executivo, ano XLV, n.198, p. 31-32, 17 de out. 2019b. Disponível em: <http://www.cee.rj.gov.br/deliberacoes/D_2019-373.pdf>. Acesso em: abr. 2021.

ROCHA, R. Quando a Escola é de Vidro. In: ROCHA, Ruth. *Admirável Mundo Novo*. [S.l.: s.n.], 1986.

SANCHES, Carmen; RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de. (org.). *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SANCHES, Carmen; RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de. É possível a conversa como metodologia de pesquisa? In: SANCHES, Carmen; RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de. (org.). *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O fim do império cognitivo. A afirmação das epistemologias do Sul*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SILVA, Monica Ribeiro da. *Currículo e competências: a formação administrada*. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1999.

SUAREZ, Daniel Hugo. Relatar la experiencia docente. La documentación narrativa del mundo escolar. *Revista Teias*, [s.l.], v. 18, n. 50, p. 193-209, set. 2017. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/30500>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

APÊNDICE - Autorização para uso de narrativa do praticante Y



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
 Centro de Educação e Humanidades
 Faculdade de Formação de Professores
 Mestrado Processos Formativos e Desigualdades Sociais
 Mestranda: Ana Paula de Santana
 Orientadora: Prof^ª Dr^ª Alexandra Garcia

TERMO DE CONSENTIMENTO E PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Eu, _____,
 RG _____, emitido por _____,
 CPF _____, abaixo assinado, aceito participar da
 pesquisa sobre **O movimento de implementação da BNCC através do Documento de
 Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro perante as produções curriculares
 com os cotidianos escolares**, da pesquisadora Ana Paula de Santana, do curso de Mestrado
 em EDUCAÇÃO – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, promovido pelo Centro
 de Educação e Humanidades Faculdade de Formação de Professores da Universidade
 Estadual do Rio de Janeiro- UERJ.

Declaro que fui informado(a) que a pesquisa pretende analisar o movimento de
 implementação da Base Nacional Comum Curricular através do Documento de Orientação
 Curricular do estado do Rio de Janeiro e os efeitos perante as produções curriculares nos
 cotidianos escolares.

Como participante da pesquisa declaro que concordo em autorizar a pesquisadora a usar
 o parecer de devolutiva ao Conselho Estadual de Educação, sobre a análise crítica dos
 professores especialistas referente ao componente curricular específico, enviado a coordenação
 de etapa de anos iniciais. Foi-me informado de que minha identificação na pesquisa se dá pelo
 termo participante.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2020.

 Assinatura do participante

Nome do participante:

Contato do participante:

 Assinatura da pesquisadora