

Andréia Stochero Binelo



Universidade Comunitária da Região de
Chapecó (Unochapecó)
binelo@unochapeco.edu.br

Marilandi Maria Mascarello Vieira



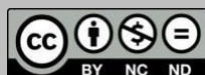
Universidade Comunitária da Região de
Chapecó (Unochapecó)
mariland@unochapeco.edu.br

Submetido em: 15/02/2022

Aceito em: 31/10/2022

Publicado em: 23/12/2022

 [10.28998/2175-6600.2022v14n36p379-400](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14n36p379-400)



PROCESSO DE RECONTEXTUALIZAÇÃO CURRICULAR PÓS-BNCC: EXPERIÊNCIA DE UMA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

RESUMO

Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular as redes de ensino devem reelaborar seus currículos, o que tem gerado dúvidas sobre como interpretar e traduzir esse processo na prática educativa. Assim, o objetivo deste artigo é apresentar uma análise sobre como os professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Chapecó-SC estão recontextualizando o currículo nas práticas educativas. Tem como base teórica o ciclo de políticas de Stephen Ball e a transposição didática, de Chevallard. Trata-se de pesquisa quali-quantitativa realizada em 2020 por meio de análise dos currículos estadual e municipal e aplicação de questionário a docentes de uma instituição municipal. Os dados indicam que os professores promoveram alterações no planejamento das aulas, mas poucas mudanças na sua prática docente, especialmente tendo em vista a realização de aulas remotas e o limite nas interações que auxiliam o entendimento do currículo.

Palavras-chave: Políticas curriculares. Recontextualização curricular. Prática docente.

POST-BNCC CURRICULAR RECONTEXTUALIZATION PROCESS: EXPERIENCE OF A MUNICIPAL EDUCATION NETWORK

ABSTRACT

With the approval of the Common National Curricular Base, the education networks must rework their curricula, which has generated doubts about how to interpret and translate this process into educational practice. Thus, the objective of this article is to present an analysis of how teachers of the early years of elementary education in the municipal school system of Chapecó-SC are recontextualizing the curriculum in educational practices. The theoretical basis is the policy cycle of Stephen Ball and Chevallard's didactic transposition. This is a quali-quantitative research carried out in 2020 through the analysis of the state and municipal curricula and the application of a questionnaire to teachers of a municipal institution. The data indicate that teachers promoted changes in the planning of classes, but few changes in their teaching practice especially in view of the realization of remote classes and the limit on interactions that assist the understanding of the curriculum.

Keywords: Curriculum policies. Curriculum recontextualization. Teaching practice.

PROCESO DE RECONTEXTUALIZACIÓN CURRICULAR POST-BNCC: EXPERIENCIA DE UNA RED EDUCATIVA MUNICIPAL

RESUMEN

Con la aprobación de la Base Curricular Nacional Común, las redes educativas deben reelaborar sus currículos, lo que ha generado dudas sobre cómo interpretar y traducir este proceso en la práctica educativa. Así, el objetivo de este artículo es presentar un análisis de cómo los profesores de los primeros años de la educación primaria en la red municipal de educación de Chapecó-SC están recontextualizando el currículo en las prácticas educativas. Tiene como base teórica el ciclo político de Stephen Ball y la transposición didáctica, de Chevallard. Se trata de una investigación cuali-cuantitativa realizada en 2020 mediante el análisis de los planes de estudio estatales y municipales y la aplicación de un cuestionario a los profesores de una institución municipal. Los datos indican que los profesores promovieron cambios en el planeamiento de las clases, pero pocos cambios en su práctica docente, especialmente teniendo en cuenta la realización de clases a distancia y el límite de las interacciones que ayudan al entendimiento del currículo.

Palabras clave: Políticas curriculares. Recontextualización curricular. Práctica docente.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos a educação brasileira tem sido alterada, especialmente em relação ao currículo, devido a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o alinhamento dos currículos pelos sistemas estaduais e municipais de ensino exigidos pelo art. 15 da Resolução CNE/CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017 que a instituiu.

Assim, em Santa Catarina, a Secretaria de Estado da Educação – SED, em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, criou o “Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense”, documento de referência para a adequação dos currículos e projetos pedagógicos das instituições ou redes de ensino de Educação Básica do Estado de Santa Catarina.

No âmbito municipal, a Secretaria Municipal de Educação de Chapecó – SEDUC, elaborou o Currículo do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Chapecó-SC, que definiu o currículo das instituições de ensino vinculadas à sua rede de ensino.

O movimento desencadeado pela BNCC provocou mudanças no cenário educacional que causam inquietude aos profissionais da educação e, por consequência, há a necessidade de realização de estudos que visem elucidar esse novo contexto. Nesse sentido, a temática deste trabalho se justifica devido a importância de buscar respostas que auxiliem no processo de formação e atuação docente, posto que a reelaboração dos currículos escolares, tanto estaduais quanto municipais, suscitam dúvidas sobre como as metodologias e práticas pedagógicas vão ser ressignificadas para a produção do conhecimento, como se dará a recontextualização desses currículos pelos professores e como esse processo está sendo orientado pelas secretarias de educação e, consequentemente, pelas instituições educativas, tendo em vista que, mesmo que se priorize a padronização do currículo, há diferentes reinterpretações de acordo com o contexto em que estão inseridas as unidades escolares.

Para compreender como tem sido efetivado o processo de recontextualização, concebido como o “[...] movimento de transferência do texto curricular de um contexto para outro” (SILVA, 2014, p. 8), ou seja, o processo de transformação do currículo oficial em conteúdo curricular e esse em atividades didáticas, buscamos aporte teórico em Yves Chevallard, que explicitou como ocorre o processo de elaboração do currículo e sua transposição nas práticas docentes - a transposição didática externa e interna -, e em Stephen Ball, o ciclo das políticas, que explicita o processo de criação, adoção e recontextualização de políticas públicas.

Assim, o objetivo do presente estudo é apresentar a análise sobre como os professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Chapecó-SC estão recontextualizando o currículo nas práticas educativas.

Para tanto, este trabalho é constituído de quatro seções: na primeira consta a base teórica do estudo, com a transposição didática de Chevallard e o ciclo de políticas de Ball. A segunda descreve o percurso metodológico do estudo. A terceira apresenta breve retrospectiva histórica de elaboração e principais características dos currículos estadual e municipal anteriormente citados e na quarta seção constam os dados acerca da forma como os professores estão recontextualizando os novos currículos no âmbito escolar.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida a partir de abordagem quantitativa-qualitativa, pois as duas abordagens estão ligadas ao seu objetivo. Acerca da abordagem mista na pesquisa, Minayo e Sanches (1993, p. 247) afirmam:

[...] a relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um continuum, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa.

A produção dos dados foi realizada por meio da análise documental e pesquisa de campo. Para Kripka, Scheller e Bonotto (2015, p. 58), a pesquisa documental é

[...] aquela em que os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno; é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos; é caracterizada como documental quando essa for a única abordagem qualitativa, sendo usada como método autônomo.

O documento é o objeto da investigação e, segundo Fávero e Centenaro (2019), como o campo da pesquisa em políticas educacionais está em construção, carecendo da definição de área de abrangência, delimitação de fronteiras, métodos e epistemologias singulares, a análise documental é importante instrumento investigativo:

Os documentos de política educacional são fontes importantes de onde surgem evidências que fundamentam os pressupostos e as afirmações do sujeito pesquisador. Além disso, fornecem informações sobre determinados

contextos, que se não fosse pelas fontes documentais, não haveria como conhecer (FÁVERO; CENTENARO, 2019, p. 182).

Na análise documental consultou-se o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense e o Currículo Base do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Chapecó (SC), que foram examinados na terceira seção.

A pesquisa de campo, por sua vez, foi utilizada para obter informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura respostas ou descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. O *lócus* foi uma escola de educação básica vinculada à rede municipal de ensino de Chapecó – SC e participaram 16 professores que atuavam nas turmas de 1º ao 5º ano no segundo semestre de 2020. O instrumento foi um questionário composto por doze questões, sendo dez fechadas e duas dissertativas, enviado pelo *google forms* aos participantes.

Registramos ainda que foram adotados todos os cuidados éticos requeridos numa pesquisa e o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos e, para preservar o anonimato, na transcrição das respostas utilizamos a sigla P (professor/a), seguida de número (1-16).

De posse das respostas, a sistematização e análise dos dados foi realizada tomando como aporte a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). Esta abordagem oferece um conjunto de técnicas que permitem tornar replicáveis e válidas as inferências sobre os dados de determinado contexto por meio de procedimentos especializados e científicos que objetivam a análise metódica e a interpretação de materiais específicos, tais como falas, depoimentos, documentos, textos etc.

Um dos aspectos centrais da análise de conteúdo diz respeito à análise temática, a qual consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação. Esta análise se desdobra em três etapas, segundo Bardin (1977): a) Pré-análise; b) Cruzamento e tratamento dos resultados obtidos e interpretação; c) Análise das informações.

Para esse trabalho selecionamos os discursos manifestados no questionário, que recaiu sobre as questões referentes ao processo de recontextualização do currículo nas salas de aula, que foram organizadas nas seguintes categorias: as alterações na forma de condução do trabalho docente, a elaboração dos planejamentos didáticos, as formas de realização da transposição didática e as principais dificuldades que os professores estão enfrentando para recontextualizar o novo currículo.

Para a análise dos dados, como enunciado anteriormente, foi tomado como referência o processo de transposição didática de Chevallard e o ciclo de políticas de Ball.

3 A PRODUÇÃO DOS CURRÍCULOS ESCOLARES: A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E DO CICLO DE POLÍTICAS

Chevallard (2013) afirma que o ensino dos saberes deve ser baseado em conceitos culturalmente aceitos e, muitas vezes, o saber se limita à capacidade de executar uma tarefa, alcançar o objetivo de situações da vida cotidiana. Mendoza (2005), afirma que, para Chevallard, o saber é uma resposta a uma pergunta e o conceito de saber está ligado ao saber fazer na prática, de saber utilizar. Para desenvolver essas habilidades práticas, o trabalho pedagógico é planejado por meio de conteúdos programados e progressivos.

Chevallard (2013) identifica três níveis de saberes: saber sábio ou científico, saber a ensinar e saber ensinado. Eles se diferenciam em suas características, finalidades, formas de produção, organização, divulgação e *status* que circulam no meio social e dessa forma ocorre a organização dos conteúdos escolares. Assim, na produção dos currículos escolares, conforme Chevallard (1991), estão envolvidos três grupos que se tornam protagonistas em diferentes momentos do processo: os especialistas (os sábios), que atuam na produção e socialização do saber sábio ou científico; a noosfera, responsável pela transposição didática externa desses saberes ao currículo escolar e os professores, ao efetivarem a transposição didática interna.

Alves Filho (2000, p. 49), afirma que o saber sábio é gerado pelos pesquisadores, que fazem interpretação da realidade: o saber “[...] é entendido como produto do processo e construção do homem acerca dos fatos da natureza” e se torna produto quando é tornado público o resultado da pesquisa, por meio de publicações científicas nas quais é utilizada a linguagem e o formato da comunidade em que o pesquisador está inserido.

Entretanto, os saberes sábios, para se transformarem em ensináveis, precisam ser transformados, o que Chevallard (1991), chama de transposição didática interna e externa. A transposição externa é a primeira forma de organização desse saber, que ocorre com a elaboração do currículo, tarefa não circunscrita ao professor, pois inicia em outras esferas da sociedade e sofre transformações ao nela ingressar: primeiro nas propostas curriculares, depois nos livros didáticos e, por fim, em sala de aula. Essa tarefa é realizada pela noosfera:

A *noosfera* ou *intelligentsia* do sistema de ensino, condicionada pela estrutura social mais ampla, organiza e controla os modelos dessa transposição. Essa *noosfera*, para Chevallard, é composta pelos círculos intermediários entre a pesquisa e o ensino - representantes do sistema de ensino, associações científicas e sindicais, especialistas, professores militantes. É a instância onde são pensadas e prescritas as práticas pedagógicas e os conteúdos de ensino (LOPES; MACEDO, 2011, p. 97). (Grifos do autor).

A noosfera faz a interação entre o sistema de ensino e a sociedade e nela ocorre o embate que resultará na adaptação do novo conhecimento, que é sempre influenciado pelos valores dos grupos que a constitui. A noosfera introduz os saberes escolares em um novo saber a fim de atender às finalidades sociais que são pertinentes aos saberes escolares e que constituirá o material escolar expresso no currículo e nos livros didáticos. Cabe a ela, portanto, a elaboração do currículo formal, selecionando e transformando o conhecimento científico em conteúdo de ensino registrado nos livros didáticos.

Essas ideias ajudam a refletir sobre o processo de elaboração do currículo escolar, neste caso a BNCC, ou seja, quem a elaborou, de modo geral, não foram os professores, mas a noosfera que, embora tenha contado com a participação de professores das universidades, teve como principal protagonista o Movimento pela Base Nacional Comum, constituído por representantes do empresariado (SILVA, 2018; CORRÊA; MORGADO, 2019)¹. Acerca dos interesses desses grupos empresariais, afirmam Moimás, Araújo e Anjos (2022, p. 54):

O financiamento do “Movimento” por setores empresariais não nos parece aleatório, mas intencionalmente construído de modo a possibilitar que a BNCC possa atender aos interesses de movimentos empresariais de reforma da educação, de modo alavancar as proposições da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico e do Banco Mundial para a educação pública.

Lopes e Macedo (2011), afirmam que os professores não controlam a transposição didática externa, mas somente a transformação do saber a ensinar em saber ensinado que ocorre na sala de aula, a transposição interna. Também, segundo Almouloud (2011, p. 196).

As transformações do objeto de saber em objeto de ensino devem ser necessariamente acompanhadas de uma análise epistemológica, das hipóteses de aprendizagem e do contexto social. O professor não transforma por iniciativa própria o saber sábio em objeto de ensino. A escolha dos objetos a ensinar é definida institucionalmente por meio de propostas curriculares, e é controlada de

¹ Para melhor compreensão acerca dos contextos de influência e da produção de texto da BNCC, recomendamos a leitura de Corrêa e Morgado (2019) e de Peroni, Caetano e Arelaro (2019).

alguma forma pela sociedade (autoridades locais, pais de alunos, autoridades administrativas da educação).

O saber a ensinar, portanto, é o produto da transposição do saber sábio com linguagem acessível, com metodologia e organizado pedagogicamente para propiciar a aquisição do conhecimento pelo educando. É o campo de maior atuação do terceiro grupo, dos professores, pois uma vez definido o currículo, o saber a ensinar é expresso nos livros, textos e manuais didáticos, suportes pedagógicos cuja principal característica é a simplificação da linguagem de forma que o educando compreenda o saber sábio.

Alves Filho (2000, p. 49) afirma que na escola o saber a ensinar é objeto de trabalho do professor, ao planejar sua aula e utilizar livros ou textos didáticos, pois:

Os livros textos exibem o saber a ensinar, agora como conteúdo, em uma formatação organizada, dogmatizada, a-histórica. Estes atributos configuram-se em conteúdos fechados e ordenados, de aspecto cumulativo e linearizado, que resultam em uma lógica seqüencial que se reconstitui em um novo quadro epistemológico, totalmente diferente daquele que gera o saber sábio.

Por fim, há o saber ensinado, ou seja, o produto que o educando aprendeu na comunicação do saber a ensinar. Para Melzer (2015, p. 462), o saber ensinado “[...] é aquele produzido através da decodificação e comunicação do saber a ensinar em uma sala ou outro ambiente educacional pelo professor”. O autor se refere a contextos formais de educação estruturados e com a presença do professor. Trata-se, portanto, da transposição didática interna em que o docente, com a estrutura pedagógica da unidade escolar, materiais didáticos e a definição da metodologia, definirá a forma com que o saber será transmitido.

Lopes e Macedo (2011), afirmam que a transposição didática interna se dá na relação didática entre aluno, professor e saber ensinado na sala de aula. O professor, então, identifica o que o aluno sabe acerca do conhecimento escolar para organizar o planejamento com as atividades adequadas, a fim de melhor realizar a transposição didática.

A abordagem do ciclo das políticas, de Ball, explicita o processo de criação, adoção e reconstrução de políticas públicas e, segundo Silva (2018), foi formulado em 1980 e baseava-se em três contextos: “o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática - todos inter-relacionados sem uma dimensão temporal nem sequencial, tampouco linear. Cada qual apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embates” (SILVA, 2018, p. 24). A versão original, segundo Mainardes (2018, p. 03), sofreu críticas porque os conceitos foram considerados restritos

e rígidos e ignoravam as disputas e embates que ocorrem na política, reforçando a forma racional de pensar o processo de gestão e a participação dos professores no processo de formulação e implantação.

Assim, Mainardes (2018) afirma que, em 1994, o ciclo de políticas ganhou “versão mais refinada”, acrescentando o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política, que podem ser explorados em conjunto com os demais. Em síntese, o ciclo de políticas é constituído em cinco contextos: contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados e contexto da estratégia política. Como neste trabalho tratamos do processo de recontextualização, que é efetivado pelos professores, detalhamos apenas o contexto da prática, dos resultados e da estratégia política que são basilares para a análise.

O contexto da prática é assim conceituado por Mainardes (2006, p. 53):

O contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas”.

Neste contexto destaca-se o papel ativo dos profissionais da educação no processo de interpretação das políticas educacionais, que são carregadas de influências individuais, de crenças e maneiras de pensar e agir. Esse contexto influencia no processo de reconstrução das políticas, como explicam Fávero e Centenaro (2019, p.181):

Esse exercício interpretativo e recreativo é típico do contexto da prática, pois os textos políticos estão sujeitos a interpretações diferenciadas pelos sujeitos que procuram colocar em prática as diretrizes dos textos. Dessa forma, as políticas educacionais não são simplesmente implementadas, porque na prática as ações ocorrem a partir de interpretações das políticas, o que permite a recriação, as mudanças e as transformações da política original.

Segundo Mainardes e Marcondes (2009), Ball rejeita a ideia de que as políticas são implementadas, pois defende que o processo de traduzir políticas em práticas é muito complexo: inicia de forma escrita, textual, é convertida em prática e colocada em ação e todo esse processo é difícil, desafiador de se fazer porque “[...] envolve um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305), ou seja, as políticas não são transpostas para a prática porque estas são compostas pelos valores locais pessoais, expectativas, requisitos contraditórios, acordos e ajustes que se fazem necessários.

Rosa (2019, p. 12) cita Ball que explica o não uso do termo implementação:

[...] apagar implementação da linguagem da pesquisa em política, fazer disto um pária por causa das suposições epistemológicas, empíricas e teóricas que o termo carrega consigo. [...] O que eu queria fazer era substituir isto [...] e ver a atuação, de um lado, como um processo criativo, no qual o produto do processo de atuação é algo diferente daquilo que estava escrito no texto. Mas também, por outro lado, reconhecendo que a atuação é em parte produzida discursivamente, que as possibilidades de se pensar e falar sobre políticas são na verdade articuladas dentro dos limites de certas possibilidades discursivas (BALL, apud ROSA, 2019, p.12).

Bittencourt e Morosini (2015), analisam que, ao chegar às escolas, as políticas sofrem rejeição e ressignificação por parte dos professores e da comunidade em que está inserida e das condições de sua efetivação. Os autores assim resumem essa ideia:

A ideia de Ball e colaboradores, ao propor a análise do Contexto da Prática, seria a de compreender como os textos das políticas são recebidos pelos sujeitos da escola, ou seja, pelos atores (professores, diretores, supervisores, pais e estudantes) envolvidos diretamente na implantação da política. Para Ball e colaboradores, professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e o que pensam e acreditam têm implicações na implementação das políticas. Os significados estão em disputa, e os textos das políticas podem, muitas vezes, sofrer alterações e adaptações para que possam ser concretizados nas especificidades de diferentes contextos locais. Dessa forma, também é possível que haja diferentes interpretações na leitura dos textos (BITTENCOURT; MOROSINI, 2015, p. 573).

Mainardes (2018, p. 13), afirma que, para realizar a análise do contexto da prática, é necessário reunir quantidade significativa de dados, ou seja, quanto mais dados levantados sobre uma política e sua organização adequada, melhor será a qualidade da análise.

A teoria da atuação (e suas dimensões contextuais) contribui para a organização dos dados e para o refinamento da análise. Um aspecto importante é a permanente vigilância com relação à ideia de que as políticas não são “implementadas”, que há a criação de ajustes secundários, traduções, interpretações, reinterpretações.

O quarto contexto apontado por Ball é o dos resultados (efeitos), no qual são identificadas as preocupações com questões como justiça, igualdade e liberdade individual porque a ideia central na análise são os efeitos, os impactos e as interações com as desigualdades causadas pelas políticas. Esses efeitos podem ser analisados em duas categorias: gerais e específicas, como Silva (2018, p. 24), resume:

[...] efeitos gerais: ocorrem quando os aspectos específicos da mudança e conjunto de respostas geradas na prática sofrem agrupamento e análise; e efeitos específicos: são limitados, no entanto, quando os efeitos gerais do conjunto de variadas políticas são considerados, há possibilidade de ter um panorama diferenciado.

Para Mainardes (2018), os resultados/efeitos decorrem do contexto da prática e se relacionam com a infraestrutura das escolas. Para abordar esse conceito é necessário levantar evidências de várias naturezas: “[...] análise de estatísticas; de relatórios oficiais; entrevistas com os responsáveis pelas políticas; entrevistas com sujeitos envolvidos na política; análise de observações do contexto da prática, etc.” (MAINARDES, 2018b, p. 14).

Para abordar esse conceito é necessário reunir dados abrangentes, referentes às mudanças na estrutura e na prática, nos padrões de justiça social e oportunidades sociais, bem como identificar as atividades sociais e políticas necessárias para orientar o trabalho com as desigualdades que a política analisada produz.

Quanto ao contexto de estratégia política, Mainardes (2006, p. 55), explica: “Esse contexto envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada”. A análise desse contexto é considerada componente essencial da pesquisa social crítica, produzido para uso em embates e situações sociais específicas.

A análise de políticas pode envolver vários aspectos/etapas que repercutem “[...] na estrutura curricular, na organização escolar, nos modelos de avaliação, nas escolhas pedagógicas, na formação dos professores e no tipo de formação dos estudantes, assim como, nas inter-relações da política com outras políticas” (SILVA, 2018, p. 60).

Thiesen (2013) analisa, através do ciclo de políticas, o que envolve o currículo e afirma que o campo de constituições de novas políticas é sempre inacabado e incontrolável, pois os órgãos estaduais não conseguem identificar a aplicação no contexto prático, e afirma que elas devem ser geridas: “[...] com a ideia de um início, meio e fim (formulação, disseminação e execução), suas implicações e seus sentidos, nos diferentes contextos que a integram, são incontroláveis” (THIESEN, 2013, p. 82). Ao se referir ao inacabamento das políticas curriculares o autor relaciona a princípios do discurso e da prática: princípio do discurso educacional que regula como forma de poder e controle e a recontextualização de sentidos e significados, que sofrem reposicionamento ao serem ativados na escola.

Com essa perspectiva é possível fazer uma leitura crítica dos currículos propostos, sendo que os sujeitos e as comunidades epistêmicas são considerados coautores, dentro de um movimento de luta, de resistência e de negociação que se produzem nos contextos de influência. Nesse contexto, os grupos de interesse disputam os rumos educacionais, definindo as finalidades sociais e o que significa ser educado.

Assim, por considerarmos que não há, entre os estudos de Chevallard e Ball oposição de conceitos ou ideias divergentes, mas complementaridade, eles constituem a base teórica deste trabalho e na próxima seção abordamos a trajetória de elaboração dos currículos em diferentes âmbitos.

4 TRAJETÓRIA DE ELABORAÇÃO DOS CURRÍCULOS EM ÂMBITO ESTADUAL E MUNICIPAL

Tentativas de padronizar os currículos educacionais estiveram presentes em vários momentos da história brasileira e pode-se citar como exemplos os Parâmetros Curriculares Nacionais e as diretrizes curriculares da educação básica, porém não tiveram caráter de obrigatoriedade, como é o caso da BNCC. Após a aprovação deste documento os estados e municípios tiveram a incumbência de reformular os seus currículos para entrar em vigência em 2020.

Assim, o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense foi elaborado sob a coordenação da Secretaria de Estado da Educação e teve início antes da aprovação da BNCC, em 2015, com a consulta pública para construção da versão inicial e realização de seminários com profissionais da educação. Em 2016 foi criado um Comitê Executivo objetivando construir o currículo estadual, atendendo suas demandas específicas e desenvolvendo o processo de forma coletiva e democrática, contando com a participação da comunidade escolar. Em 2017 foram feitas consultas públicas e lançados editais para seleção de redatores, o que resultou na elaboração da primeira versão do documento e, em seguida, foi realizada a formação continuada dos professores.

O documento preliminar foi encaminhado ao CEE em 2018 e nele permaneceu até o final daquele ano. Em 2019 foi realizado o 1º seminário para debate do texto que contou com a participação do Conselho Estadual da Educação (CEE), União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e depois também pela Federação dos Municípios Catarinenses (FECAM). Nesses eventos os profissionais da educação sistematizaram e finalizaram o currículo. Posteriormente, ocorreram dois seminários e dois eventos de formação com a participação dos profissionais da educação, consultores, redatores e representantes das entidades envolvidas. Também foram contratados consultores para finalização e revisão de texto que ocorreu por meio de seminário para “[...] organizar maneiras de multiplicar as discussões sobre o documento base nos diferentes municípios

catarinenses” (OLIVEIRA; ROSA; SILVA, 2019, p. 197). O CEE aprovou o currículo proposto e a homologação ocorreu pela Resolução CEE/SC nº 070/2019.

Este currículo enfatizou “[...] a diversidade, como princípio formativo e ao processo de alfabetização” (OLIVEIRA; ROSA; SILVA, 2019, p. 201), agregou a Educação Especial, Educação Escolar Quilombola, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Ambiental e a Educação para as Relações Étnico-Raciais, temas que não constavam com tanta ênfase na BNCC e sua inserção no currículo catarinense é decorrente do entendimento que a SED tem, que a diversidade é essencial para a princípio formativo nos processos de ensino e aprendizagem, como afirmam Oliveira, Rosa e Silva (2019, p. 202).

Além disso, por privilegiarem o educar na alteridade; a consciência política e histórica da diversidade; o reconhecimento, a valorização da diferença e o fortalecimento das identidades; a sustentabilidade socioambiental; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; a laicidade do Estado e da escola pública catarinense e a igualdade de direitos para acesso, permanência e aprendizagem na escola para todos os estudantes, independentemente de suas especificidades humanas.

Ainda foram acrescentados temas contemporâneos transversais, s serem abordados de acordo com o contexto da comunidade escolar e estarem previstos no currículo e no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a fim de efetivar o trabalho transversal e integrador. São temas transversais: direitos da criança e do adolescente; educação para o trânsito; educação ambiental; educação alimentar; processo de envelhecimento; respeito ao idoso e sua valorização; educação em direitos humanos; educação em relações étnico-raciais; ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena; saúde, vida familiar e social; educação para o consumo; educação financeira e fiscal; trabalho, ciência, tecnologia e diversidade cultural.

O referido currículo reafirma o compromisso com a educação integral ao “[...] promover qualidade de vida, racionalidade, desenvolvimento da sensibilidade, desenvolvimento econômico e sustentabilidade ambiental, bem como a compreensão entre os seres humanos e a sociabilidade, em suma, o bem-estar social” (SANTA CATARINA, 2019, p. 12). O currículo orienta que, para efetivar a formação integral é necessário compreender a educação básica como percurso formativo, através da progressão dos anos escolares e o saber vai se tornando dimensões de maior complexidade. Esse desenvolvimento deve ser garantido em todos os níveis e etapas da educação básica através de planos de aulas elaborados pelos professores e na escolha

dos objetos de conhecimento que mobilizarão as habilidades e competências a serem desenvolvidas.

Para a elaboração do currículo municipal a rede de ensino de Chapecó criou um grupo de trabalho (GT), com a responsabilidade de reorganizar o currículo para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental e, concomitantemente, os profissionais que constituíam a equipe pedagógica da secretaria da educação também participavam da elaboração do Currículo Regional do Ensino Fundamental dos Municípios da AMOSC².

Retomando o ciclo de políticas de Ball, essa etapa faz parte do contexto da prática, que é o momento-espço em que ocorre o processo de interpretação e tradução das políticas, conforme menciona Pavezi (2018, p. 2-3):

Os processos de interpretação e de tradução são distintos, mas interdependentes. A **interpretação** “é uma leitura inicial, um fazer sentido da política – o que este texto significa para nós? O que nós temos de fazer? Nós temos de fazer alguma coisa?” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 68). As interpretações são elaboradas em reuniões de equipes de liderança, por exemplo, pela equipe da Secretaria de Educação, em que são produzidas formas de apresentação dos objetivos da política, com a finalidade de orientar a prática. Estas interpretações são apresentadas às equipes escolares em reuniões, eventos, ou em forma de textos. A **tradução** aproxima-se das linguagens da prática, e [...] é uma espécie de “terceiro espaço” entre política e prática. É um processo iterativo de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação, literalmente “atuar” sobre a política usando táticas que incluem conversas, reuniões, planos, eventos, ‘caminhadas de aprendizagem’, bem como a produção de artefatos e empréstimo de ideias e práticas de outras escolas, a compra e a utilização de materiais comerciais e sites oficiais, sendo apoiado por conselheiros da autoridade local (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 69-70, grifos dos autores).

Consta no histórico de currículo municipal que o GT foi constituído por professores do ensino fundamental, coordenadores e gestores. Todos os professores efetivos foram convidados a fazer parte do GT, mas a participação não era obrigatória. O trabalho resultou na primeira versão que foi disponibilizada por meio de plataforma digital, na qual registraram-se as contribuições.

O GT analisou as contribuições recebidas, incorporando-as ou não na versão inicial do texto, que deu origem à segunda versão, revisada e sistematizada pela equipe pedagógica da SEDUC e aprovada em 2019. Segundo consta na apresentação do documento, no ano letivo de 2020 o currículo foi colocado em ação nas unidades escolares, servindo de base para as escolas reelaborarem os seus PPPs e para que os professores organizem seus projetos e respectivos planos de aulas.

² Currículo elaborado com a participação de representantes dos municípios de abrangência da Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina (AMOSC).

No currículo municipal a educação integral e a diversidade são bases do processo ensino-aprendizagem, enfatizadas no capítulo 3: “Educação para todos: a diversidade como princípio formativo” (CHAPECÓ, 2019, p. 22), embasado na diversidade como princípio formativo, valorizando as especificidades, potencialidades e possibilidades de ensino e aprendizagem, como a BNCC trata do direito à igualdade e o respeito às diferenças e as diversidades, com princípio da equidade. No capítulo, embora haja referências à diversidade, há ênfase na Educação Especial e nos temas contemporâneos transversais.

A Educação Especial é defendida como forma de assegurar aos estudantes a igualdade de oportunidades educacionais, que perpassa pelas etapas da Educação Básica, acolhendo as desigualdades e diferenças e garantindo o direito de aprendizagens essenciais. “Nesse sentido, promover adequações/adaptações curriculares a fim de permitir ao estudante o acesso, exploração aos saberes, conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades e competências é de suma relevância para seu percurso formativo” (CHAPECÓ, 2019, p. 28). No currículo municipal estão previstas adequações a serem realizadas pelos professores aos alunos da Educação Especial.

Analisando o documento constata-se que, embora ao longo das dez páginas que constituem o capítulo 3: “Educação para todos: a diversidade como princípio formativo” haja cinco menções às questões de gênero, em três são citações de textos legais e duas citações de autores que, dentre outros aspectos da diversidade, mencionam o tema. Não há, entretanto, nenhum destaque que suscite o debate sobre ele.

Comparando os quadros dos componentes curriculares da BNCC com os do currículo da rede municipal de ensino, observa-se que nesse segundo são acrescentados, nos referidos quadros, a “especificação do objeto do conhecimento” e “critérios de avaliação”, elementos constitutivos do plano de aula. Além disso, foram criadas 28 novas habilidades identificadas com o uso de código alfanumérico original, acrescido de duas letras no início (“CH”) para identificar que essas habilidades foram inseridas em Chapecó. Também foi incluído, nos Anos Iniciais, o componente curricular Língua Inglesa e nos anos finais de Educação de Jovens e Adultos o de Espanhol, que eram ofertados pela rede municipal.

Findo o processo de elaboração do currículo em âmbito municipal iniciou-se a recontextualização da BNCC na prática pedagógica, tema abordado na próxima seção.

4 PROCESSO DE RECONTEXTUALIZAÇÃO DA BNCC NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Nesta seção apresentamos os dados relativos às formas como os participantes da pesquisa recontextualizam, na prática docente, as proposições do currículo oficial.

Assim, os pesquisados foram indagados se alteraram a forma de trabalhar em sala de aula após a vigência dos novos currículos e 57,9% responderam afirmativamente e um percentual expressivo (42,1%) afirma não ter alterado a forma de planejar e organizar as atividades, o que pode indicar que boa parte deles não alterou a prática pedagógica, ou seja, a BNCC não foi literalmente implantada e as reformulações dos currículos não alteraram a ação em sala de aula, mesmo que tenham sido formulados com essa intencionalidade, o que demonstra atitude de resistência por boa parte dos pesquisados.

Aos que responderam afirmativamente solicitou-se que indicassem as alterações realizadas e, dentre os 10 professores, 3 não responderam e 7 apontaram as alterações. Uma resposta foi tão genérica que não foi possível categorizar e as demais foram organizadas em 3 categorias: alterações metodológicas, alteração na forma de planejar as atividades e centralidade dos conteúdos de dois componentes curriculares.

Na primeira categoria incluímos 3 respostas referentes a alterações metodológicas: “Temos mais claro onde queremos chegar com aquele conteúdo. Aulas mais dinâmicas com maior participação dos educandos”. (P3); “Algumas alterações foram necessárias para que possamos dar sequência ao currículo e interacionar os conteúdos nas diferentes disciplinas” (P4); “Os conteúdos foram desenvolvidos de forma mais coletiva” (P5).

Os professores enfatizaram a alteração das metodologias, as estratégias de ensino e as formas de apresentar os conteúdos, pois acreditam terem adquirido maior clareza sobre onde chegar com o tema selecionado, o que significa entender quais habilidades e competências podem ser desenvolvidas por meio de aulas mais dinâmicas e planejamento coletivo nos componentes curriculares que se relacionam. Entretanto, considerando a forma como efetivamente as aulas foram desenvolvidas em 2020, acredita-se que as respostas se referem mais ao plano das possibilidades do que efetivamente da prática, já que “aulas mais dinâmicas”, “maior participação dos educandos” e “mais coletivas” não correspondem ao que de fato se observa nos planos de aula analisados, mas que, dado aos limites deste trabalho, não foram aqui inseridos.

Na segunda categoria foram agrupadas 2 respostas em que revelam a forma de planejar as atividades, não mais centradas no conteúdo, mas na lógica das competências

e habilidades: “As atividades são pensadas e organizadas de acordo com as habilidades a serem trabalhadas” (P2); “planejando as atividades de acordo com o plano realizado das disciplinas, cumprindo o objeto do conhecimento e as habilidades”. (P6). Esses docentes afirmam serem as competências e habilidades os elementos norteadores da atividade pedagógica, pois após a sua definição são selecionadas as estratégias de transposição didática dos conteúdos que partem de situações concretas, da análise e da definição das competências requeridas pela BNCC, indicando que seguem essas diretrizes, alterando as práticas pedagógicas de acordo com as habilidades requeridas para que a aprendizagem se efetive.

Uma das principais críticas expressas pelos autores sobre a BNCC é a centralidade em competências e habilidades, como Branco e Branco (2019, p. 166), que afirmam:

Assim, há um forte empenho em justificar o desenvolvimento de competências como condição essencial para que o indivíduo possa ocupar seu lugar na sociedade e no mercado de trabalho, que, progressivamente, tem exigido flexibilidade e competitividade. Desse modo, é o cidadão que deve buscar aprender cada vez mais, chamando para si a responsabilidade pela sua própria capacitação profissional, assim como na pedagogia do “aprender a aprender”. Nessa perspectiva, compreende-se que o sujeito é o único responsável pelo seu sucesso ou fracasso, desconsiderando-se, assim, as implicações de questões sociais, políticas, históricas e ideológicas, que costumam condicionar a formação de classes, reverberando na concentração de poder e de riquezas nas mãos de poucos e, sobretudo, reproduzindo a vida precária de muitos.

Na terceira categoria foi incluída a resposta referente à centralidade dos conteúdos de dois componentes curriculares: “Priorizei matemática e língua portuguesa” (P1), o que indica ausência de trabalho integrado e interdisciplinar.

Outra questão indagou sobre como estão elaborando os planejamentos para atender às exigências normativas, visto que a SEDUC tornou obrigatória a elaboração de planejamento de acordo com os modelos por ela definidos, baseados em habilidades e competências, o que implica em alterações na organização do planejamento. Os dados apontam que 47,4% dos participantes fazem a relação entre as competências e habilidades a serem trabalhadas; 26,3% escolhem a habilidade e planejam as atividades de acordo com ela; 26,3% seguem o modelo disponibilizado pela SEDUC e somente citam as habilidades do currículo para organizar os planos de aula. Não houve resposta para a alternativa “não alterei minha forma de planejar”, o que contraria as respostas da questão anterior em que 42,1% afirmaram não ter alterado a forma de planejar e organizar as atividades, o que parece indicar que a adesão às proposições da BNCC foi meramente formal, resultado da exigência de elaboração de planejamento em novo

formato, conforme expressa um pesquisado que afirma que “mudou bastante a questão burocrática”.

Considerando essa exigência, os participantes foram indagados sobre como tem realizado a transposição didática do currículo baseado nessas competências e habilidades e não centradas nos conteúdos. Dos 18 professores, dois afirmaram que não alteraram a forma de planejamento e, pela análise de suas respostas, conclui-se que provavelmente ministram disciplinas de áreas específicas.

As respostas dos quinze professores que promoveram alterações na transposição didática foram agrupadas nas categorias: resposta vaga, desenvolvimento da turma, materiais didáticos, metodologia de trabalho, planejamento de acordo com habilidades e respostas que fugiram do tema mencionando dificuldades de implementação do currículo.

Na primeira categoria consta uma resposta vaga e duas referem-se ao desenvolvimento da turma, pois afirmam que organizam o planejamento tendo em vista a compreensão da turma, de forma a adequar os conteúdos para cada uma, focando na aprendizagem e planejando atividades de acordo com a compreensão dos alunos. No entanto, o currículo apresenta as habilidades para cada ano/nível a ser desenvolvida e na continuidade progressiva da aprendizagem, pensando em percurso formativo através da progressão dos anos escolares e o saber vai se tornando dimensões de maior complexidade.

Na categoria materiais didáticos, em duas respostas constam vídeos (P7), livros didáticos e plataformas de conteúdo que servem de suporte em sala de aula (P12). Esses professores enfatizam a importância do material didático para realizar a transposição didática tendo em vista que já apresentam os conteúdos de acordo com o novo currículo e que podem utilizar para trabalhar com as competências. Concluímos que o foco é nos materiais prontos e como esses são de âmbito nacional, nem sempre contemplam a realidade local, as suas especificidades e o contexto da escola. As respostas de três professores referem-se às metodologias de ensino que, segundo eles, devem ser diferenciadas utilizando as tecnologias disponíveis e o trabalho em grupo.

Na categoria “planejamento de acordo com a habilidade a ser desenvolvida” agrupamos as respostas de quatro pesquisados que expressaram ideias que nos permitiram concluir que as formas de realização da transposição didática do currículo baseado em competências e habilidades (BNCC) para os conteúdos a serem trabalhados na escola não está clara para os pesquisados, pois somente parte entendeu o que foi solicitado na questão, o que pode explicar a adesão meramente formal à BNCC mencionada anteriormente. Registre-se ainda que as respostas incluem críticas

ao engessamento das habilidades a serem desenvolvidas, pois o currículo apresenta as habilidades, o objeto do conhecimento, os conteúdos e critérios de avaliação a serem desenvolvidas em cada etapa da educação básica.

Chevallard (1991) enfatiza a importância da participação ativa do professor na organização dos conteúdos escolares, pois entende que ele é o profissional indicado para organizar a transposição didática, isto é, a selecionar e transformar o saber sábio em saber escolar por meio de ações planejadas para essa finalidade. Esse conhecimento precisa ser transformado tendo em vista que o saber escolar, segundo Alves Filho (2000, p. 49):

[...] é um produto organizado e hierarquizado em grau de dificuldade, resultante de um processo de total descontextualização e degradação do saber sábio. Enquanto o saber sábio apresenta-se ao público através das publicações científicas, o saber a ensinar faz-se por meio dos livros-textos e manuais de ensino

Por fim, a última categoria de análise foi a dificuldade de recontextualização do currículo durante o isolamento social provocado pela pandemia do Covid-19 e de ensino remoto ou híbrido, onde se enquadraram três respostas em que os professores apontam as dificuldades de trabalhar com o novo currículo no contexto da prática sem interação presencial, especialmente os componentes curriculares que envolvem aulas práticas. Informam que tiveram que encaminhar atividades a serem realizadas de forma remota, sem explicação e mediação, muitas vezes sem identificar as dificuldades e o nível de aprendizagem dos estudantes.

Outra questão refere-se às principais dificuldades enfrentadas para a recontextualização do currículo, que teve dezoito respostas agrupadas em três categorias: não têm dificuldade, algumas dificuldades e dificuldades referente ao momento atual.

Na primeira categoria estão 5 respostas que afirmam não estarem enfrentando dificuldades na recontextualização e justificam por considerarem ter recebido formação continuada, apoio e orientação adequada. Ressalte-se que o currículo da rede municipal de ensino, em comparação com a BNCC, é mais detalhado, pois elenca, além das habilidades, os objetivos do conhecimento e as formas de avaliação e inseriu habilidades direcionadas ao contexto local.

Na segunda categoria, composta por sete respostas, estão os que enfrentam algumas dificuldades na recontextualização, dentre as quais citaram a compreensão dos documentos curriculares, as alterações do planejamento, o elenco das habilidades a serem trabalhadas, relacionando-as com as atividades propostas, a extensa lista disposta e engessada de habilidades em cada nível e componente curricular. O desafio da

recontextualização demanda estudo e implantação gradativa que requer contínua reflexão e orientação por parte da SEDUC e formação continuada.

Na terceira categoria foram agrupadas as respostas que apontaram dificuldades em relação ao momento atual, de isolamento social e aulas remotas e híbridas, o que exigiu o planejamento de atividades a serem realizadas em casa com mediação das famílias.

Segundo Mainardes e Marcondes (2009), Ball compreende que o processo de traduzir políticas em práticas é muito complexo, desafiador e feito em etapas: interpretação do texto escrito e a tradução no contexto da prática. Essas etapas são difíceis, porque as políticas não são simplesmente transpostas para a prática, estão carregadas de valores locais, pessoais, expectativas, requisitos contraditórios, acordos e ajustes necessários. Nesse novo contexto de aulas híbridas essas dificuldades foram ainda maiores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou analisar como os professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Chapecó-SC estão recontextualizando o currículo nas práticas educativas para atender às exigências legais dos novos currículos escolares e teve aporte teórico em Chevallard (1991) sobre a transposição didática e o estudo do ciclo de políticas de Ball que constam na primeira seção.

Na segunda seção foi apresentada a trajetória de elaboração e principais características do currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense e o Currículo da rede municipal de ensino de Chapecó.

Por fim, a terceira seção apresenta os dados da pesquisa e concluímos que, apesar da expectativa dos formuladores das políticas educacionais, especificamente, neste caso, da BNCC, a maioria dos professores pesquisados afirma ter alterado a forma de planejar, porém essa adesão é meramente formal, dada à exigência colocada pela SEDUC em relação ao modelo de planejamento adotado, porém isso parece não ter promovido alterações significativas no trabalho docente. Os dados indicam uma concordância a nível de discurso e ausência de processo de resistência ao texto normativo, já que poucos expressam divergências de concepções em relação às proposições da BNCC, porém uma recusa passiva em incorporá-las às práticas docentes, confirmando a teoria de Ball que indica que no contexto da prática a política é

reinterpretada por cada professor, de acordo com o contexto social e cultural que lhe é imbricado.

REFERÊNCIAS

ALMOULOUD, Saddo Ag. As transformações do saber científico ao saber ensinado.

Educar em Revista, Curitiba, n. especial, 2011, p. 191-210. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/w6Zg5wdt8h8HL59Yf87wBnQ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 mar. 2020.

ALVES FILHO, José de Pinho. Regras da transposição didática aplicada ao laboratório didático. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 174-188, ago. 2000. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/9006>. Acesso em: 15 mar. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BITTENCOURT, Zoraia Aguiar; MOROSINI, Marília Costa. Programa Mais Educação como política de educação integral: uma análise a partir da abordagem do ciclo de políticas. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 559 a 883, jul/dez. 2015. DOI:10.5212/PraxEduc.v.10i2.0014. Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v10n2/1809-4309-praxeduc-10-2-00559.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2020.

BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi. BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? **Debates em Educação**, v. 11, n. 25, set/dez, 2019. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2019v11n25p155-171>. Disponível em:

<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7505>. Acesso em: 26 out. 2022.

CORRÊA, Adriana; MORGADO, José Carlos. O emaranhado de fios que envolve o contexto de influência e de produção. **Revista Teias**, v. 20, n. 59, out/dez, 2019. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2019.47484>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/47484>. Acesso em: 18 jun. 2020

DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2019.47484>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/47484>. Acesso em: 18 jun. 2020

CHAPECÓ, Secretaria de Educação. **Currículo Base do Ensino Fundamental**. Chapecó - SC, 2019. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/GislaineAparecidaFer/currculo-base-chapecpdf>. Acesso em: 15 mar. 2020.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. 3.ed. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S. A., 1991.

CHEVALLARD, Yves. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 3, n. 2, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/recm/article/view/2338>.

Acesso em: 15 mar. 2020.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. **Revista Contrapontos**. Itajaí, v. 19, n.1, jan/dez 2019.

DOI: <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v19n1.p170-184>. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/13579>. Acesso em: 13 fev. 2020.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. **Atas CIAIQ2015**. Investigação Qualitativa em Educação/Investigación Cualitativa en Educación, v. 2, p. 243-247, 2015. Disponível em:

[file:///C:/Users/Marilandi/Downloads/Administrador,+04+Pesquisa+documental+na+pesquisa+qualitativa%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Marilandi/Downloads/Administrador,+04+Pesquisa+documental+na+pesquisa+qualitativa%20(1).pdf). Acesso em: 13 fev. 2020.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teóricas epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/njDMt6PjSDLjzByjpXwr4zh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 jun. 2020.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan/abr. 2009. DOI: [10.1590/S0101-302009000100015](https://doi.org/10.1590/S0101-302009000100015). Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/250983317_Entrevista_com_Stephen_J_Ball_um_dialogo_sobre_justica_social_pesquisa_e_politica_educacional. Acesso em: 16 jun. 2020.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan.abr.2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWntVxYtCQHCJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jun. 2020.

MELZER, Ehrick Eduardo Martins. A teoria de Chevallard e Fleck: relações entre a transposição didática e o tráfego de pensamentos. **In: Educere - XII Congresso Nacional de Educação**. PUCPR 26 a 29 nov.2015. Disponível em:

https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16730_11057.pdf. Acesso em: 15 out.2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-248, jul/set. 1993. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/csp/a/Bgpmz7T7cNv8K9Hg4J9fJDb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2020.

MENDOZA, Miguel Angel Gómez. La transposición didáctica: historia de un concepto. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, v. 1, p. 83-115, jul/dic. 2005.

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134116845006>. Acesso em: 15 out. 2020.

MOIMÁS, Juliana Xavier; ARAUJO, Luciana Aparecida de; ANJOS, Cleriston Izidro dos. Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil: retomando proposições e ampliando o debate. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 14, n. Esp, p. 44–63, 2022. DOI: 10.28998/2175-6600.2022v14nEsp44-63. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12975>. Acesso em: 26 out. 2022.

OLIVEIRA, Nucia Alexandra Silva de; ROSA, Helena Alpini; SILVA, Denize Aparecida da. A história no currículo Base do Território Catarinense. **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, n. 34, 2019. DOI: <https://doi.org/10.36661/2238-9717.2019n34.11165> Disponível em: <https://periodicos.ufrs.edu.br/index.php/FRCH/article/view/11165>. Acesso em: 15 out.2020.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; ARELARO, Isete Regina Gomes. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **RBPAE**, v. 35, n.1, jan/abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol1n12019.93094> . Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/93094>. Acesso em: 12 nov. 2020.

PAVEZI, Marilza. Contribuições da teoria da atuação: análise a partir de uma pesquisa sobre políticas de Educação Especial no contexto da prática. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa**, v. 3, p. 1-19, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.3.009>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12323>. Acesso em: 05 dez. 2020.

ROSA, Sanny Silva da. Uma introdução às ideias e às contribuições de Stephen J. Ball para o tema da implementação de políticas educacionais. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa**. v. 4, p. 1-17, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.4.004> Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12964>. Acesso em: 15 dez. 2020.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis, 2019. Disponível em: [www.sed.sc.gov.br > documentos > curriculo-base-sc > 018-curriculo-base-](http://www.sed.sc.gov.br/documentos/curriculo-base-sc/018-curriculo-base-). Acesso em: 15 dez.2019.

SILVA, Monica Ribeiro da. Perspectiva analítica para o estudo das políticas curriculares: processos de recontextualização. In: II Jornadas da Rede Latino Americana de Estudos Epistemológicos em Políticas Educacionais, 2014, Curitiba (PR), **Anais**. Curitiba, RELEPE, 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/35931472/PERSPECTIVA_ANALITICA_PARA_O_ESTUDO_DAS_POLITICAS_CURRICULARES_PROCESSOS_DE_RECONTEXTUALIZACAO. Acesso em: 12 dez. 2020

SILVA, Vanessa Silva da. **Base Nacional Comum Curricular**: uma análise crítica do texto da política. 2018. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPL_52e6ccf32aa486d2e33648e11ea9f00c. Acesso em: 05 dez. 2020.

THIESEN, Juarez da Silva. **Política curricular**: discursos, (con)textos e práticas. Curitiba, PR: CRV, 2013.