

Da elaboração à implementação de políticas curriculares na/com a escola: possibilidades e desafios para consecução de projetos colaborativos

**From the elaboration to the implementation of curriculum policies in/with the school:** possibilities and challenges for the achievement of collaborative projects

Ana Paula de Oliveira Moraes Soto <sup>1</sup>

Marcia Torres Neri Soares <sup>2</sup>

Simone Dias Cerqueira de Oliveira<sup>3</sup>

### Resumo:

O presente texto objetiva apresentar o movimento de formulação de uma Proposta Curricular a partir da concepção da escola como espaço de produção de políticas públicas e do princípio colaborativo, como fulcrais ao desenvolvimento deste projeto. Com base em uma pesquisa-ação crítico-colaborativa (PIMENTA, 2005), inspirou-se no ato democrático de construção curricular com os atores do espaço escolar, à luz das interlocuções com a Secretaria Municipal de Educação e Instituições de Ensino Superior, como possibilidade de engendramento de uma política curricular. Os subsídios teóricos (LOPES, 2004; 2006; LOPES; MACEDO, 2011; BALL, 1994; SACRISTÁN, 2000) em consonância com os dados compartilhados neste texto, assinalam a imprescindibilidade de regulações ordenadoras do currículo em sociedades complexas, bem como resguardam às escolhas e o poder decisório, numa dimensão coletiva, como estratégias à reafirmação do papel da escola e de suas formas de participação nas políticas educacionais. Tais estratégias, configuradas como endógenas e exógenas, foram explicitadas na expectativa de ampliar o conhecimento do estudo e situá-lo no bojo da política em tela, como possibilidade de ter na escola um espaço para remodelamento de diferentes práticas curriculares.

**Palavras-chave:** Políticas públicas educacionais; Proposta curricular; Escola.

### Abstract:

This text aims to present the formulating movement of a Curriculum Proposal, from the school's conception as a space for production of public policies and the collaborative principle, as central to the development of this project. Based on a critical-collaborative action research (PIMENTA, 2005), it was inspired by the democratic act of curriculum construction with the actors of the school space, in the light of the interlocutions with the Municipal Secretary of Education and Higher Education Institutions, as a possibility of engendering a curriculum policy. The theoretical subsidies (LOPES, 2004; 2006; LOPES; MACEDO, 2011; BALL, 1994; SACRISTÁN, 2000) in line with the data shared in this text, point to the need for ordering regulations of the curriculum in complex societies, as well as safeguarding choices

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora assistente da Universidade do Estado da Bahia (Uneb); professora da Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana - BA. Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais (GREPPE/Unicamp); Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-5998-9878>; E-mail: p.anasoto3@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); professora permanente do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (Mpies) da Universidade do Estado da Bahia (Uneb); professora da educação pública municipal de Feira de Santana-BA. Grupo de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (Epods/Uneb); Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-5453-7872>; E-mail: [mtsoares@uneb.br](mailto:mtsoares@uneb.br).

<sup>3</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora da educação pública municipal de Feira de Santana-BA. Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação Brasileira – Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB); Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-9758-4986>; E-mail: [simonedias16@gmail.com](mailto:simonedias16@gmail.com).

and decision-making power, in a collective dimension, as strategies for reaffirming the role of the school and its forms of participation in educational policies. Such strategies, configured as endogenous and exogenous, were made explicit in the expectation of expanding the knowledge of the study and placing it within the context of the policy on screen, as a possibility of having a space in the school for the remodeling of different curriculum practices.

**Keywords:** Educational public policies; Curriculum Proposal; School.

## Introdução

Discussões acerca do currículo subjazem concepções e conceitos complexos e, se pensadas na vertente das políticas públicas educacionais, adquirem contornos ainda mais relevantes tendo em vista os desafios que circundam a formulação e a implementação de uma dada política. Adentrar nessa complexidade requer a mobilização de elementos variados a fim de evidenciar as múltiplas relações entre os sujeitos envolvidos e os conteúdos implícitos e/ou explícitos das políticas curriculares. Desse debate decorre ainda o entendimento acerca da configuração curricular como campo fértil de fatores, práticas e interesses diversos, de ordem cultural, social, econômica, política, político-administrativas, institucionais e governamentais, assim como da necessidade de dimensioná-los no cerne dos debates das políticas educacionais nacionais e locais.

Outro aspecto considerável refere-se à própria conceituação de políticas públicas e como as políticas curriculares estão nelas inseridas. “Em um plano mais concreto, o conceito de políticas públicas implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que têm nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente” (AZEVEDO, 2004, p. 5), mas também envolve a compreensão destas como resultado de um processo emblemático do qual subjaz negociações, contestações, embates e disputas por hegemonia (LOPES e MACEDO, 2011).

Tal concepção traz a ideia da política pública como aglutinadora tanto da ação estatal quanto daquelas produzidas a partir de demandas de outros segmentos. Nesse entendimento, os textos legais e normativos que delineiam as políticas curriculares podem apresentar definições de determinados grupos que têm relação tanto com o contexto de influência – marcos ideológicos e definições estatais – quanto com o contexto da prática nas escolas. Desse modo, embora com participações e intencionalidades diferentes, uma política pública educacional considera a complexidade advinda dos caminhos entre sua formulação e implementação e os grupos envolvidos, seja na perspectiva do planejamento, execução ou da contestação e/ou reformulação/remodelamento das organizações curriculares decorrentes.

De acordo com Lopes (2004), as políticas curriculares não se atêm exclusivamente aos documentos escritos/prescritos mas dizem respeito aos processos vividos nos múltiplos espaços de planejamento/execução e aos diferentes sujeitos do corpo social da educação, são ações que estão para além dos organismos/mecanismos governamentais. Apoiado nessa perspectiva de análise, apresentaremos no presente texto, o recorte de uma pesquisa cujo projeto teve o fito de contribuir para a elaboração de uma política curricular municipal objetivando chegar a um documento norteador do fazer docente nas escolas municipais, resultante de um processo de elaboração coletivo.

A centralidade do texto encontra-se no processo de construção de uma Proposta Curricular como fruto de uma política educacional de âmbito municipal, tendo como principais formuladores os sujeitos do espaço escolar - professores, gestores, coordenadores pedagógicos, estudantes, pais, sob a coordenação do órgão gestor, a Secretaria Municipal de Educação (Seduc) reforçando, dessa forma, a compreensão de que a formulação de políticas públicas educacionais pode se dar num processo em que a produção do texto político contenha elementos atinentes ao contexto escolar (BALL, 1994).

Dessa forma, a formulação da Proposta Curricular apresentada neste trabalho, se definiu à luz da elaboração de um texto político com base nas características concretas das escolas da rede pública municipal de educação em questão. Corrobora ao intento, o fato das professoras e professores atuantes no órgão gestor serem parte do quadro efetivo da mesma rede, particularmente tendo destinadas suas horas de trabalho ao objetivo de participação na elaboração e implementação da proposta curricular.

Cabe destacar que nesse processo, tomou-se a pesquisa-ação crítico-colaborativa como um ato democrático de construção com os partícipes do espaço escolar. Configurar a pesquisa nesse cenário evidenciou/evidencia a problemática que envolve a escola como organização num dado sistema, apontando importantes questões para as políticas públicas e governamentais de educação (PIMENTA, 2005). A exemplo, as condições docentes de saída da escola e participação em grupos de estudo sobre o currículo escolar; as formações iniciais e continuada do quadro docente, suas lacunas e contribuições com/para análise das práticas curriculares sob a constituição de grupos responsáveis pelas discussões em campos específicos do conhecimento como educação especial, educação para as relações étnico-raciais, educação ambiental, dentre outros; possibilidades de envolvimento, além dos professores, de funcionárias/os, estudantes, familiares, movimentos sociais, universidades e outros interessados na temática; enfrentamentos para/na consubstanciação da pesquisa na educação básica primando pela

valorização das práticas pedagógicas em desenvolvimento na rede pública municipal. Estes e outros aspectos caracterizam questões relevantes para o desenvolvimento destas políticas.

Neste espaço vivo, de multiplicidade de ideias e práticas e com diversidade de pessoas, optamos por situar a proposta deste texto em seus partícipes mais diretamente engajados com a implementação das políticas educacionais e no esforço destinado às contribuições para o desenvolvimento do arrojado projeto. O foco na escola fez-se/faz-se necessário por corroborar com Lopes e Macedo (2011, p. 53) ao indicar que “os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas”.

A pesquisa, desenvolvida entre os anos de 2010 a 2019<sup>4</sup>, teve como sujeitos três professoras coordenadoras da construção da Proposta Curricular, pertencentes ao quadro da Seduc; professores em exercício em escolas municipais responsáveis pela coordenação de cada área do conhecimento atinente ao currículo do ensino fundamental, assim como das suas modalidades e temáticas transversais; professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares, participantes da Formação em Currículo Escolar (FormaCE); além de outros membros da comunidade, como pais, responsáveis e estudantes. Os resultados apresentados estenderam-se também aos demais membros da comunidade em geral, dada a característica da pesquisa desenvolvida de primar por um movimento geral/coletivo na busca por discussões em torno das políticas educacionais e do currículo.

Neste contexto de participação colaborativa de diferentes sujeitos, as tessituras apresentadas neste artigo decorrem das apreensões advindas de três professoras efetivas da rede municipal de educação de Feira de Santana-BA, integrantes do Departamento de Ensino da Seduc e da coordenação do grupo responsável pela elaboração da Proposta Curricular. Dada a complexidade para realização do projeto e seus desmembramentos, face às diferentes etapas metodológicas adotadas, estas professoras também coordenaram áreas de conhecimento e modalidades, bem como compuseram a intitulada Comissão de Revisão, responsável pela unicidade teórico-metodológica na configuração dos Cadernos da Proposta Curricular.

No decorrer do processo de produção do texto da Proposta, vivenciamos movimentos intra e extra Seduc. Denominamos de movimentos, as ações e esforços envidados para

---

<sup>4</sup> O considerável tempo pode ser balizado no âmbito de propostas com objetivos tão emblemáticos face ao percurso metodológico adotado. Além disso, justifica-se por considerarmos sua continuidade mesmo com a publicação dos documentos, haja vista nos ocuparmos, no estágio atual, de seus variados desdobramentos, dentre os quais, as elaborações das propostas de cada escola, com seus respectivos integrantes.

superação e/ou enfrentamento dos conflitos decorrentes de um projeto com início e continuidade em diferentes gestões políticas - movimentos intra Seduc; bem como para reunir diferentes partícipes, suas vozes e interesses, estes nem sempre totalmente contemplados, face ao objetivo da Proposta como dantes apresentado - movimentos extra Seduc.

Quanto a estes últimos movimentos convém explicitar a identificação de pautas não tão centrais, embora de grande relevância e relação, ao objetivo de elaboração da proposta: reivindicações quanto à melhoria de condições de trabalho, por exemplo, resultaram em documentos encaminhados ao poder público municipal, porém suas deliberações não foram expressamente atendidas no texto da proposta, haja vista seu caráter de organização curricular das escolas. Isso significa que as ações suplantaram o texto da Proposta, pois embora não tenham sido totalmente atendidas, pelo fato do documento não possuir a força legal necessária para a consecução de um aumento salarial como exemplificado, a escuta às vozes foi resguardada no texto, especialmente por apresentar as condições concretas de trabalho docente e de outros sujeitos envolvidos em sua elaboração.

Tais movimentos promoveram debates profícuos acerca de questões inerentes às particularidades das políticas curriculares, o que se constituiu em grandes desafios para compreensão de nosso papel como propositoras de políticas públicas e a forma de condução coletiva da construção de uma Proposta Curricular.

A tarefa reforçou o cuidado com a garantia das etapas da opção metodológica adotada, em especial no respeito às vozes dos partícipes da pesquisa em consonância com os objetivos previamente elaborados, bem como na demarcação das ações decisórias para/na garantia da consecução do projeto originário da Proposta. Nesse itinerário, na perspectiva da pesquisa-ação crítico-colaborativa, o trabalho se direcionou para a participação efetiva da escola permitindo aos professores vivenciarem esta modalidade de pesquisa na condição de sujeitos ativos do processo, com a possibilidade de refletir sobre as suas próprias práticas, bem como os limites e desafios diários do seu trabalho. Nos percursos metodológicos adotados, a pesquisa desenvolvida não foi submetida a aprovação de Comitê de Ética de Pesquisa, todavia a aplicação dos instrumentos obedeceu a preservação do anonimato dos colaboradores e outras implicações éticas da investigação.

Dessa forma, a pesquisa apresentada intentou desenvolver uma cultura de análise das práticas realizadas na escola situando-as na organização curricular, a fim de possibilitar que os seus professores, em diferentes formas de diálogo - com seus pares, com a Seduc, com professores das universidades públicas situadas na região, refletissem sobre suas ações,

provocando transformações atinentes a elas e às práticas institucionais, numa perspectiva de configuração das políticas curriculares para a rede municipal pautada nesse movimento (ZEICHNER, 1993).

No intuito de apresentar como se deu esse processo sob o ponto de vista da valorização da escola como produtora de políticas públicas, organizamos o presente texto em duas seções. Iniciamos por trazer um debate que situa o currículo no âmbito das políticas públicas educacionais, discutindo acerca dos elementos base para o recorte da pesquisa, a saber: as relações entre políticas educacionais e curriculares e o lugar da escola neste contexto. Assim, alicerçamos/evidenciamos as confluências dos aportes teóricos e metodológicos selecionados confrontando/aproximando com as vivências particulares das escolas. Em seguida, adentramos na apresentação de questões referentes à elaboração/implementação da política bem como na problematização da escola como espaço de produção de políticas públicas, abordando aspectos identificados, neste texto, como desafios e possibilidades conforme processo de engendramento da construção da Proposta Curricular.

### **1. O currículo no âmbito das políticas públicas educacionais**

A discussão estabelecida nesta seção, atém-se a apresentar as bases teóricas primordiais ao constructo pretendido, bem como trazer alguns recortes das etapas de desenvolvimento da pesquisa. Na polissemia do termo currículo, em especial no cerne das políticas públicas educacionais e, especificamente, das políticas curriculares, a definição de nossas escolhas e opções teóricas, fruto de um trabalho metodológico colaborativo, faz-se corresponder nas elucidações doravante apresentadas.

Expressamente, estas escolhas e opções teóricas são abordadas no documento por meio da transcrição das vozes dos participantes na definição de uma aposta para/no ensino das diferentes áreas do conhecimento e modalidades. Além disso, o desenho final do texto traz sugestões e/ou orientações didáticas e metodológicas para o trabalho com diferentes crianças e estudantes a partir das concepções definidas como fulcrais para a garantia do desenvolvimento educacional deste público. Exemplificam essas concepções, a alfabetização histórica, alfabetização científica e flexibilização curricular, como aprofundam os textos de História, Ciências e Educação Especial, respectivamente.

Principiando esta seção, desse modo, é imprescindível abordar as configurações das políticas públicas, e em especial aquelas destinadas à educação, para que possamos situar o processo desenvolvido na pesquisa explicitada neste texto, uma vez que esta caminhou para a



formulação de uma proposta com ambições em se constituir como uma política curricular municipal elaborada com a participação efetiva dos seus implementadores.

Numa compreensão de política como ciência social, apartada da visão restrita das políticas públicas como ações do Estado, entendemos que estas podem levar em consideração também os processos decorrentes de negociações, contestações, lutas, disputas em outros contextos (LOPES e MACEDO, 2011). Por conseguinte, ao buscar aglutinar questões advindas de debates e de necessidades do contexto escolar às proposições das políticas curriculares municipais, intentou-se evidenciar que estes processos podem sim se materializar nas políticas educacionais.

Nessa perspectiva, atentamos para o princípio de que a elaboração de uma política pública não reflete apenas a tomada de decisão, requer também diversas ações estrategicamente definidas para a sua implementação. A formulação das alternativas é imprescindível no processo decisório, porque é nesse estágio que as preferências e objetivos dos envolvidos se evidenciam, os embates e confrontos se destacam. Ademais, diferentes tipos de políticas e de arenas políticas envolvem diversos participantes com distintos níveis de comprometimento e interesses, conforme o que esteja em jogo no momento.

No campo das políticas públicas, é possível que algumas especificações operem, no plano local, de modo contrário aos objetivos delimitados. “A diversidade de contextos de implementação de uma política pode fazer com que uma mesma regulamentação produza impactos inteiramente diversos.” (ARRETCHE, 2001, p. 51). Uma vez adotada uma determinada estratégia, os seus efeitos somente serão conhecidos a partir da sua implementação. No caso das políticas curriculares, acreditamos ser a escola um espaço rico em indicações para as suas configurações, o que reforça a ideia apresentada pela abordagem do ciclo de políticas públicas ao apontar as possibilidades existentes no contexto da prática para a formulação de uma dada política (BALL, 1994; BOWE *et al.*, 1992).

Cabe ressaltar que, ao trazer neste texto conceitos ligados ao referencial do ciclo de políticas públicas desenvolvido por Stephen Ball e Richard Bowe não se tem a intenção de analisar a pesquisa apresentada a partir dessa abordagem mas sim, incorporar elementos desta ao cenário de elaboração da Proposta Curricular em questão, a exemplo das reflexões acerca dos contextos da política - contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática.

Apesar de saber da indissociabilidade desses contextos, no recorte aqui apresentado, situamos a discussão considerando principalmente os contextos da produção do texto e o contexto da prática. Vale esclarecer que para a vertente do ciclo de políticas públicas,

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 [...]. Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências reais. Essas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática [...], 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. (MAINARDES, 2006, p. 52-53).

Nessa perspectiva, agregamos a ideia de uma política curricular construída e desenvolvida sob influência de diversos interesses, práticas e fatores, produzida a partir do diálogo entre seus diferentes contextos, uma vez que a definição de políticas educacionais curriculares diz respeito a processos de negociação complexos, nos quais estão presentes, de forma inter-relacionada, diversos aspectos da sua produção, desde a definição de seus dispositivos legais e documentos curriculares até a circulação de textos curriculares, as influências e práticas realizadas nos vários contextos educativos.

Ao propor um debate situando o currículo escolar no cerne das políticas públicas educacionais adentramos no campo das políticas curriculares, compreendendo-as assim como Lopes (2004), como políticas de constituição do conhecimento construído para/pela escola, mediante a ação tanto de organismos externos quanto das práticas escolares. Como nos lembra Souza (2008), nada simboliza mais a finalidade cultural da escola e sua representação social do que o espaço da sala de aula, nele encontros de novas gerações com saberes e conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade se entrecruzam com os saberes tácitos e/ou da experiência dos professores, com saberes prévios entre estudantes, assim como pode promover a descoberta e construção de outros saberes e conhecimentos. Além disso, a sala de aula é o *locus* privilegiado no qual, de modo sistemático e intencional, professores e estudantes dão vida ao processo educativo e ao currículo.

E, nesse contexto, os discursos e as práticas curriculares são realidades alicerçadas nas dinâmicas culturais, educacionais, políticas e econômicas, inerentes a um processo complexo de tomada de decisões. Na verdade, as políticas curriculares são decididas e construídas em espaços e vertentes, impregnadas de lutas e compromissos com intencionalidades e objetivos diversos. No contexto da prática, professores, estudantes, comunidades e outros profissionais podem desempenhar importante papel no processo de formulação das políticas educacionais, pois, como bem sinaliza Mainardes (2006, p.53), o “ponto-chave é que as políticas não são simplesmente implementadas dentro desta arena, mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem recriadas”.



Com efeito, a acepção do termo currículo com centralidade no escopo das políticas educacionais encontra respaldo pela compreensão deste ser um dos conceitos fulcrais “(...) para analisar como a prática se sustenta e se expressa de uma forma peculiar dentro de um contexto escolar. O interesse pelo currículo segue paralelo com o interesse em conseguir um conhecimento mais penetrante sobre a realidade escolar” (SACRISTÁN, 2000, p. 30). Sendo as políticas curriculares mediatizadas por lutas de poder, configuram-se como mote para organização de instâncias educacionais e, a depender das concepções teóricas base de sua sustentação, podem reconhecer ou invalidar as contribuições docentes na etapa de sua formulação, porém não estão ilesas às reverberações sobre suas práticas.

Nessa discussão, corroboramos com a ideia de Sacristán (2000, p. 108), quando ele aponta “em qualquer sociedade complexa é inimaginável a ausência de regulações ordenadoras do currículo” e sua obrigatoriedade, explícita ou implicitamente instituída, assume contornos diferenciados face aos seus idealizadores. Destarte, conforme nossas opções metodológicas, investimos no reconhecimento destas regulações na constituição de um documento orientador para pautar a organização curricular da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana-BA, sem prescindir da valorização dos diretamente implicados com o currículo escolar, em especial, professores e estudantes cujo o cotidiano é circundado pelo envolvimento na constituição de identidades e subjetividades de toda ordem. O desafio residiu, portanto, em organizar estratégias metodológicas capazes de apreender as participações desses sujeitos, como as exemplificadas no seguimento.

Para garantir a participação, foram pensadas estratégias para dar voz a esses sujeitos. Entre os anos de 2011 e 2012, o grupo responsável pela coordenação - Grupo de Currículo do Ensino Fundamental (Gcef) elaborou e realizou as primeiras **Escutas Formativas** - termo cunhado por uma das coordenadoras gerais. A Escuta equivalia a momentos de formação continuada com os professores e gestores da Rede; mais tarde esse conceito inicial foi ampliado para atender às Escutas dos movimentos sociais e das comunidades locais. Os registros desses momentos possibilitaram a sistematização dos principais dados para o levantamento das concepções acerca de Currículo Escolar, Planejamento, Conhecimento, Cultura e Avaliação, além de conceitos pertinentes às áreas específicas do conhecimento. Ainda no movimento de realização das Escutas Formativas, em 2011 e 2012 foram realizados dois grandes eventos sobre Currículo Escolar.

Em novembro de 2011, aconteceu o I Encontro de Elaboração da Proposta Curricular do Ensino Fundamental “Currículo e práticas pedagógicas: indagações, desafios e

perspectivas”, no qual estiveram presentes 324 docentes da Rede. Em julho de 2012, já de posse dos dados oriundos da tabulação de questionários e entrevistas aplicados nas primeiras etapas de realização das Escutas Formativas - dados estes relacionados ao conhecimento das características da Rede: condições materiais das escolas; investimentos na formação continuada de professores e funcionários; necessidades formativas e levantamento de temas de interesse; recursos financeiros; presença do coordenador pedagógico nas escolas, dentre outros aspectos - foi organizado o I Encontro Regional sobre Currículo Escolar dos Territórios de Identidade do Portal do Sertão e do Território do Sisal, intitulado “Indagações curriculares: concepções e experiências”.

O evento teve como instituições promotoras além da Secretaria Municipal de Educação (Seduc); a Fundação de Amparo à Pesquisa da Bahia (Fapesb); o Grupo de Pesquisa, cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Território, Cultura e Movimentos Sociais (Tecemos), vinculado à Universidade do Estado da Bahia (Uneb) e; a Universidade Estadual de Feira de Santana (Uefs). O encontro alcançou a participação de 745 professores tendo por objetivo discutir currículo e a produção de propostas curriculares na esfera municipal de ensino básico nos dois territórios de identidade. A participação de professores da Rede aludida, além de ouvintes, se deu também na condição de apresentadores de trabalho sobre suas experiências e pesquisas no exercício da profissão.

Ainda em 2012, foi realizado o “Ciclo de Debate Interno do Gcef: reflexões e diálogos sobre Currículo Escolar” com o objetivo de promover discussões teórico-práticas articuladas à realidade das salas de aula da Rede e realizar Escuta Formativa com o próprio Departamento de Ensino da Seduc e o Conselho Municipal de Educação. Neste Ciclo, foram discutidas as seguintes temáticas: Ensino Fundamental de Nove Anos, Sociointeracionismo e Currículo, Competências e Habilidades/Expectativas de Aprendizagem e a Pedagogia Histórico-crítica e as pedagogias do Aprender a Aprender; essas temáticas foram priorizadas considerando as necessidades de maior aprofundamento teórico demonstradas pelos integrantes do grupo naquele momento.

Paralelo a essas ações, foram feitas visitas às escolas, por considerar estas, ações imprescindíveis ao desenvolvimento da Proposta Curricular. Nas idas às escolas, realizaram-se observações e aplicações de questionários e entrevistas, à exemplo do trabalho desenvolvido em trinta e seis unidades educacionais pela coordenação da Proposta Curricular de Questões Pedagógicas. Na parte introdutória do documento referente a esta temática, as autoras destacam: “Realizamos em cada escola de duas a três visitas, durante as quais participamos da Atividade Complementar, apresentamos o Projeto de Elaboração da Proposta Curricular, e em seguida,

aplicamos o questionário com os professores que desejassem participar. Tivemos a contribuição efetiva de sessenta professores que responderam aos questionários” (FEIRA DE SANTANA, 2019a, p. 22).

Em um período posterior, a partir de 2014, com o processo de elaboração do documento mais adiantado, o Gcef desenvolveu a FormaCE, espaço de formação continuada em currículo escolar, que, além de discutir o próprio conceito de currículo - em suas dimensões de currículo vivido, currículo oculto e currículo prescrito -, teve o objetivo principal de apresentar e discutir a Proposta Curricular com os professores, abrindo possibilidades concretas de intervenção direta na escrita da primeira versão do documento; a participação efetivou-se mediante adesão por inscrição voluntária. Neste ano, a FormaCE foi realizada como projeto piloto com professores do Distrito de Maria Quitéria e dos Polos I e II<sup>5</sup> alcançando 125 docentes-cursistas.

No ano de 2015, foram oferecidas vagas para formar a segunda turma com representantes dos demais Polos e Distritos. Nesta segunda etapa, o alcance foi de 171 cursistas. Como subsídio teórico, à primeira turma foram apresentados os textos das versões preliminares das Propostas Curriculares de Questões Pedagógicas, Ciências, Geografia, História, Matemática, Língua Portuguesa, Arte, Educação Ambiental, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial e Educação do Campo. Na segunda, além dos textos sínteses das Propostas Curriculares dos mesmos Cadernos, incluiu-se a discussão da Proposta Curricular de Educação Física.

Após uma trajetória relativamente longa, mas necessária para a finalização da escrita do documento, em outubro de 2019, os cadernos que compunham a Proposta Curricular do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana foram publicados e disponibilizados para todas as escolas municipais.

Observa-se, portanto, nos caminhos adotados e agora partilhados neste texto, a assunção desta função reguladora da política curricular. Seja como resultante da participação coletiva de seus partícipes, tal como intentamos construir, ou como de um processo mais impositivo do órgão gestor, geralmente responsável pela formulação das políticas educacionais, a regulação adquire forma indissociável do currículo escolar. Esse entendimento nos fez inquirir sobre “Qual a possibilidade de nos aproximarmos/distanciarmos da escola desde a gênese da formulação da política curricular?” e “Em que medida a iniciativa poderia promover propostas mais coerentes com as características e realidades concretas de nossa rede?”. Neste estudo,

---

<sup>5</sup> As escolas da Rede Municipal de Educação situadas na sede do município, de acordo com a localização geográfica, são agrupadas em polos, que totalizam 11. Em relação às escolas da zona rural, estão situadas em 8 distritos.

acreditamos, respondemos a primeira pergunta, pois embora com esforços e dificuldades inúmeras, conseguimos conquistar a aproximação à escola e capturar, conforme assunção do movimento metodológico, seus sentidos e práticas desenvolvidas no cerne das propostas pedagógicas.

A segunda questão, ainda em suspenso, desvela-se como intrigante. A resposta depende do acompanhamento aos desdobramentos da Proposta Curricular nas escolas da Rede, estágio em andamento e significativamente permeado pelas implicações da pandemia da Covid 19<sup>6</sup> que assola o Brasil e o mundo no momento atual, especialmente o distanciamento social e as exigências de novas configurações das propostas curriculares tendo em vista o novo contexto educativo. Demasiadamente, tais propostas nunca foram tão debatidas e necessárias às formas de enfrentamento aos novos modelos pedagógicos. Embora esta análise específica escape ao objetivo central deste texto, sua abordagem reafirma a imprescindibilidade e atualidade do tema.

Nesse sentido, ainda como possibilidade de responder aos nossos próprios questionamentos, a opção pelo trabalho colaborativo, em especial a audiência à escola e seus partícipes, apesar de lograr um percurso de quase uma década - aspecto bastante criticado entre os próprios participantes do grupo de elaboração e demais sujeitos - fez-nos apostar no caráter relativamente inovador de nossa proposta, com vistas a garantir uma correspondência ao currículo vivido nas salas de aula da rede municipal aludida. Este último entendimento nos fez olhar para a escola como espaço de produção de políticas públicas, como apresentado no seguimento.

## 2. A escola como espaço de produção de políticas públicas educacionais

O contexto da prática de uma política educacional tem a escola como principal cenário, e é nele que se engendram as linhas de ação para a sua efetivação. Invariavelmente a prática desenvolvida nas escolas permanece situada fora do *locus* de decisão política, trata-se de um

---

<sup>6</sup> Em dezembro de 2019, foi descoberto um novo vírus, denominado SARS-CoV-2, causador da doença COVID-19, assim denominada pela Organização Mundial da Saúde (OMS). O SARS-CoV-2 surgiu inicialmente na cidade de Wuhan, na China, e se espalhou rapidamente por todo o mundo. Em 30 de janeiro de 2020, a OMS reconheceu o surto dessa nova doença como uma emergência de saúde pública de importância internacional, considerado o maior nível de alerta. Posteriormente, no dia 11 de março de 2020, a OMS caracterizou a COVID-19 como uma pandemia. (GOMES *et al*, 2020). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/xZjx57LqBz9N6wcLPrTS9fs/?lang=pt#>. Acesso em: 11 de ago. 2021.

espaço de implementação de orientações definidas por forças externas a ela. No tocante a política curricular, novas vertentes apontam,

Tem-se outra forma de compreender a política que incorpora os sentidos da prática e, dessa forma, concebe as interpenetrações e mesclas entre dominação e resistência, bem como as ambivalências nos discursos. A política curricular é, assim, uma produção de múltiplos contextos sempre produzindo novos sentidos e significados para as decisões curriculares nas instituições escolares. (LOPES, 2006, p. 38-39).

Nesse sentido, um dos aspectos centrais da elaboração da Proposta Curricular em foco diz respeito à compreensão das configurações curriculares e suas interlocuções com as concepções teóricas e epistemológicas advindas de diferentes partícipes do cenário educacional, os quais em suas longas trajetórias de trabalho implementam essas políticas, sistematizam suas práticas, estratégias, concepções e desenvolvimento de planejamento, avaliação e organização do ensino como um todo.

Conforme argumentamos, a prática desenvolvida nas escolas retrata a interpretação de uma política. Nesse espaço de implementação ocorre a produção de efeitos e consequências os quais podem representar mudanças e transformações significativas no desenho original, haja vista as políticas nessa arena (contexto da prática) estarem sujeitas à interpretação e poderem provocar uma recriação (BOWE *et al.*, 1992). Uma Proposta Curricular deve explicitar elementos consistentes capazes de permitir ao leitor/professor a construção de outras concepções sobre seu próprio trabalho pedagógico no sentido de avançar, por exemplo, na desconstrução de ideias e práticas que têm no livro didático, e nos conteúdos nele listados, a tradução do próprio currículo, de acordo com Lopes e Macedo (2011, p. 243),

[...] um documento deve apresentar princípios gerais de como organizar um currículo, tais como: afirmar as desigualdades e conferir espaço para as vozes da diversidade social; focar as relações escola-sociedade e a desconstrução das fronteiras entre cultura erudita, popular e de massa; fortalecer globalizações contra-hegemônicas.

Destarte, o texto final da Proposta Curricular pretendeu se distanciar de um modelo inflexível e fechado de currículo, constituindo-se numa referência para orientar as escolas a construir sua própria Proposta Curricular. Nesse exercício, reconhecemos na proposição de políticas educacionais tanto as incongruências quanto as possibilidades de contribuição à nossa prática pedagógica. Não obstante, "O conflito de interesses se manifesta de forma mais evidente quando se pretende modificar situações estabelecidas, nas quais determinados conteúdos estão aceitos como componentes naturais do currículo e outros não." (SACRISTÁN, 2000, p. 61).

O reconhecimento de tais conflitos de interesse e das diversas intenções e motivos para preservar determinados conteúdos em detrimento de outros, corroborou a importância de discutir com professores, gestores, estudantes, pais, representantes de comunidades e movimentos sociais, o currículo como espaço de lutas e disputas de poder. O movimento dialético promoveu importantes reflexões, possibilitando questionamentos por parte de sujeitos historicamente alijados dos processos de elaboração curricular no Brasil sobre os sentidos das escolhas, manejos da prática educativa, etc.; levou-nos a discussão sobre concepções de currículo, planejamento, avaliação, dentre outros elementos, como condição ímpar para acompanhamento à escola, em especial de não definição de pacotes prescritivos, antes de audiência às práticas já consubstanciadas e modos particulares de (re)visitá-las sob o ponto de vista de suas finalidades, inclusive da desconfiança à aceitação de aspectos cristalizados e aparentemente inquestionáveis no espaço em tela.

Um trecho extraído do próprio documento ajuda a ilustrar o campo de disputas circundante na produção do texto.

Muitas das falas dos familiares são denúncias do que para nós pode se traduzir num retrato de nosso próprio descaso e/ou das dificuldades encontradas na organização de nossas práticas em atendimento às especificidades dessas estudantes e desses estudantes. Em forma de desabafo, chega a nos parecer uma sentença: “[...] deixava lá no canto e não investia”. (FEIRA DE SANTANA, 2019b, p. 64).

Com vozes dos sujeitos, como a dessa mãe que expressa o fato de seu filho com deficiência ficar no “canto da sala” e sem investimentos pedagógicos, estão evidentes as concepções que permeiam a sistematização de nossas práticas curriculares. Desse modo, ao discutirmos com professores nossas próprias dificuldades em lidar com crianças/estudantes com deficiência, num campo conflituoso de divergência de opiniões muitas vezes enraizadas de visões assistencialistas e paternalistas, definimos uma base teórica da deficiência como uma produção social, concepção determinante para a defesa de uma flexibilização curricular, como apresentado no Caderno de Educação Especial (FEIRA DE SANTANA, 2019b).

O trabalho oportunizou, portanto, adentrar em outras discussões e/ou decisões importantes como: a reconfiguração da matriz curricular da Rede com aumento da carga-horária de História e Geografia, escrever uma Proposta Curricular fora da padronizada “listagem de conteúdos”, a adoção da História Local para o Ensino Fundamental Anos Finais - tanto enquanto disciplina da parte diversificada quanto nas interlocuções possíveis com a História do Brasil e Geral -, uma certa quebra na hierarquização das disciplinas, da prova como único



instrumento de avaliação; a descaracterização do ensino da Arte; a importância do recreio enquanto momento pedagógico; etc.

A problematização de temas nem sempre privilegiados no espaço escolar, conforme denuncia nosso escopo teórico, bem como dados resultantes da pesquisa realizada, a exemplo de concepções e práticas relativas à educação especial, educação para as relações étnico-raciais, educação escolar quilombola e outras modalidades e temáticas caras ao debate educacional, trouxeram a necessidade de modificação de situações estabelecidas e o inevitável conflito de interesses (SACRISTÁN, 2000).

A compreensão curricular, portanto, pode ser realçada como conhecimento central ao desenvolvimento de políticas tecidas sob a vertente anunciada desde a introdução deste texto. Em outros termos, diante do debate aqui estabelecido, compreendemos que o currículo não se constrói fora da escola, tampouco alheio aos sujeitos que, efetivamente, o desenvolvem. Adotamos a escola como ponto de partida e de chegada por meio da caracterização de nosso público e dos dados concretos observados, ouvidos, coletados e analisados. O que resultou desse percurso metodológico foi um documento final que retrata negociações, contestações, consensos, dissensos, embates.

O exercício de ouvir a escola e dar visibilidade às práticas curriculares preexistentes exigiu um movimento metodológico capaz de, se não ter apreendido integralmente seus sentidos e significados - aspecto inatingível dadas as subjetividades e incongruências características de quaisquer ações educativas - consolidou, no âmbito do projeto, o resistente posicionamento político de perseguição a ideia de não os desconsiderar. Podemos citar como exemplo emblemático - além dos já mencionados anteriormente - a decisão da gestão da Seduc em atender às solicitações dos professores quanto ao tempo da Atividade Complementar (AC) destinado à escola/à ação docente. Houve, mais uma vez, uma organização - de metodologia e de logística - para ouvir estes profissionais, desencadeando um modelo de formação continuada desenvolvida na reserva da carga horária docente destinada ao tempo no espaço escolar. Evidentemente que tais discussões não ocorreram fora de conflitos e tensões, mas deram o tom das conquistas atingidas.

Para a concretização do intento final, em uma rede de proporções consideráveis, situada em um município brasileiro de grande porte do estado da Bahia, com uma média de 2.000 professores distribuídos em 206 escolas, alguns critérios foram balizados como chave. Acreditamos na importância de apresentá-los, à luz do recorte estabelecido neste texto, pois embora não consigamos traduzir toda a riqueza do movimento metodológico assumido, pelo

objetivo aqui delimitado, podemos compartilhar passos importantes passíveis de serem considerados estratégias na/para a configuração de outros estudos/experiências, bem como agregar novas formas de olhar para o mesmo objeto e o reconhecimento de nossas incompletudes ou incongruências no trato da construção de uma política curricular.

Destacamos passos priorizados desde a idealização do projeto de construção da Proposta Curricular, gradativamente conquistados face às contribuições dos partícipes da pesquisa. Estes, divididos sob dois grandes eixos - perspectivas endógenas e exógenas -, são compartilhados à guisa de ilustrar parte do movimento metodológico utilizado com a finalidade de não perder de vista a escola e suas vicissitudes.

Denominamos de perspectivas endógenas os processos gestados internamente pelo grupo responsável pela elaboração da Proposta Curricular antes de chegarmos às versões mais robustas do documento, perspectivas singularizadas pela participação de professores efetivos da rede reportada. Estas são mais intimistas na busca pelo conhecimento necessário ao desenvolvimento metodológico assumido, sem perder de vista sua publicização junto aos demais professores atuantes na rede pública municipal de educação.

As perspectivas endógenas, então, consubstanciaram-se mediante: I. Convites públicos à professores da rede municipal para composição da coordenação das áreas do conhecimento e modalidades presentes na Proposta Curricular; II. Visitas às escolas para conversas sobre o currículo escolar por meio de instrumentos metodológicos previamente elaborados; III. Criação de Grupos denominados “Gcefinhos” para estudo e discussão de temas acerca do currículo escolar e indicação de aspectos indispensáveis à escrita do documento, conforme participações dos integrantes, todos professores da rede municipal; IV. Propostas de formação desenvolvidas em encontros pontuais e contínuos para escutas formativas sobre concepções relativas ao currículo escolar e exposições sobre o tema.

Do ponto de vista das perspectivas exógenas, consideramos o alavancar de um passo decisivo na garantia de estratégias para assegurar a participação de mais professores e demais agentes educacionais, no conhecimento e contribuições às versões preliminares dos cadernos da Proposta.

Este segundo eixo possibilitou vislumbrar com mais afinco a: V. Garantia de representação mínima de professores de diferentes segmentos, etapas e modalidades de ensino nos textos finais de cada Caderno da Proposta Curricular, na modalidade de leitores críticos; VI. Criação de uma Comissão Revisora para dar unicidade ao desenvolvimento teórico metodológico da construção dos Cadernos da Proposta Curricular; VII. Incorporação das

contribuições de docentes da educação básica e superior na modalidade de pareceristas; VIII. Realização de encontros científicos para apresentação de trabalhos de professores da rede; IX. Anuência dos participantes da pesquisa sob assinatura de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e autorização para publicação da versão final dos textos em conformidade com os critérios previamente definidos.

Exemplificam as participações, algumas falas dos atores envolvidos: “Ter a oportunidade de ler criticamente a primeira versão da Proposta nessa FormaCE, é um momento histórico em nossa Rede” (Professora dos anos finais do Ensino Fundamental); “A participação com apresentação de trabalho neste evento promovido pelo Gcef/Seduc foi gratificante, não apenas do ponto de vista de enriquecimento do nosso currículo, mas sobretudo por ouvir outras tantas experiências significativas realizadas pelos colegas da Rede” (Coordenadora pedagógica dos anos iniciais do Ensino Fundamental); “É certo que enfrentamos muitas dificuldades. Em nossa coordenação específica, por exemplo, não pudemos garantir a realização dos Gcefinhos, porém neste trabalho desafiador de construção de uma proposta nos moldes desejados em nossa Rede Pública Municipal, contar com a apreciação de colegas da educação básica, do ensino superior e do próprio grupo interno denominado de Comissão de Revisão, foram fundamentais para nos dar a segurança e unicidade pretendida ao texto final do documento” (Coordenadora do Grupo de Currículo do Ensino Fundamental).

Cabe reforçar a categorização das perspectivas endógenas e exógenas, ilustradas nas falas dos participantes, em termos de complementaridade, integralidade e coparticipação no construto mesmo de produção do texto das políticas educacionais e o contexto da prática, o que pode desenvolver um sentido de pertencimento ao processo percorrido entre o prescrito e o vivido e vice-versa. Entendemos este movimento como central em quaisquer políticas educacionais e curriculares que se propõem emancipatórias dos sujeitos, pessoal/profissional e academicamente situados.

Dessa forma, as ações assim definidas como endógenas e exógenas não foram situadas quanto a relevância no desenvolvimento do projeto, antes foram dispostas conforme perspectivas de análise apresentadas, e em parte, pelo marco temporal e sua aderência ao desejo de capturar as contribuições da escola e de seus sujeitos, ponto comum entre os aspectos anteriormente explicitados.

### Considerações finais

A primazia da discussão curricular no âmbito das políticas educacionais da educação pública municipal, como é o caso da pesquisa compartilhada neste texto, oportunizou a problematização de um aspecto considerado caro aos discursos sobre a valorização docente, a escola como espaço de elaboração da política e não apenas de implementação, movimento deveras audacioso se analisadas as condições de envolvimento/participação docente e fatores intervenientes - cargas horárias de trabalho; enfrentamento dos estigmas relacionados aos órgãos governamentais, nesse caso, a Seduc; entendimento, culturalmente enraizado, da impossibilidade de participação na formulação de políticas públicas.

Um breve retorno ao objetivo deste texto, faz-nos reiterar o quanto é emblemático pensar a elaboração de uma proposta curricular reconhecendo suas intersecções com a política pública e suas próprias singularidades no tocante às intencionalidades e relações de poder na/para orientação das práticas construídas no chão da escola.

Com ênfase ao cunho colaborativo, fundante para o desenrolar das fases/etapas de construção da pesquisa, o estudo culminou com a elaboração e publicação da Proposta Curricular da instância municipal sob a égide de “Diálogos em Construção” como preconiza o título dos textos de cada Caderno.

O desenvolvimento da pesquisa-ação crítico-colaborativa (PIMENTA, 2005) nos moldes explicitados, coadunou ao relevo de garantir o respeito às vozes das escolas e comunidades, representadas na audiência aos sujeitos participantes de sua construção. O reconhecimento dos professores no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais (LOPES e MACEDO, 2011), corroborou ao desenvolvimento metodológico no decurso de tempo considerado relativamente grande, porém justificado por seu alcance e desdobramentos, como parcialmente anunciado neste texto.

O enfrentamento às nossas dúvidas e a tomada de decisões para operacionalização da proposta, demandaram a assunção de um projeto audacioso, cingido pela convicção de que “nos posicionar” é ingrediente absolutamente indispensável para pensar com os demais professores e não para eles. Posicionar-nos exigiu entender nosso papel e ampliá-lo apoiados na ideia sobre o respeito aos nossos pares, seus conhecimentos e práticas. A inevitabilidade na constituição de políticas curriculares (SACRISTÁN, 2000), inspirou-nos a escolher nossos percursos metodológicos agregados mediante a visibilidade de outras vozes e suas concepções.

O estudo, assim apresentado, conquanto não tenha objetivado sumariamente aprofundar o assunto, oportuniza compreender a interlocução entre os dois níveis de ensino brasileiros, educação básica e superior, como via para fortalecimento nas ações ensejadas no cerne da elaboração e implementação de políticas curriculares.

A análise realizada convergiu ao entendimento de dois grandes eixos denominados de perspectivas endógenas e exógenas, respectivamente, processos internos gestados pelo grupo responsável pela elaboração da Proposta Curricular propulsores da construção de propostas preliminares dos documentos e processos mais decisórios para alargamento das iniciativas intimistas agregando a participação de outros professores e agentes educacionais, na apreciação e contribuições às versões preliminares das Propostas.

Indubitavelmente, ter a escola como espaço de produção de políticas públicas é uma rica possibilidade de emoldurar nossas experiências, sem o risco de considerar o projeto suficiente ou salvacionista, mas endossado pela oportunidade de ser mais representativo e próximo às práticas já remodeladas em nossas escolas.

À luz do título provocativo aos dados, análises e reflexões realizados neste texto, conquanto tenhamos enfrentado desafios na consolidação de uma política curricular com a escola e seus partícipes, assinalamos possibilidades de enfrentamento as quais, tomadas sob o ponto de vista das teorizações base do estudo e, agora, partilhadas com os leitores, podem servir de inspiração metodológica a outros contextos investigativos.

Além disso, em tempos de desvalorização do papel ativo e participativo da escola e dos sujeitos da educação na produção de ciência e de intelectualidades sociais capazes de intervir e mudar um certo padrão estabelecido verticalmente, torna-se necessário socializar experiências que “escovam a contrapelo” (BENJAMIN, 1987) os capítulos dessa história.

### Referências bibliográficas

ARRETCHE, M. T. S. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. do C. B. (Orgs.). *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. São Paulo: IEE/PUC, 2001.

AZEVEDO, J. L. de. *A educação como política pública*. 3ª Ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

BALL, S. Some reflections on policy theory: a brief response to Hatcher and Troyna. *Journal of Education Policy*, London, v. 9, n. 2, 1994, p. 171-182.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. V. 1. Obras Escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BOWE, R.; BALL, S. with GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology*. London: Routledge, 1992.

FEIRA DE SANTANA. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana – Questões Pedagógicas: Diálogos em construção...* – Volume 08. Feira de Santana: SEDUC, 2019a.

FEIRA DE SANTANA. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana – Educação Especial: Diálogos em construção...* – Volume 05. Feira de Santana: SEDUC, 2019b.

LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, Jul/Dez. 2006, p. 33-52. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>. Acesso em: 26, fev. 2021.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, n. 26, Rio de Janeiro: Mai/Ago. 2004.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, jan./abr. 2006, p. 47-69.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep//v31n3/a13v31n3.pdf>. Acesso em: 15, fev. 2021.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA, R. F. de. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no Século XX* (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Editora Cortez, 2008

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.