

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

SAMARA WANDERLEY XAVIER BARBOSA

**SENTIDOS DE CURRÍCULO NOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DE
ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JOÃO PESSOA/PB**

JOÃO PESSOA - PB

2015

SAMARA WANDERLEY XAVIER BARBOSA

**SENTIDOS DE CURRÍCULO NOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DE
ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JOÃO PESSOA/PB**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba – PPGE/CE/UFPB, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Zuleide da Costa Pereira

JOÃO PESSOA- PB

2015

B238s Barbosa, Samara Wanderley Xavier.
 Sentidos de currículo nos projetos político-pedagógicos de
 escolas da rede municipal de ensino de João Pessoa-PB /
 Samara Wanderley Xavier Barbosa.- João Pessoa, 2015.
 167f. : il.
 Orientadora: Maria Zuleide da Costa Pereira
 Tese (Doutorado) - UFPB/CE
 1. Educação. 2. Teoria do discurso. 3. Discurso. 4. Projeto
 político-pedagógico. 5. Currículo. 6. Ensino fundamental.

UFPB/BC

CDU: 37(043)

FICHA CATALOGRÁFICA

SAMARA WANDERLEY XAVIER BARBOSA

**SENTIDOS DE CURRÍCULO NOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DE
ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JOÃO PESSOA/PB**

Tese apresentada, como requisito para a
obtenção do título de Doutor, ao Programa de
Pós-Graduação em Educação, da Universidade
Federal da Paraíba.

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Paula Almeida de Castro (UEPB)

Glória das Neves Dutra Escarião (UEPB)

Edineide Jezine Mesquita (UEPB)

Luiz Gonzaga Gonçalves (UEPB)

Maria Zuleide da Costa Pereira (UEPB)- Orientadora

Aos meus queridos filhos Victor,
Etham Filho e Ian,
e ao meu amado esposo,
por tudo que representam em minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo.

A meus familiares, por entender as minhas ausências e pelos bons momentos juntos, que para mim foram e sempre serão fundamentais.

À minha orientadora Maria Zuleide da Costa Pereira, pelo profissionalismo, pela orientação, e pelo incentivo durante todo o processo de realização desse trabalho de pesquisa.

As profas. Paula Almeida de Castro, Edineide Jezine Mesquita por contribuírem nessa pesquisa desde a qualificação; a professora Glória das Neves Dutra Escarião e o professor Luiz Gonzaga Gonçalves pelas contribuições e discussões propostas na defesa desta tese.

Aos meus amigos do “Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Curriculares- GEPPC”, pelas proveitosas reuniões de estudos que tivemos e que muito contribuíram na realização desse estudo.

As minhas colegas de trabalho, por entenderem as minhas ausências no final da escrita deste trabalho. Não citarei nomes para não incorrer no erro de esquecer alguém.

A revisora do meu texto, professora Dra. Vera Luna, por ter participado da minha escrita, tornando-a mais adequada possível.

À CAPES, pela oportunidade de vivenciar parte do doutorado na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, contribuindo para minha formação acadêmica e cultural através do convênio PROCAD.

Ao meu amado esposo, pelo incentivo constante durante todo o processo de construção desse trabalho, inclusive por contribuir em vários momentos dessa trajetória através das leituras e comentários do texto, contribuindo nas escritas e reescritas.

Aos meus queridos filhos Victor, Etham Filho e Ian.

E não me esquecer, ao começar o trabalho de me preparar para errar. Não esquecer que o erro muitas vezes se havia tornado o meu caminho. Todas as vezes em que não dava certo o que eu pensava ou sentia – é que se fazia enfim uma brecha, e, se antes eu tivesse tido coragem, já teria entrado por ela. Mas eu sempre tivera medo do delírio e erro. Meu erro, no entanto, devia ser o caminho de uma verdade, pois quando erro é que saio do que entendo. Se a "verdade" fosse aquilo que posso entender, terminaria sendo apenas uma verdade pequena, do meu caminho.

Clarice Lispector

RESUMO

Esta tese está inserida no campo epistemológico do currículo e tem, por objetivo analisar os sentidos de currículo nos Projetos Político-pedagógicos (PPP) de escolas da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa/PB e as articulações com os discursos dos documentos da política curricular nacional, considerando o currículo como espaço-tempo de fronteira e enunciação de diferentes sentidos. Para orientar esta pesquisa, foram formuladas algumas questões que se tornaram os eixos estruturantes de sua trajetória: O que quer dizer o currículo? O que quer dizer o currículo das escolas da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa? Quais os sentidos que o currículo assume nos PPP das Escolas da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa? Os sentidos de currículo das escolas da Rede Municipal de Ensino João Pessoa estão articulados aos discursos da política curricular nacional? É um trabalho fundamentado na Análise da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, e que apresenta interações teóricas com os estudos de Joanildo Burity e Daniel Mendonça, além de bases teórico-epistemológicas de autores e autoras do campo do currículo, tais como: Tomaz Tadeu da Silva; Antônio Flávio Moreira; Maria Zuleide da Costa Pereira; Alice Lopes e Elizabeth Macedo. Foram considerados como *corpus* da pesquisa os Projetos Político-pedagógicos de nove Escolas da Rede Municipal de João Pessoa e doze documentos das políticas curriculares nacionais, entre eles, a LDB 9394/96, Parâmetros Curriculares Nacionais 1ª a 4ª série, Diretrizes Curriculares Gerais para Educação Básica e Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de Nove Anos. Como elemento facilitador da leitura e análise dos documentos utilizamos de uma das ferramentas tecnológicas da Linguística de *Corpus*, o programa WordSmith Tools, versão 6, a partir do qual foi possível investigar significantes e os endereçamentos destes como condutores dos sentidos de currículo dos PPP e documentos curriculares nacionais. Constatamos que os sentidos de currículo das escolas da Rede Municipal de Ensino João Pessoa estão articulados aos discursos da política curricular nacional, evidenciando as determinações legais como tentativas de fixação de sentido, mas numa mesma cadeia articulatória, ficaram visíveis discursos outros, que são ressignificados no âmbito das escolas, o que reforça a tese de que os sentidos de currículo das escolas da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa são múltiplos, constituindo-se num processo híbrido.

PALAVRAS CHAVES: Teoria do discurso; Discurso; Projeto Político-pedagógico; Currículo; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This thesis is part of the curriculum epistemological field and has the objective of analyze the curriculum's meanings in political-pedagogic projects (PPP) on Municipal Schools of João Pessoa / PB and the joints with the discourses on the national curriculum policy documents, considering the curriculum as space-time border and enunciations of different directions. To guide this research, we formulated some questions that have become the structural axis of its trajectory: What is meant by the curriculum? What does it mean the curriculum of schools in the Municipal Network of Education João Pessoa? Which senses that the curriculum takes in the PPP Schools Municipal Network of Education João Pessoa? The curriculum senses on schools of the Municipal João Pessoa education are articulated to the discourses of the national curriculum policy? It is a work based on the analysis of the discourse Theory of Ernesto Laclau and Chantal Mouffe, which presents theoretical interactions with studies Joanildo Burity and Daniel Mendonça, in addition to theoretical and epistemological bases of authors on the curriculum field such as: Tomaz Tadeu da Silva; Antônio Flávio Moreira; Zuleide Maria da Costa Pereira; Alice and Elizabeth Lopes Macedo. Were considered as corpus of the research the political-pedagogical projects from nine schools of the Municipal Network of João Pessoa and twelve documents of national curriculum policies, including the LDB 9394/96, National Curriculum Parameters 1st to 4th grade, General Curriculum Guidelines for Basic Education and Curriculum Guidelines for the Nine-Years Primary Education. As reading and analysis facilitator of the documents we used one of the technological tools of Corpus Linguistics, WordSmith Tools software, 6th version, from which it was possible to investigate significant and addresses of these as drivers of curriculum senses of PPP and national curriculum documents. We found that the curriculum senses on schools of the Municipal education are articulated to the discourses of the national curriculum policy, highlighting the legal requirements as direction settings attempts, but in the same articulation chain, were visible other discourses, which are reinterpreted in within schools, which reinforces the theory that the curriculum senses of schools of the Municipal João Pessoa education are manifold, constituting a hybrid process.

KEY WORDS: discourse theory; Speech; Political-pedagogical project; Curriculum; Primary Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Distribuição das escolas em Polos Educacionais da rede Municipal de João Pessoa – PB.....	37
Figura 02 - <i>Wordlist</i> do <i>Subcorpora1</i> - PPP com nível de corte para as 10 primeiras palavras mais frequentes formadas a partir de 5 caracteres.....	47
Figura 03 - <i>Wordlist</i> do <i>Subcorpora 2</i> - documentos do MEC com nível de corte para as 10 primeiras palavras mais frequentes formadas a partir de 5 caracteres.....	48
Figura 04 – <i>Wordlist</i> estatístico do <i>Subcorpora 1</i> dos PPP.....	48
Figura 05 – <i>Wordlist</i> estatístico do <i>Subcorpora 2</i> - documentos do MEC.....	49
Figura 06 – Lista de concordância do significante currículo do <i>Subcorpora 1</i> – PPP.....	50
Figura 07 – Lista de concordância do significante currículo do <i>Subcorpora 2</i> – documentos do MEC.....	50
Figura 08 - desenho teórico da compreensão da política na teoria do discurso.....	66
Figura 09 - Tela do <i>WordSmith</i> , na função <i>Plot</i> , gerada a partir da busca da palavra currículo no <i>corpus</i> de estudo.....	81
Figura 10 – Clusters gerados dos <i>subcorpora</i> do MEC e PPP.....	84
Figura 11 - Sentidos de currículo das escolas da rede municipal de ensino de João Pessoa.....	103
Figura 12 – Representação esquemática dos sentidos de currículo relacionados com os documentos do MEC e os PPP.....	109

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Exposição dos nove Polos Educacionais, sua abrangência nos bairros e o número de estabelecimentos escolas em cada polo da rede municipal de João Pessoa.....	36
Quadro 02 - <i>Subcorpora</i> 1 representado pelos nove Projetos Político-Pedagógicos das Escolas municipais da rede de ensino de João Pessoa/PB.....	41
Quadro 03 - <i>Subcorpora</i> 2constituído por 12 textos curriculares do MEC.....	42
Quadro 04 – Frequência de palavras, seus percentuais e número de textos que ocorrem nos <i>Subcorpora</i> documentos do MEC e nos PPP.....	82
Quadro 05 - Bloco de colocados de currículo do MEC.....	86
Quadro 06 - Bloco de colocados de currículo do PPP.....	86

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Classificação relativa ao tamanho dos <i>Corpora</i>	39
Tabela 02 – Números absolutos representativos gerados pela ferramenta WordSmith para os <i>subcorpora</i> Documentos do MEC e os PPP das escolas.....	79
Tabela 03 – Números absolutos representativos gerados pela ferramenta WordSmith para os <i>subcorpora</i> Documentos PPP das escolas.....	79

LISTA DE SIGLAS

ALCA – Área de Livre Comércio

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

BNDS – Banco Nacional de Desenvolvimento Social

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CNE – Conselho Nacional de Educação

CE – Conselho Pleno

DCN/EB Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

DCNEA - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ENC – Exame Nacional de Cursos

ENADE – Exame Nacional de Desempenho do Estudante

FUNDOESCOLA – Fundo de Fortalecimento da Escola

GEPPC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação e do Desporto

MERCOSUL – Mercado Comum do Sul

NAFTA – Acordo de Livre Comércio da América do Norte

OMC – Organização Mundial do Comércio

ONU – Organização das Nações Unidas

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola.

PIB – Produto Interno Bruto

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PMJP- Prefeitura Municipal de João Pessoa

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Fundamental

SEDEC – Secretaria de Educação e Cultura

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 CAPÍTULO I - PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	25
2.1 A OPÇÃO PELA TEORIA DO DISCURSO.....	25
2.2 O CAMINHO PERCORRIDO.....	32
2.2.1 Os Projetos Político-pedagógicos das escolas da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa - o processo de consolidação de uma política pública.....	34
2.2.2 Continuando o percurso.....	35
2.2.3 A constituição do <i>Corpus</i> de análise.....	37
2.2.4 A Ferramenta WORDSMITH TOOLS.....	44
3 CAPÍTULO II – TECENDO FIOS DISCURSIVOS SOBRE AS POLÍTICAS CURRICULARES.....	51
3.1 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DAS POLÍTICAS CURRICULARES: O PROCESSO DE GLOBALIZAÇÃO E A RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO.....	52
3.2 O PROCESSO POLÍTICO DE SIGNIFICAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E OS SEUS DESDOBRAMENTOS NOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS.....	63
3.3 POLÍTICAS CURRICULARES: POSSIBILIDADES DE RESSIGNIFICAÇÃO DO CURRÍCULO NO ÂMBITO LOCAL.....	69
4 CAPÍTULO III- SENTIDOS DE CURRÍCULO NOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DE ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JOÃO PESSOA/PB.....	75
4.1 CURRÍCULO NA CENA CONTEMPORÂNEA.....	75
4.2 OS DISCURSOS DE CURRÍCULO NO <i>SUBCORPORA</i> DOS DOCUMENTOS DO MEC E DOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS.....	78
4.2.1 Sentidos de currículo no corpus dos documentos do MEC: demandas curriculares em evidência.....	88
4.2.2 Sentidos de currículo nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa: aproximações e distanciamentos dos discursos da política curricular nacional.....	102
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS.....	116
ANEXOS.....	127

Anexo 1 - Quadro contendo a relação dos 9 (nove) polos e todas as escolas da Rede municipal de Ensino da Prefeitura de João Pessoa.....	128
Anexo 2 - Quadros das <i>Wordlist</i> do <i>Subcorpora</i> do MEC e, PPP com nível de corte para as 26 primeiras palavras mais frequentes formadas a partir de 5 caracteres.....	138
Anexo 3 - Tabelas contendo as concordâncias dos documentos do MEC e dos PPP.....	147
Anexo 4 – Quadro contendo a sistematização das concordâncias do subcorpora dos PPP.....	153
Anexo 5 – Quadros com listagem dos colocados dos documentos do MEC e dos PPP.....	161

1 INTRODUÇÃO

[...] um currículo não pode, nem deve, ser tomado “ao pé da letra”, porque este “ao pé...” não existe. O que existe é a equivocidade do querer-dizer de um currículo, fornecida por suas significações constantemente diferidas. (CORAZZA, 2001, p. 12).

Quando tudo começou...

O interesse pela problemática insurge das minhas vivências e experiência profissional, desempenhada junto às escolas públicas municipais desde o ano de 1999, quando comecei a atuar como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Santa Rita/PB. A minha história de professora de escola pública iniciou-se em uma escola situada na zona rural do município de Santa Rita; o local chamava-se Lerolândia, um povoado localizado na PB025 já próximo à divisa com o município de Lucena. Lembro-me bem como tudo começou. Eu e uma amiga, recém- concursadas, recebemos as nossas portarias e fomos juntas nos apresentar à escola para a qual fomos designadas. Pegamos um ônibus na rodoviária de Santa Rita, se é que podemos chamar aquele lugar de rodoviária! Mas enfim, entramos no ônibus, esse também não era nada confortável. Apesar da distância que percorria, era um coletivo bem simples e velho.

Como duas estranhas, assustadas e de corações palpitantes, observávamos tudo em nosso entorno. Os passageiros na sua maioria, eram pessoas simples, trabalhadores da lavoura da cana-de-açúcar. O canavial era a paisagem predominante durante todo o trajeto até a escola. Passados uns 45 minutos, chegamos ao nosso destino, à escola, e para minha surpresa, o que parecia apenas uma visita de reconhecimento do local e entrega da portaria de encaminhamento à diretora, tornou-se um marco em minha vida profissional. A diretora levou-me até a sala de aula, até então eu pensava, que iria apenas ser apresentada à turma. Porém, ao chegar à sala, deparei-me com a professora que, até então, era a titular da turma. Ela aproximou-se, e sem nenhum receio e zelo com a turma foi dizendo: *Cuidado que a turma é... não querem nada com a vida*. Lembrando que, quando chegamos à sala, a porta estava fechada e o birô ficava encostado à porta. Segundo a professora, essa era a forma que ela encontrou para segurar os alunos em sala.

Hoje, quando vejo uma porta de uma sala de aula fechada, fico imaginando o que está se passando naquela sala de aula. Será o mesmo motivo? Bem, a história ainda não terminou. Após as apresentações, a professora disse: pronto, a turma agora é sua, pode assumir. Nem lembro mais a minha “cara” de espanto, sem saber o que fazer, sem planejamento, insegura, naquele lugar ainda estranho. Só me restou improvisar. Então, comecei com uma roda de apresentações, o que durou tempo suficiente para o término da aula. Ufa! Aliviada, a sensação que tinha é de que havia sobrevivido. O relato dessa experiência teve como objetivo ilustrar sentidos de currículo, que, até então, eu não entendia, desconhecia.

No contexto da década de noventa, eram amplos os debates na política educacional brasileira, que havia assumido compromissos políticos internacionais ao participar da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia. Considerando os acordos firmados com órgãos internacionais e o cenário educacional da década de 1990, o Ministério da Educação coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Por conseguinte, o Plano Nacional previa a elaboração de parâmetros curriculares para orientar as ações do ensino obrigatório. Nesse mesmo período, foi promulgada a LDB 9394/96, em dezembro de 1996. Tendo em vista a nova lei de diretrizes e bases da educação, uma série de políticas foi elaborada, com o objetivo de atender ao que estava previsto na referida LDB. Dentre essas, grifa-se a consolidação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Assim, já nesse início de carreira, o discurso sobre currículo era intenso, o grande eixo dessa discussão eram os Parâmetros Curriculares Nacionais. Alguns grupos questionavam e não aceitavam os Parâmetros Curriculares, por acreditarem ser uma imposição do currículo, outros defendiam os PCNs por compreenderem que este documento seria orientador, tendo em vista que compreendia uma base comum nacional, e que seria complementada por uma parte diversificada, a qual atenderia os sistemas de ensino e as escolas, nas suas práticas cotidianas.

Recentemente, exercendo, também, a função de supervisora escolar em uma das escolas da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa/PB, percebi e ainda percebo, pois continuei atuando durante a pesquisa, a necessidade de pesquisar os sentidos de currículo, visto que esse é um discurso fértil nas escolas, embora implícito. Por que implícito? Porque o significativo currículo para alguns educadores ainda é uma “incógnita”, ou uma lista de conteúdos, ou apenas um documento prescrito, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), ou a proposta curricular do município, a qual se utilizam na elaboração de seus planos de ensino, mas que alguns até desconhecem, ou a consideram desatualizada.

Essa multiplicidade de sentidos de currículo não me causa nenhum estranhamento, pois este fato é histórico. Segundo Zotti (2004), o termo currículo apresenta conotações diversas conforme sua aplicação: “currículo oficial”, currículo real, conjunto de disciplinas, grade curricular, planos de estudos, aspectos metodológicos. Daí surgem os questionamentos: Quais então esses múltiplos sentidos de currículo hoje? Avaliação é currículo? Planejamento é currículo? As práticas pedagógicas são currículo? O plano de ensino é currículo? Os conteúdos são currículo? Os papéis de professores e de alunos, e suas relações de autoridade e de iniciativa, são currículo?

A minha experiência de quatorze anos, somada ao conjunto de eventos de que tenho participado e que debatem o campo curricular no Brasil, ainda me trazem inquietudes e aumentam meu interesse em pesquisar as questões referentes ao currículo e às demandas que envolvem esse campo, pois, na tessitura do Projeto político-pedagógico da escola, é possível perceber que práticas articulatórias, ou seja, as lutas políticas ocorrem em torno da significação do currículo.

Esse interesse foi se intensificando mais, quando do meu ingresso no mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba-UEPB. Consequentemente, ingressei no Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas e Práticas Curriculares (GEPPC) desde os anos 2000, o que tem me propiciado estabelecer inúmeras interações com as temáticas que ali são discutidas. Considero, ainda, vejo como importantes as discussões, leituras e orientações que foram pontos instigadores, permitindo maiores aprofundamentos e, ao mesmo tempo, direcionaram-me para investigações que tentem compreender como os discursos sobre currículo estão expressos nos Projetos político-pedagógicos das escolas da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa.

Mesmo sabendo que nenhum discurso pode ser totalmente fixado, pois “nenhum compartilhamento de palavras ou de experiências é pleno ou sem conflitos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 10), esse estudo é importante, pois amplia a comunicação na área de Educação no que concerne ao campo do currículo, criando novos rastros para as pesquisas sobre esse campo de estudo no Brasil e, mais particularmente, na educação da Paraíba.

Nossa percepção inicial é que, a partir dos anos 90, no Brasil, o campo do currículo passa por múltiplas influências, assumindo um enfoque sociológico em contraposição à predominância do pensamento psicologizante que, até então, predominava (LOPES; MACEDO, 2002). Historicamente, esses pressupostos de aceção mais pedagógica estavam fundamentados no movimento de renovação da escola, o qual se sustentava de preocupações psicológicas, humanistas e sociais. Não apresentavam uma valorização dos conteúdos

culturais no desenvolvimento de processos psicológicos. [...] “O currículo, desde uma perspectiva pedagógica e humanista, que atenda à peculiaridade e à necessidade dos alunos, era visto como um conjunto de cursos e experiências planejadas que um estudante teria sob a orientação de determinada escola.” (SACRISTÁN, 2000, p. 41).

A partir da década de 90 no Brasil, os estudos para além da racionalidade técnica começam a ter uma ressonância significativa não só por tentar entender o currículo como relação de poder, mas, por inserir nos debates questões referentes às relações entre conhecimento científico, conhecimento escolar, saber popular e senso comum, e também por questionar as dicotomias entre conteúdos e métodos. O currículo passa a ser pensado como construção social do conhecimento. Esse pensamento recebe influências de autores estrangeiros, estudiosos “tanto do campo do currículo como Giroux, Apple e Young, quanto da sociologia e da filosofia, como Marx, Gramsci, Bourdieu, Lefèbvre, Habermas e Bacherlard.” (LOPES; MACEDO, 2002, p. 15). Paralela a essa discussão é desencadeada uma discussão a partir da multirreferencialidade, percebendo o currículo como complexo, indicando a necessidade de uma rede múltipla de referenciais para sua interpretação. Em meados dessa década, despontam perspectivas pós-modernas sobre o campo do currículo, ou seja, passam a incorporar tendências híbridas, que a meu ver não permitem um entendimento único do significado e dos sentidos de currículo. No entanto, grifo que, segundo Lopes e Macedo (2002, p.16), esse hibridismo, ao mesmo tempo em que garantiu maior vigor ao campo, ocasionou certa dificuldade na definição do que vem a ser currículo. Ainda segundo Lopes e Macedo (2002, p.17), as pesquisas e a literatura sobre currículo englobam uma multiplicidade de estudos, que incluem desde pesquisas sobre currículo, mas também sobre alfabetização, conhecimento e cultura, inovações curriculares, novas tecnologias e interdisciplinaridade. E as diretamente ligadas à temática currículo envolvem discussões teórico-práticas da área, bem como propostas de ensino de disciplinas específicas ou as teorias construtivistas.

Imersa nesse contexto, como professora da Rede Municipal de Ensino de Santa Rita, município da região metropolitana de João Pessoa, e também como supervisora da rede Municipal de Ensino de João Pessoa, acompanhando *pari passu*, por um lado, os discursos dos professores colegas de trabalho no dia a dia do fórum da sala de aula e do ambiente escolar; por outro lado coordenando o processo de discussão, elaboração e implementação do Projeto Político-pedagógico das escolas nas quais trabalhei, percebi no convívio com os professores das escolas em que trabalho que não apenas se constitui a ligação de discurso e diálogo no entendimento da prática docente e seu contexto, como também é o momento que

se estabelece a práxis docente. Já no papel de supervisora escolar, é perceptível a complexidade dessa cadeia discursiva que envolve o currículo e o Projeto Político-pedagógico, pois o PPP como espaço discursivo na prática social da escola, está permeado por lutas conflituosas nas quais o discurso como prática política mantém e transforma as relações de poder que permeiam esse processo. Nessas relações de poder, os sujeitos, como interlocutores, posicionam-se de formas divergentes, apresentando discursos sobre currículo que vão se constituindo no PPP da Escola (BARBOSA, 2013).

Os sentidos de currículo apresentados nos projetos das escolas, segundo entendimento de PPP, como um projeto democrático e participativo, expressam as vozes de gestores, professores, especialistas e de toda a comunidade escolar. Assim, faz-se entender que esses discursos são gestados no interior de uma prática social que lhes impõe ordem, considerando as relações de poder presentes nesse espaço da prática social (a escola). Os discursos, portanto, aparecem como foco central da prática social que, ao serem contextualizados instituem e são instituídos por influências ideológicas mediadas por essas relações de poder.

Nesse sentido, buscou-se perceber, nos discursos postos nos PPP das nove escolas selecionadas para esta pesquisa, traços de hegemonias, como formas de fixação de sentidos de currículo, visto que alguns documentos curriculares nacionais já sugerem que o currículo é instituinte/instituído, como podemos observar nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental (DCNEA) “o currículo institui e é instituído na prática social, que representa um conjunto de práticas que proporcionam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social [...]” (BRASIL, 2012c). Assim, podemos perceber uma ambivalência, um tencionamento na definição dos sentidos de currículo.

Envolvendo e preenchendo essas duas atmosferas de trabalho estão as leituras dos documentos curriculares oficiais, que são representações discursivas das políticas curriculares, e que inspiram as discussões e a produção dos Projetos Político- Pedagógicos das escolas. Através desses documentos, percebe-se a multiplicidade de sentidos de currículo, pela compreensão de que, numa Rede de Ensino, os contextos das escolas são distintos. Dessa forma, cada escola ao pensar o seu PPP contempla suas singularidades. Com isso, afirmamos que o currículo assume sentidos diversos, de acordo com seu contexto e os sujeitos que o organizam. Assim questiono, como Corazza (2001): O que quer dizer o currículo? O que quer dizer o currículo das escolas da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa? Quais os sentidos que o currículo assume nos PPP das Escolas da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa?

Ainda no percurso da pesquisa, a preocupação com o sentido de currículo continuou me inquietando, quando comecei a fazer parte da equipe de formação de professores (as)

alfabetizadores (as) do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no início de 2012, como Instrutora de Ensino do município de João Pessoa. Nessa função, com o objetivo de diagnosticar os conhecimentos prévios das professoras alfabetizadoras, indagou-se sobre quais os sentidos de currículo, e, posteriormente sobre qual o currículo para o ciclo de alfabetização. As respostas das 25 professoras vieram a corroborar as minhas indagações e contribuir para o fortalecimento da minha problemática.

Em essência, as professoras se expressaram de formas diversas, assim transcritas:

- *“o currículo são propostas de ensino, prática diária do professor”;*
- *“Resumo de nossa vida acadêmica, profissional e pessoal”;*
- *“Currículo são propostas pedagógicas, intenções e situações pensadas e elaboradas com objetivos a serem alcançados, visando o desenvolvimento cognitivo dos alunos”;*
- *“Currículo são os conteúdos específicos para cada ano. Eles servem para orientar o professor em relação aos objetivos que precisam ser alcançados”;*
- *“são todas as propostas pedagógicas trabalhadas em sala de aula, é o conjunto de todos os artifícios usados para alcançar o conhecimento”;*
- *“Currículo é aprendizagem, conteúdo, avaliação...”.*

Por tudo que foi dito pelas professoras, posso afirmar, inicialmente, que esses discursos reforçam a hipótese de que não há um sentido, mas múltiplos sentidos de currículo na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, posto que “um currículo diz sempre mais do que pretendíamos que dissesse, faça mais do que deveria fazer, crie o que não tínhamos previsto, [...] pois possui um caráter inefável, que produz ideias, práticas coletivas e individuais [...]” (CORAZZA, 2001, p. 13). Os discursos das professoras representam as identidades de cada uma dessas educadoras, que por sua vez compreendem um hibridismo cultural.

Assim, pensamos que não encontraremos um sentido único para o currículo, uma verdade absoluta da significação do currículo das escolas da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa. Há, apenas, espaços para questionar esses sentidos múltiplos de currículo que circulam nos diferentes documentos, norteando a política curricular brasileira, os quais nos levaram a indagar: Por que este currículo e não outro? Quais as articulações discursivas que envolvem esses sentidos de currículo? Quais os sentidos de currículo fixados nos textos dos PPP das escolas? Qual a representação discursiva dos referenciais curriculares nesses projetos

das escolas? Quais as demandas curriculares emergentes nos discursos dos PPP das escolas? Essas demandas curriculares imprimem um sentido hegemônico ao currículo?

A problemática apresentada nessa pesquisa justifica-se pela relevância e necessidade de serem evidenciados os estudos e pesquisas sobre currículo, buscando transcender as análises interpretativas, que os veem como mero mecanismo regulador das práticas curriculares e educativas, mas ao contrário, percebendo “o currículo como espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político, o currículo como elemento discursivo da política educacional.” (SILVA, 2010, p. 10).

Sendo assim, apresento a tese de que há um movimento curricular significativo no cenário da educação, que vejo como perspectiva mais plural, propulsor de uma diversidade de sentidos de currículo nas Escolas da Rede Municipal de João Pessoa. A confirmação ou não dessa tese direcionou-me a investigar quais os sentidos de currículo nos projetos político-pedagógicos das escolas da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, com a finalidade de compreender como esses sentidos de currículo, construídos discursivamente nos Projetos Político-pedagógicos das escolas divergem, se aproximam, ou se distanciam dos discursos dos documentos das políticas curriculares nacionais.

A pesquisa assume uma base qualitativa, no entanto, faremos também uso de dados quantitativos, uma vez que analisaremos a frequência e a ocorrência de sentidos de currículo, mas o nosso viés é fundamentalmente interpretativo, reflexivo, sobre os sentidos do significante currículo, apresentados nos eventos discursivos. A pesquisa qualitativa ao contrário das quantitativas e as experimentais, segundo Chizzotti (2008, p. 26) “não têm um padrão único, porque admitem que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador – sua concepção, seus valores e seus objetivos”.

Adota-se o referencial teórico da Teoria do Discurso, desenvolvida por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (1985, 1987, 2004). Ernesto Laclau nasceu na Argentina e foi professor emérito da Universidade de Essex. Em seus estudos, Laclau dialoga com Jacques Derrida, Martins Heidegger e Jacques Lacan. A sua obra basilar, *Hegemonia e estratégia socialista*, foi escrita em 1985, com Chantal Mouffe. “Suas principais teses eram as relações incomensuráveis entre o universal e o particular, o antagonismo e o deslocamento como exteriores constitutivos do discurso, a política como decisão em terreno indecível.” (LACLAU, 2013, p.10).

Essa escolha ocorreu em virtude desses pressupostos teóricos me permitirem compreender que o processo de significação do currículo passa pela dimensão do político e da

política. Através da análise discursiva, pretendeu-se perceber os mecanismos de fixação de sentidos, suas flutuações e a fixação parcial de um deles em torno de pontos nodais¹ por meio de processos articulatórios que hegemonizam sentidos nas/das políticas curriculares nos Projetos Político-pedagógicos das escolas da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, entendendo que a homogeneização é contingente, pois no interior do sistema de diferenças sempre há uma ambivalência, em que cada elemento só tem uma identidade, na medida em que é diferente.

Assim, pretende-se apresentar com os resultados desta pesquisa, argumentos que possam subsidiar novos encaminhamentos sobre as fronteiras sempre tensionadas acerca dos sentidos de currículo, e dos desdobramentos desses processos nas ações pedagógicas que se concretizam no currículo da Rede Municipal de ensino de João Pessoa/PB.

A tese está organizada em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa, enfatizando a concepção de política (discursiva) de Laclau e Mouffe (1985, 2004), e o percurso metodológico, no qual é exposto os dados empíricos, organizados a partir das ferramentas do WORDSMITH TOOLS 6: Wordlist e Concord. Expomos o uso do software WORDSMITH TOOLS como facilitador na leitura e organização dos dados, de forma rápida, colocando à disposição do pesquisador quantidade de dados antes inacessíveis.

O segundo capítulo apresenta o debate sobre as políticas educacionais e seus desdobramentos na educação Básica, o contexto das políticas curriculares para o Ensino Fundamental e as possibilidades de ressignificação do currículo no âmbito local.

O Terceiro capítulo problematiza os sentidos de currículo com foco em análises para além dos binarismos, propondo um olhar a partir da lógica da diferença, pensando o currículo como espaço de produção cultural. Nesse capítulo apresentamos as análises dos sentidos de currículo expressos nos Projetos político-pedagógicos das escolas e nos documentos do MEC: Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96, Diretrizes curriculares Gerais para Educação Básica, Diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental de 9 anos e os Ensino Fundamental, o Documento introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais 1ª a 4ª série, Ensino Fundamental de nove anos: Orientações Gerais, Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental, dentre outros documentos curriculares.

¹ Los puntos discursivos privilegiados de esta fijación parcial los denominaremos puntos nodales

Nessas análises foram tomadas como direcionamento as questões de pesquisa já apresentadas no início desse trabalho e os pressupostos teóricos da análise do discurso de Laclau e Mouffe (1985, 1987, 2004), além de bases teóricas epistemológicas do campo do currículo.

CAPÍTULO I

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

2 CAPÍTULO I - PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

2.1 A OPÇÃO PELA TEORIA DO DISCURSO

O campo do currículo ao longo dos anos foi hibridizando suas bases teóricas, (DUSSEL, 2002; LOPES, 2005; LOPES; MACEDO, 2003; PINAR, 2005). Segundo expõe Lopes (2005), “essa característica híbrida é expressa pela associação de princípios das teorias críticas, com base neomarxista e ou fenomenológica e interacionista, a princípios de teorias pós-críticas vinculadas ao discurso pós-moderno, pós-estrutural e pós-colonial.”. Desse modo, mesmo concordando que as teorias críticas de currículo são importantes para o campo do currículo e para a compreensão das políticas, acredita-se que tais teorias não são suficientes, pois não consideram a dinâmica complexa dos discursos circulantes e de interlocução com os processos pedagógicos, das demandas educacionais da sociedade mais ampla e das tradições curriculares das escolas e do meio educacional. Ainda é posto que a possibilidade de constituição de novas hegemonias exige uma teoria que explique como o processo de hegemonização se desenvolve discursivamente na política curricular.

Nesse entendimento, para investigar os sentidos de currículo nos projetos político-pedagógicos das Escolas da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, considerando o período de 2009 a 2014, assumimos a teoria do discurso de Laclau e Mouffe (1985, 2004), por ser mais potente para compreender a complexa relação entre educação e sociedade, buscando superar explicações reducionistas ou deterministas. A teoria do discurso, teoria política, ou teoria da hegemonia como é conhecida, apresenta, a meu ver, um enfoque de análise mais adequado aos problemas contemporâneos, a partir de uma discussão sobre a subjetividade política, sobre a democracia, e sobre as consequências políticas de uma economia globalizada (LACLAU, 1985, p. 8).

Dentro do referencial dessa teoria, a genealogia do conceito de "hegemonia" não será a genealogia de um conceito fornecida a partir do início de uma positividade plena, pois

O conceito de hegemonia não surgiu para definir um novo tipo de relação em sua identidade específica senão para preencher uma lacuna que se havia aberto na cadeia da necessidade histórica. “Hegemonia” faz alusão a uma totalidade ausente e as diversas tentativas de recomposição e rearticulação que, superando esta ausência originária, permitiu dar sentido às lutas e dotar as forças históricas de uma positividade plena. [...] A "hegemonia" não é a

implantação majestosa de uma identidade, mas a resposta a uma crise². (LACLAU; MOUFFE, 1985 p. 31).

Partimos, então, dessa compreensão das dimensões do político e da política e dos antagonismos que giram em torno da constituição das identidades, das questões das diferenças e a relação entre universalismo e particularismo, para entender os sentidos de currículo. Nesta análise nos pautamos em Laclau (1985, 2004), que nos auxiliou na compreensão desses significantes. Para o autor,

muitos antagonismos sociais, muitos problemas que são cruciais para a compreensão das sociedades contemporâneas, pertencem ao campo da discursividade, que são externos ao marxismo e que não podem ser reconceptualizados em termos de categorias marxistas, especialmente tendo em vista que esse apresenta um sistema teórico fechado. [...] Deste ponto de vista, a nossa convicção é que, na transição do marxismo ao pós-marxismo não é apenas uma mudança ôntica, mas também ontológica. Os problemas de uma sociedade globalizada e regida pela informação são impensáveis a partir dos paradigmas que têm governado o campo da discursividade marxista: primeiro hegeliano e posteriormente a naturalista (**tradução nossa**)³. (LACLAU; MOUFFE, 1985, 2004, p. 10).

Por essa razão, fez-se a opção pela teoria do discurso, pois representa um avanço para as pesquisas no campo da política. A teoria de Laclau e Mouffe (1985, 2004) traz, a meu ver, um melhor entendimento para a análise e compreensão das políticas e aqui, especificamente, das políticas curriculares e seus desdobramentos no currículo das escolas e nos seus PPP. Nessa perspectiva teórica, Laclau questiona a visão marxista e faz a crítica ao essencialismo, ao objetivismo e ao determinismo presentes na teoria marxista. Em síntese a teoria do discurso de Laclau defende que,

² El concepto de hegemonia no surgió para definir um nuevo tipo de relación em su identidad específica, sino para llenar um hiato que se había abierto em la cadena de la necesidad histórica. “Hegemonía” hará alusión a uma totalidad ausente y a los diversos intentos de recomposición y rearticulación que superando esta ausencia originaria, permitieran dar um sentido a la luchas y dotar a las fuerzas históricas de uma positividad plena. [...] La “hegemonia” no será el despliegue majestuoso de uma identidad, sino la respuesta a uma crises.

³ Muchos antagonismos sociales, muchos problemas que son cruciales para la comprensión de las sociedades contemporâneas, pertenecen a campos de discursividad que son externos al marxismo y que no pueden ser reconceptualizados en términos de las categorías marxistas, dado especialmente, que essu misma presencia la que pone en cuestión al marxismo como sistema teórico cerrado y conduce a la postulación de nuevos puntos de partida para el análisis social. [...] Desde este punto de vista , nuestra convicción es que em la transición del marxismo al posmarxismo el cambio no es sólo ontológico sino también ontológico. Los problemas de uma sociedad globalizada y regida por la información son impensables a partir de los dos paradigmas que han governado el campo de la discursividad marxista: primeiro el hegeliano y más tarde el naturalista.

o espaço econômico é constituído politicamente, de forma hegemônica, e a formação dos sujeitos políticos não é consequência direta de suas posições nas relações de produção, por não serem essas as únicas posições que garantem o antagonismo desses sujeitos em relação ao capitalismo. Esse antagonismo desses sujeitos pode ser produzido por outras posições, como as de gênero ou raça, dependendo, portanto, de dinâmicas contingentes. (LOPES, 2011. p. 33).

Assim sendo, a nosso ver, a teoria de Laclau aponta para a possibilidade de outro olhar para o campo da política. A teoria do discurso reconfigura concepções racionalistas mais usuais tanto dentro do marxismo quanto da política e da sociedade, e no campo da educação, esses fundamentos geram um impacto extremamente acentuado, na medida em que as discussões da teoria do discurso trazem o debate sobre identificação, hegemonia, ideologia e até a própria noção de discurso. E como essas são questões que perpassam o campo educacional, a abertura para uma discussão de viés pós-estruturalista, de maneira geral, e da perspectiva discursiva, em particular, abalam a própria concepção moderna de educação (LOPES, 2014).

Nesse sentido, uma interpretação dessa visão de política de Laclau e Mouffe (1985, 2004) é útil para compreender o movimento das políticas curriculares e o processo de constituição de hegemonias em torno dos discursos curriculares. Para tanto, iremos privilegiar o momento de articulação política que, segundo Laclau e Mouffe (1985, 2004), tem como categoria central de análise política a hegemonia.

Ressaltamos que, particularmente no campo do currículo, é possível perceber que o impacto da teoria do discurso tem a ver também com o impacto de Gramsci no campo da educação, se considerarmos, por exemplo, a repercussão do pensamento de Michael Apple na educação no Brasil e no campo do currículo em particular, e nas suas interpretações da obra de Raymond Williams. Todos esses autores trouxeram um enfoque gramsciano para o campo da educação, constituindo o que vamos chamar de teoria crítica (LOPES, 2014). Como a teoria crítica não é o nosso viés epistemológico, apenas citamos, a título de exemplo, o que Apple fazia questão de destacar sobre hegemonia, que consistia em um de seus conceitos favoritos, e que essa escolha não era porque esse conceito conferia uma legitimidade teórica instantânea, mas

por sua utilidade como ferramenta para destrinchar partes cruciais não apenas da poderosa pauta econômica e familiar [...], mas também da pauta cultural das políticas de restauração em educação. Trata-se de uma ferramenta essencial para desnudar alguns modos pelos quais poderes diferentes circulam e são usados na educação e na sociedade mais ampla. O

conceito de hegemonia refere-se a um processo no qual grupos dominantes da sociedade se juntam formando um bloco e impõem sua liderança sobre grupos subordinados. Um dos elementos mais importantes que essa ideia implica é o de que o bloco do poder não tem de se basear em coerção. Embora as vezes o faça [...]. (APPLE, 2001, 43).

A perspectiva do Ernesto Laclau vai trazer justamente um abalo de muito daquilo que é pensado no campo educacional. Segundo Lopes (2014) em sua fala na mesa do Colóquio Internacional Pós-Estruturalismo e Análise Social: A Contribuição de Ernesto Laclau para a Política e a Educação.

Às vezes, esse abalo que na teoria do discurso conhecemos por reconfiguração não é tão percebido, o que faz com que tenhamos certos somatórios. Isso é perceptível, por exemplo, quando: alguém tinha uma concepção de educação ou de currículo pensada com respeito a Michael Apple e começa a conhecer a teoria do discurso e soma, e faz pura e simplesmente uma soma de concepções. Uma das questões fundamentais da perspectiva discursiva é a gente começar a perceber o processo de articulação, no sentido de modificação e de reconfiguração daquilo que está sendo pensado, de maneira bem mais simples e objetiva. Se eu tenho uma determinada concepção de currículo ou de educação numa perspectiva crítica, no âmbito do enfoque de uma leitura de autores que trabalham na perspectiva marxista, ou gramsciana, e passo a incorporar perspectivas pós-estruturais e discursivas ou, mais especificamente a teoria do discurso, eu preciso reconfigurar a própria interpretação do que vem a ser currículo, a própria compreensão de educação, o que modifica a maneira de entender as principais questões. Não apenas as respostas se modificam, mas as perguntas passam a ser outras. E a teoria do discurso faz isso, questionando o objetivismo o essencialismo e o determinismo. (LOPES, 2014).

Assim, utilizamos a categoria discurso para compreendermos os vários sentidos que o currículo vem assumindo como significante discursivo. Nesse entendimento, assumimos que o currículo é passível de ser significado de vários sentidos, de acordo com os contextos em que esteja inserido, mediante as articulações discursivas que acontecem nesse processo. Optamos, portanto, por utilizar a categoria discurso para além do entendimento da linguística, assim como nos apresenta Mendonça. Discurso é

uma categoria que une palavras e ações, que tem natureza material e não mental e/ou ideal. Discurso é prática – daí a ideia de prática discursiva – uma vez que quaisquer ações empreendidas por sujeitos, identidades, grupos sociais são ações significativas (2009.p.155). [...] discurso não é uma simples soma de palavras, mas uma consequência de articulações concretas que unem palavras e ações, no sentido de produzir sentidos que vão disputar espaço no social. (MENDONÇA, 2009, p.157).

O discurso compreende, portanto, processos de significação das realidades a partir de práticas articulatórias em que as identidades são modificadas em virtude dessas articulações. Na operacionalização das análises rejeitamos posicionamentos direcionados a verdades absolutas, plenas, posto que, fundamentados em princípios pós-estruturalistas, sabemos que os significados não são fixados indefinidamente, e não resultam de sua relação com a realidade propriamente dita, mas de relações internas entre esses signos dentro de uma rede de sentidos (MAIA, 2014, p. 24).

Questionando os binarismos e os sentidos finalísticos, com base nos estudos de Laclau e Mouffe (1985, 1987, 2004), o conceito de discurso foi utilizado como categoria de análise para investigar os sentidos do currículo e identificar as demandas articuladas nos discursos apresentados nos documentos curriculares nacionais e nos projetos político- pedagógicos das escolas da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa. Ao analisarmos os sentidos de currículo, tratamos como um significante passível de ser investido dos mais diversos sentidos. Partindo desse princípio, foram selecionados a partir das ferramentas Wordist e Concord, os significados de currículo parcialmente fixados nos PPP e nos documentos curriculares do MEC para serem feitas as devidas análises.

Os sentidos e significados em disputa são múltiplos, pois o discurso não se restringe à linguagem, “ele abarca o conjunto da vida humana social significativa, incluindo a materialidade das instituições, práticas e produções econômicas, políticas e linguísticas.” (LOPES, 2011. p. 35). Laclau define discurso como terreno primário de constituição da subjetividade. Portanto, busca-se, nessa perspectiva teórica, entender como são engendrados os processos de objetivação.

Assim sendo, neste estudo, foram focalizadas as políticas de currículo com o objetivo de entender os processos discursivos como uma tentativa de representação do currículo capaz de preencher um vazio na significação. Para tanto, foram consideradas as demandas curriculares mobilizadas e capazes de construir diferentes grupos. Daí nos apoiamos em Laclau (2006), quando ele define uma demanda social “como solicitações e expectativas de grupos sociais que, quando não atendidas, podem se transformar em reivindicações em defesa das quais variados grupos se unem em uma luta política”.

Em síntese, a pesquisa em pauta apresenta como unidade de análise, a demanda curricular,

entendendo que há traços das tradições curriculares nessas demandas, mas que esses traços se modificam na prática articulatória. Na medida em que diferentes demandas são incorporadas ao discurso hegemônico - ou que visa a se constituir como hegemônico - transformando-se em momentos de uma cadeia articulatória, são hibridizados e perdem sua referência às tradições curriculares para situarem como equivalentes. (LOPES, 2011, p. 35).

As teorizações de Laclau e Mouffe (1985, 1987, 2004) e Laclau (2006) possibilitaram compreender como as ideias universalizantes e particularistas dos contextos atuais se complementam e, ao mesmo tempo, articulam hegemonias parciais de como se apresentam os sentidos do currículo nos contextos dos PPP das escolas da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, objeto de estudo desta pesquisa. Por isso a importância de se indagar: como o significativo currículo pode ser contingente no processo de transmutação dos sentidos e significados?

Essa questão pode ser reproblematicada, objetivando encontrar reinterpretações que considerem que o processo de significação resulta de deslocamentos históricos e das novas significações que, de forma ampla e singular, contribuem para modificar ideias enraizadas ou incrustadas sobre o currículo, as quais não consideram, na maioria das vezes, a importância que deve ser dada aos discursos de textos oficiais das políticas do Currículo (Leis, Políticas de currículo e desdobramentos das Propostas Curriculares, etc.). Os textos oficiais, a exemplo das Políticas Curriculares Nacionais, contêm não só o sentido de regulação social e dos princípios norteadores da Base Comum Nacional do currículo no Brasil, mas, neles, estão contidas as leituras singulares de cada contexto, as quais os diferenciam.

Ainda sobre a categoria discurso, já mencionada anteriormente, pautada na teoria de discurso de Laclau e Mouffe (1987,2004), a autora Jandim Pinto em seus estudos sobre o discurso político baseando-se nos estudos de Laclau enfoca que

O discurso pode ser inicialmente definido como uma bem sucedida, mas provisória, fixação de sentidos, partindo do princípio que as verdades anteriores ao discursos não existem, opondo-se a posturas essencialistas, que pensam em uma realidade pré-dada [...], “Para a teoria do discurso, a verdade é uma construção discursiva, afirmação que não pode ser confundida com a simplista ideia de que a verdade não existe. (JARDIM PINTO, 2006, p. 80).

No que se refere ao discurso sobre currículo, ele existe nessa busca de dar sentido ao real, uma tentativa de fixar sentidos precária mas exitosa: “precária enquanto não essencial e por isso, constantemente ameaçada de ser desconstruída; exitosa porque, no que pese a

ameaça, contém uma continuidade histórica [...]” (PINTO, 2006, p 80). Quando analisamos o discurso educacional historicamente, percebemos que os sentidos de currículo estão em processo contínuo de resignificação. E alguns termos antes “fixados”, como o termo *grade curricular*, hoje já não é mais um sentido hegemônico. Ainda de acordo com Jardim Pinto (2006, p. 81),

A provisoriidade traz consigo uma outra noção: a de arbitrariedade. Se o sentido é provisório não é porque não se chegou ao verdadeiro sentido, mas porque não há um sentido essencial anterior ao discurso. [...] O que é importante ficar claro é que o sentido do que é discursivo é completamente arbitrário. [...] Os sentidos são construídos historicamente, não podemos andar por aí atribuindo a qualquer coisa qualquer palavra. O que foi dito acima não autoriza a qualquer um trocar a qualquer tempo o nome das coisas, só porque trata-se de uma relação arbitrária, pois é evidente que toda a palavra tem a sua história. [...] Mas, o importante é saber que mesmo que ao longo das gerações os significados tenham sido vividos como naturais, ainda assim são arbitrários e provisórios, são apenas parte de uma construção de verdade, o que lhes dá uma condição completamente distinta. (JARDIM PINTO, 2006, p. 81).

Evidencia-se, dessa forma, que os sentidos de currículo, hoje postos nos Projetos Político-pedagógicos das escolas e nos documentos curriculares, não são os mesmos de anos atrás, a exemplo do que dizia Tyler, numa perspectiva tradicional de currículo, em que o currículo tinha um sentido essencialmente pragmático. Nem tampouco podemos dizer que este sentido pragmático não esteja presente no discurso do campo do currículo, mas que este “talvez” não seja mais um sentido hegemônico, pois os sentidos são construídos discursivamente, como já mencionados. Em suma, segundo Jardim Pinto,

o discurso é uma tentativa de fixação, é uma busca de êxito nesta fixação, mas esta fixação, por mais exitosa que seja, é uma fixação provisória, por mais tempo que ela dure, é arbitrária, ou seja, nada garante que ela será obrigatoriamente assim. Antes de dar continuidade ao argumento, se faz necessário um rápido parêntese, para enfatizar dois pontos. O primeiro deles diz respeito ao fato de que a afirmação da não essencialidade do discurso não tem nada a ver com a ideia de falso ou de manipulação. Há discursos falsos e manipulados, mas isto é tema para a análise a partir de hipóteses de trabalho. O que é importante para o bom andamento da explicação da teoria é ter claro que a falsidade ou a manipulação não advém da natureza não essencial dos sentidos. O segundo ponto que deve ficar bem entendido neste primeiro momento é que os discursos, na medida em que contém significados incorporados por sujeitos, que os constroem ou são por eles subjetificados, provocam efeitos concretos, na forma das pessoas se relacionarem entre si, nas formas como a história toma os seus rumos. (JARDIM PINTO, 2006, p. 82).

O que é importante enfatizar é a força desse rompimento com a noção de uma verdade anterior a qualquer significação (JARDIM PINTO, 2006, p 82). Pensando no currículo hoje, e observando os discursos do currículo de décadas passadas, quando era natural que crianças apanhassem com a palmatória quando não apresentassem um dado conhecimento exigido na hora da avaliação, principalmente no que se refere aos conteúdos da matemática, podemos nos perguntar qual o sentido desta atitude? O que é verdade sobre este currículo? Como também podemos observar em tempos atrás as questões de gênero a partir dos tipos e organização da dinâmica das escolas, quando existiam escolas só para meninas (escolas normais) e as escolas só para meninos (escolas militares). Poderíamos perceber a representação de um discurso educacional em que o currículo previa a diferença de gênero com uma intencionalidade na formação de homens e mulheres? Esses sentidos ainda são hegemônicos? O que cabe ao pesquisador analista de discurso é “desconstruir”, analisar como o discurso educacional e o discurso sobre currículo é construído em cada contexto.

2.2 O CAMINHO PERCORRIDO

Ao definir os sentidos de currículo como meu objeto de pesquisa e constituir os Projetos Político-Pedagógicos das Escolas da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa e os documentos oficiais do MEC como o *corpus* de análise deste trabalho, a atitude seguinte foi executar a coleta dos dados empíricos nas escolas. Essa fase de prospecção da base de dados para consubstanciar as análises foi de certa apreensão e inquietação diante do contexto de que, mesmo se constituindo em professora e atuar na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa como supervisora escolar, posições dessa natureza se estabelecem tanto como pontos facilitadores, como receios diversos advindos, muitas vezes, por fatores alheios a questões administrativas das escolas.

Entendendo que a coleta de dados é de suma importância para a familiarização com os detalhes e avaliação da acurácia dos dados que são utilizados, literalmente decidimos colocar a mão na massa, “sujar” as mãos com os próprios dados. Como era de se esperar, não foi simples, nem trivial.

O tempo na obtenção dos dados, inicialmente, foi um fator crítico na demora em que se processou toda a fase. Um facilitador nessa operação, minha atuação na rede municipal de João Pessoa e o conhecimento profissional de ambientes específicos de algumas escolas,

foram importantes, essencialmente, nas que desenvolvo atividade laboral diária ou mesmo as que já passei em tempos recentes como professora e supervisora educacional.

Por outro lado, mesmo tendo como pano de fundo um contexto de bons antecedentes do trabalho educacional, e de se estimar a complexa dinâmica em que se constitui o cotidiano de uma escola, o que exige do pesquisador tempo e compreensão para aguardar o momento de disponibilidade para suas atividades e atendimento para obtenção dos dados. A nossa em particular levou relativo tempo, pois, apesar de se resumir a processos de aquisição de dados documentais de nove escolas, de nove polos educacionais da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, a performance desenvolvida não se restringiu a nove visitas técnicas, uma vez que em nenhum dos nove estabelecimentos de ensino conseguíamos coletar os dados logo da primeira vez que íamos a uma das escolas, visto que sempre encontrávamos algumas dificuldades, sejam pela disponibilidade dos gestores para nos atender, sejam pela própria dinâmica da escola.

Como causas dessa demora e laborioso trabalho de prospecção dos dados, elencamos algumas, além das já citadas, dentre elas destacamos a preocupação dos diretores em liberar/ceder os PPP em formato digitalizado, tendo em vista que o formato em papel era o mais recorrentemente ofertado. A necessidade do formato digitalizado, gerou por parte dos diretores de escolas certa insegurança quanto à liberação dos projetos, pois neste formato, suponho, os PPP estariam mais suscetíveis à divulgação e cópias, daí entendermos, em parte essa resistência. Esse fato ocasionou uma demora expressiva na consumação de obtenção do banco de dados.

É pertinente, neste momento, colocar uma breve discussão acerca do entendimento dos educadores sobre o Projeto Político-pedagógico e aqui inquiri, qual a compreensão dos educadores da Rede Municipal sobre o PPP? Entendo que na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa o Projeto Político-pedagógico se constitua em uma política curricular consolidada, visto que todas as escolas possuem um PPP e que este documento é considerado obrigatório para que a escola possa funcionar legalmente, sendo este construído pela escola e aprovado pelos Conselhos Escolares e pelo Conselho Municipal de Educação (CME). Nesse sentido, os projetos das escolas deveriam ser considerados documentos públicos e de fácil acesso, para que a sociedade possa escolher o projeto de escola que desejam para seus filhos. Para confirmar a ideia de PPP como política pública consolidada, apresento, a seguir, o processo de constituição dessa política na Rede Municipal de João Pessoa.

2.2.1 Os Projetos Político-pedagógicos das escolas da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa - o processo de consolidação de uma política pública

O processo de construção dos projetos político-pedagógicos das escolas da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa consiste de uma política consolidada. Essa consolidação deu-se a partir da política de formação dos educadores da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, que, durante vários anos consecutivos, trabalhou com a preparação dos profissionais para a construção dos Projetos Político-pedagógicos das suas escolas.

Essa formação teve a importante colaboração do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Municipal (GEPEM), que, em 1995, por meio de projetos de pesquisa junto às escolas municipais de João Pessoa, através do Programa de Apoio às Licenciaturas (PROLICEN) em parceria com a Secretaria de Educação Municipal (SEDEC/JP), iniciou o processo de discussão, formação e acompanhamento dos educadores na elaboração dos Projetos político-pedagógicos das escolas.

A partir do ano de 1997, com o projeto intitulado “A Construção Coletiva do Projeto político-pedagógico nas escolas municipais de João Pessoa: uma experiência de parceria”, impulsionado a partir do “III Seminário Repensando o Ensino Municipal: construindo o Projeto Político Pedagógico”, que se integrou à I Jornada de Formação dos Educadores Municipais de João Pessoa, promovida pela SEDEC/JP, concentraram-se esforços em torno de quarenta eventos que viabilizaram a capacitação dos educadores das escolas da Rede.

Nesse mesmo ano, teve início um trabalho de assessoramento às escolas municipais por zoneamento, e a realização de encontros para avaliação e troca de experiências referentes ao processo vivenciado. Inicialmente, o grupo propiciou, de forma mais generalizada, fundamentos necessários à construção do Projeto Político- Pedagógico das escolas municipais (na época).

Posteriormente, o trabalho foi direcionado a três escolas situadas em bairros periféricos, que precisavam de um assessoramento técnico-pedagógico mais contínuo para discutir os desafios e os encaminhamentos coletivos, bem como as particularidades inerentes a cada realidade escolar, através de uma ação integrada entre a equipe central da SEDEC/JP e o GEPEM.

Além desse assessoramento mais diretivo, o GEPEM trabalhou no ano de 1999, com o projeto “Repensando o Ensino Municipal: a construção da identidade a partir do conhecimento/transformação do real”, e investiu nos Grupos de Estudos Temáticos: avaliação, currículo e gestão democrática, dando continuidade aos estudos na direção de uma

sólida fundamentação teórica, como forma de subsidiar o trabalho dos profissionais e facilitar a construção do PPP. Ainda com a intenção de subsidiar as escolas, foi elaborado o “Caderno do GEPEM”, como um dos possíveis roteiros do trabalho da escola no processo de proposição e implementação do seu PPP.

Em 2001, o GEPEM desenvolveu o projeto “Avaliação, Currículo e Gestão Democrática como vertente do Projeto Político Pedagógico: a reconstrução teórico-prática dessa totalidade como processo de formação”. Nesse período, ocorreram reuniões para estudos/discussões, planejamento participativo das ações, avaliação do processo, produção de textos, socialização de experiências, entre outras atividades.

A partir do ano de 2002, o trabalho do grupo diferencia-se, apresentando como inovação a participação semanal dos alunos bolsistas e voluntários nas visitas às três escolas da rede, acompanhando a equipe central da SEDEC/JP no trabalho de diagnóstico e encaminhamento dos problemas enfrentados pelas escolas, a fim de organizar os encontros pedagógicos mensais. O propósito do grupo era contribuir com a formação continuada dos/as educadores/as da rede municipal de ensino, com vistas a propiciar, a longo prazo, estratégias para a sua atualização, como forma de incentivar seus estudos e, conseqüentemente, a produção de conhecimentos coletivos e cada vez mais dinâmicos.

Essa política de formação continuada através da parceria entre SEDEC/UFPB constitui-se de uma sólida discussão sobre os pressupostos teóricos do PPP, que viabilizou aos educadores levar a discussão as suas escolas e iniciar a construção dos seus PPP. Após os longos anos de trabalho do GEPEM junto às escolas municipais de João Pessoa, a Secretaria de Educação (SEDEC) passa a fazer um trabalho de acompanhamento através da formação dos especialistas da rede (Supervisores Escolares, Psicólogos, Orientadores Educacionais e Assistentes Sociais), que consiste de orientação, acompanhamento e avaliação do processo de implementação dos Projetos Políticos das Escolas.

Hoje, o trabalho é realizado através de um assessoramento às escolas na reformulação dos projetos já elaborados e na elaboração dos PPP das novas escolas e dos Centros de Referência de Educação Infantil, os quais seus educadores não participaram da formação até então ocorrida.

2.2.2 Continuando o percurso

Neste contexto, para a escolha das nove escolas, foi estabelecido como critério, a aceitação e disponibilidade dos PPP por parte das escolas e o acesso ao local de cada

estabelecimento. Esses critérios se deram em decorrência de já conhecer a organização da Rede Municipal de Ensino e saber que todas as escolas dispunham de um projeto elaborado, pois como já foi exposto, esta é uma exigência legal posta a todas as escolas da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, e que todas as unidades de ensino são acompanhadas por uma coordenação, que assessora e acompanha a elaboração dos projetos. Assim, foram escolhidos nove estabelecimentos de ensino, cada um destes representando o universo de cada um dos nove polos educacionais da rede municipal de João Pessoa, como detalhado no quadro 01 abaixo. No anexo 01, pode ser conferidos os endereços de cada um dos estabelecimentos.

Quadro 01 – Exposição dos nove Polos Educacionais, sua abrangência nos bairros e o número de estabelecimentos escolas em cada polo da rede municipal de João Pessoa

POLOS	ABRANGÊNCIA	NÚMERO DE ESCOLAS
Polo 1	Mangabeira / Bancários / Cidade Universitária/ Cristo / Penha	18
Polo 2	Cristo / Rangel	18
Polo 3	Bairro dos Novais / Alto do Mateus	15
Polo 4	José Américo / Valentina / Geisel / Gramame	13
Polo 5	Jaguaribe / Torre / Centro / Roger / Varadouro / Ilha do Bispo / Miramar	15
Polo 6	Pe. Zé / Mandacaru / B. Estados / 13 de Maio / B. Ipês/ Bessa	19
Polo 7	Bairro das Indústrias / Costa e Silva / Ernani Satyro	11
Polo 8	Funcionários / Esplanada / Grotão	16
Polo 9	Cruz das Armas	09

Fonte: Adaptado de PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA, 2015.

Apesar das dificuldades apresentadas em relação à aquisição dos PPP, após detalhamento da pesquisa e exposição da sua importância para a escola e para o município, o trabalho de coleta dos projetos foi concluído, tendo sido alterada apenas uma escola dentre as

Segundo Fairclough (2001, p. 273), o *corpus* “reflete adequadamente a diversidade da prática e as mudanças na prática mediante diferentes tipos de situação, ambas consideradas de maneira normativa e inovadora”.

O corpus da pesquisa compreende o corpo discursivo, que para análise do discurso é imprescindível. Pêcheux, um dos grandes iniciadores da análise do discurso diz sobre o corpo discursivo que este é:

um conjunto de sequências discursivas estruturadas segundo um plano definido em referência a um certo estado de condições de produção do discurso. A constituição de um corpo discursivo é um efeito, uma operação que consiste em realizar por um dispositivo as hipóteses dentro da definição dos objetivos de uma pesquisa. (PÊCHEUX, 1990, p. 163).

O corpo discursivo é basicamente o material de análise que deve ser definido pelo pesquisador, de acordo com as suas hipóteses. Segundo Jardim Pinto (2006, p 95) “há duas condições importantes para essa definição: o corpo discursivo deve ter uma unidade que possibilite estudá-lo como um fenômeno específico e conter nessa unidade a pluralidade de discursos que possibilite dar conta de hipótese de trabalho”.

No que concerne aos dados, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), podem ser de diferentes naturezas, e os autores dividem em dois grandes grupos: o primeiro, compreende os materiais registrados pelo próprio investigador; e o segundo, seriam os materiais criados por outros sujeitos. Dessa forma, percebe-se que há uma variedade de dados, e o pesquisador deve olhar o seu objeto de estudo a partir da análise de mais de um dado, entendendo o termo *dados*, como materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar.

Por outro lado, os autores citados chamam a atenção para uma reflexão importante, quando dizem que os dados são recolhidos, o que leva a crer, portanto, que seriam algo pronto. Nesse sentido, é preciso o pesquisador estar atento e buscar desnaturalizar, problematizar as questões que estão postas nesses dados, não podendo ser pragmático com questões subjetivas. O dado não está lá pronto, alguns dados até estão, como os dados documentais, a transcrição das entrevistas, e estes também podem sofrer interferências de quem os elaborou e, até mesmo, do pesquisador. No momento em que está fazendo seus registros, este pode interferir no dado e, ao interferir no dado, o pesquisador precisa deixar clara essa interferência.

Por fim, é importante a contextualização dos dados, sem despi-los do momento atual, pois o dado não faz parte de um momento estanque. Muitas vezes, é necessário outro dado para complementar a informação de que necessita o pesquisador, a exemplo da fotografia.

Para a *Linguística de Corpus*, a seleção de material para a pesquisa precisa atender a algumas características que podem variar, entretanto, de autor para autor. Algumas delas, no entanto, são comuns: (a) ser representativo da totalidade *do uso linguístico ou de algum de seus âmbitos* (BERBER SARDINHA, 2004); (b) ser extenso para dar conta da perspectiva probabilística de análise da linguagem; (c) ser formatado digitalmente; e (d) possibilitar a constituição de se tornar referência padrão em outras análises.

Para construirmos o corpus de análise desta pesquisa, fomos cautelosos em realizar um procedimento para coleta e tratamento dos dados, e, com o intuito de contribuir para a compreensão da metodologia utilizada no trabalho, fez-se necessária uma descrição detalhada dos procedimentos adotados.

A abordagem da metodologia que decidimos utilizar - a Linguística de Corpus – se constitui de um método de análise de corpora, tem como pré-requisito a existência de dois corpora, um de estudo e outro de referência. Como já apontamos em nossa metodologia existe a classificação para o tamanho dos corpora, assim apresentamos o quadro abaixo organizado por Beber Sardinha.

Tabela 01 - Classificação relativa ao tamanho dos *Corpora*

Tamanho em palavras	Classificação
Menos de 80 mil	Pequeno
80 e 250 mil	Pequeno-Médio
250 mil e 1 milhão	Médio
1 milhão e 10 milhões	Médio- Grande
10 milhões ou mais	Grande

Fonte: BEBER SARDINHA, 2004.

Nos nossos estudos, vimos que a representatividade de um corpus está ligada ao seu tamanho, assim quanto maior a extensão do corpus maior sua representatividade. A partir da classificação de Sardinha (2004), classificamos o corpus dessa pesquisa como de Pequeno-

Médio, por ter 94.023 palavras, tendo 37.756 ocorrências de palavras nos nove arquivos dos Projetos Políticos Pedagógicos e 56.267 ocorrências de palavras nos arquivos de documentos do MEC. Através destes números concluímos que o material empírico selecionado para esta investigação atende ao critério de ser representativo de uma totalidade.

Com referência ao segundo pré-requisito do *corpus* de análise para a *Linguística de Corpus* – ser extenso o suficiente para que nele possam ser aplicadas análises probabilísticas – esse também não se constitui em exigência para a *Teoria do Discurso*. No caso desta pesquisa, a extensão do material empírico deve-se ao caráter diacrônico nela assumido, que consiste em considerar os discursos englobando as mudanças ocorridas através do tempo. Foi a dimensão da pesquisa que definiu a extensão do *corpus* de análise e não o atendimento à exigência de tratamento probabilístico da linguagem presente na *Linguística de Corpus* ou a exigência de se alcançar uma totalidade, horizonte questionado na perspectiva da *Teoria do Discurso*. Com relação às duas últimas exigências (**c** e **d**), todo o *corpus* de análise foi tratado digitalmente e transformado em arquivos de extensão txt, disponibilizando-se para novas investigações.

Neste estudo, a interpretação e a análise dos dados partiram de um *corpus* composto pelos textos dos PPP das escolas delimitadas como *locus* da pesquisa, desse modo o *corpus* desta pesquisa é composto de amostras representativas da prática social concernente aos PPP das nove escolas selecionadas como representação dos nove polos educacionais da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, como já foi dito no início deste capítulo. Esta pesquisa será composta ainda do *corpus* de documentos curriculares do MEC: LDB 9394/96; Parâmetros Curriculares Nacionais, documento de introdução; Diretrizes Curriculares Gerais para Educação Básica e Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de Nove Anos, dentre outros, como está apresentado a seguir.

Para a análise do material selecionado, separei o conjunto de textos em dois grupos que designei *Subcorpora*, classificação que atendeu ao critério da origem do texto. Assim, no primeiro, estão reunidos os nove Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas selecionadas (*Subcorpora* 1), como descritos no quadro 01 abaixo. Esclareço que, em virtude de se utilizar cada uma das escolas como amostra representativa de cada um dos Polos Educacionais da rede Municipal de João Pessoa, e para manter o sigilo de cada uma das escolas, adotou-se identificar, sequencialmente, apenas de forma numérica a correspondência do estabelecimento escolar do Polo 1, como Projetos Político-pedagógico - Escola 1, estabelecimento escolar do Polo 2, como Projetos Político-pedagógico - Escola 2, e assim sucessivamente, para todas as nove escolas dos nove Polos.

Quadro 02 - *Subcorpora* 1 representado pelos nove Projetos Político-Pedagógicos das Escolas municipais da rede de ensino de João Pessoa/PB

TÍTULOS DOS TEXTOS	REFERÊNCIA
Projeto Político-pedagógico - Escola 1	Polo 1
Projeto Político-pedagógico - Escola 2	Polo 2
Projeto Político-pedagógico - Escola 3	Polo 3
Projeto Político-pedagógico - Escola 4	Polo 4
Projeto Político-pedagógico - Escola 5	Polo 5
Projeto Político-pedagógico - Escola 6	Polo 6
Projeto Político-pedagógico - Escola 7	Polo 7
Projeto Político-pedagógico - Escola 8	Polo 8
Projeto Político-pedagógico - Escola 9	Polo 9

Fonte: Dados da pesquisa organizados pelo autor.

O *Subcorpus* 2 foi composto de doze documentos das políticas curriculares nacionais, tais como: Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, Parâmetros Curriculares Nacionais 1ª a 4ª série, Diretrizes Curriculares Gerais para Educação Básica e Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de Nove Anos, todos genericamente intitulados Textos Curriculares do MEC, como descrito no quadro 2 abaixo.

Quadro 03 - Subcorpora 2 constituído por 12 textos curriculares do MEC

TÍTULOS DOS TEXTOS	REFERÊNCIA
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (PARECER CNE/CP Nº 14/2012) (BRASIL, 2012a)	MEC 01
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (PARECER N.º CNE/CP 003/2004) (BRASIL, 2004b)	MEC 02
Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (PARECER CNE/CP Nº 8/2012) (BRASIL, 2012b)	MEC 03
Diretrizes Operacionais para atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial (PARECER CNE/CEB Nº 13/2009) (BRASIL, 2009)	MEC 04
Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de intinerância (PARECER CNE/CEB Nº 14/2011) (BRASIL, 2011)	MEC 05
Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental (BRASIL, 2012c)	MEC 06
Ensino Fundamental de nove anos: Orientações Gerais (BRASIL, 2004a)	MEC 07
Secretaria de Educação Básica. Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação (BRASIL, 2009b).	MEC 08
Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais (BRASIL, 1998)	MEC 09
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB 9394/96 (BRASIL, 1996).	MEC 10
RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010 (Parecer CNE/CEB Nº 7/2010) Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010a).	MEC 11
Resolução 7 de 14 de dezembro de 2010 (Parecer CNE/CEB Nº 11/2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL, 2010b).	MEC 12

Fonte: Dados da pesquisa organizados pelo autor.

A submissão desses *Corpora* à análise pelo programa WordSmith Tools, que será descrito no ponto seguinte, percorreu uma trajetória de pré-testes e pré-análises que teve como auxílio fundamental, o trabalho inicialmente desenvolvido a partir do projeto de iniciação científica PIBIC 2013/2014 da Universidade Federal da Paraíba, intitulado “OS SENTIDOS DO CURRÍCULO NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JOÃO PESSOA/PB”, que foi constituído por dois planos. O primeiro, intitulado WORDSMITH, como ferramenta de exploração de corpora e o segundo, Análises Discursivas dos sentidos e significados de currículo.

O primeiro Plano teve como objetivo de trabalho destacar o papel do software *Worsmith Tools 6*, como ferramenta de análise de corpora, na exploração dos sentidos de educação, currículo e ensino nos documentos curriculares analisados, que se constituíram dos documentos das políticas curriculares nacionais (Lei de Diretrizes e Bases de nº 9394/96, Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª série, Diretrizes Curriculares Gerais para Educação Básica e Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de Nove Anos) e os locais que compreenderam os Projetos Político-Pedagógicos de nove escolas da Rede Municipal de Ensino.

O segundo Plano teve como objetivo desenvolver, a partir do referencial teórico pautado em Laclau e Mouffe, Pereira, Lopes, Macedo e Silva, uma análise interpretativa dos sentidos de currículo nos textos dos Projetos Político-Pedagógicos das Escolas do Município de João Pessoa, os quais seriam aprofundados posteriormente nesta pesquisa aqui apresentada. Essas interpretações metodológicas pautaram-se na Teoria do discurso, de Laclau e Mouffe (2004), a que dá relevância às análises discursivas.

Os dois planos do projeto PIBIC 2013/2014, do qual participei como pesquisadora colaboradora, constituiu parte do processo desta pesquisa. As excelentes atividades de ambos os alunos de Iniciação Científica, a priori, tiveram como função uma espécie de testagem do programa, isto é, um objetivo de natureza predominantemente operacional, embora interconectada à argumentação teórica advinda da *Teoria do Discurso*.

Essa testagem serviu de definição do percurso metodológico no qual algumas escolhas foram abandonadas por exigirem uma amplitude de análise não suportada no espaço de uma pesquisa de iniciação científica, ou por fugirem aos recortes estabelecidos para o processo de investigação. É essa testagem que apresento a seguir.

2.2.4 A Ferramenta WORDSMITH TOOLS

O programa WORDSMITH TOOLS, criado por Mike Scott e publicado pela Oxford University Press, na segunda metade da década de 1990, é um programa de análise lexical, na exploração de *corpora* – conjunto de textos digitalizados (*corpus*) – que coloca à disposição uma série de recursos com vistas à análise de aspectos diversos da linguagem. Possibilitou, entre outras coisas, mapear a ocorrência do significante currículo e identificar as articulações discursivas estabelecidas entre este e outros significantes no processo de construção dos textos dos projetos político-pedagógicos e nos documentos oficiais do MEC.

O WORDSMITH é um programa a partir do qual alguns caminhos e estratégias de leitura de grandes *corpora* podem ser propostos, possibilitando operações interpretativas que seriam muito difíceis de serem feitas por leitura humana (SARDINHA, 2009). Porém, é importante esclarecer que

a intenção do programa é servir como ferramenta que permita a consecução de tarefas relacionadas a análises de corpora. Isso significa que ele não foi concebido para efetuar por si só uma determinada análise para o usuário. [...] não foi feito para efetuar análises de projetos específicos; ele disponibiliza uma série de opções de ferramentas (daí o ‘tools’ em seu nome), algumas mais gerais, outras mais restritas, sem jamais supor que a análise termine com o processamento dos dados que ele efetua. (BERBER SARDINHA, 2009, p. 8).

Buscou-se compreender, com as ferramentas disponíveis nesse programa, como os sentidos atribuídos ao currículo, nos documentos curriculares em análise, flutuam de um texto a outro e como em torno de um dos sentidos ocorrem os processos de hegemonização nas políticas curriculares, por conseguinte nos projetos das escolas.

Com o apoio do WordSmith Tools, esta pesquisa debruçou-se, portanto, sobre uma coletânea de textos (*corpus*) que configuraram um ***corpora*** composto de textos educacionais que, nos limites da contingência, representasse o discurso das escolas (***Subcorpora 1***), e outro que representasse o discurso das políticas curriculares nacionais, este último composto pelos documentos produzidos pelo MEC (***Subcorpora 2***). Para haver a representatividade, buscou-se coletar o maior número possível de textos digitalizados que atendessem aos objetivos da pesquisa.

A elaboração do WordSmith Tools e de outros programas que se destinam à análise linguística estão alicerçadas em três princípios básicos: ocorrência, recorrência e

coocorrência. O primeiro desses princípios permite identificar todos os significantes presentes nos textos e, por conseguinte, possibilita perceber possíveis ausências, importantes para a análise discursiva. A recorrência é um princípio capaz de identificar a frequência com que os significantes aparecem nos textos e o último princípio – a coocorrência – atende às combinações possíveis entre significantes, podendo ser verificadas por proximidade dentro de um mesmo texto, na extensão total de um único texto, ou em uma variedade bastante grande de textos. Esses princípios estão presentes em três ferramentas disponibilizadas no programa – a Wordlist, a Concord e a Keywords.

O Wordlist, a primeira das ferramentas, gera uma lista de significantes por ordem alfabética, por ordem de frequência, e uma terceira lista com dados estatísticos – todas essas ações possíveis pela aplicação dos princípios de ocorrência e de recorrência presentes nesse aplicativo. Nela estão disponibilizados cinco instrumentos de análise, dos quais utilizei, inicialmente, apenas dois: a lista de palavras individuais – sobretudo as de frequência – e a estatística.

O WordSmith Tools apresenta, sobretudo, três utilidades. Uma, é identificar as palavras que são reiteradas com maior frequência no *corpus ou no corpora*, o que indica o grau de sua importância no discurso que se quer analisar. A outra, é produzir as listas de palavras do *corpus* de estudos e do *corpus* de referência, de forma que tais listas possam ser comparadas, posteriormente, com o uso do KeyWords (palavras-chave). Nesse processo, o significante “currículo” será analisado a partir das palavras que a ele se associam. Uma terceira utilidade é a lista de concordance, gerada pela ferramenta Concord, a partir de uma palavra de busca.

A organização dos *corpora* para o programa WordSmith Tools, já citados anteriormente (PPP das escolas da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa e documentos oficiais do MEC), foi realizada de acordo com alguns passos que serão apresentados a seguir, utilizando a descrição com o material empírico dessa pesquisa.

Para a utilização do software, o primeiro passo foi transformar todos os documentos para o formato txt. Este formato de arquivo-texto, que só possui caracteres disponíveis no teclado, normalmente possui nome com terminação txt. Este é o formato específico para o programa WordSmith Tools (e pelos programas e *scripts* de processamento de texto e de análise linguística), pois não contém caracteres ‘estranhos’ que interferem com a legibilidade das palavras pelo programa. Em seguida, alguns de seus conteúdos (cabecinhos, nomes de autores, sumários e referências bibliográficas) foram deletados, a fim de que tais dados não interferissem na identificação de palavras-chave, tampouco na produção da lista de

concordância. Todos os arquivos gerados em txt foram revisados e os problemas de diagramação foram resolvidos (BEBER SARDINHA, 2009).

O segundo passo é a formação das Wordlist, que são listas de frequências produzidas a partir da ferramenta WORDLIST. As listas de frequências são pré-requisitos para o uso das outras ferramentas.

A *Wordlist* é responsável por criar uma lista de palavras individuais, essa lista vai conter as informações de todas as palavras do arquivo ou arquivos selecionados, elencados juntamente com suas frequências absolutas e percentuais. Essa lista pode ser exibida de duas formas, em ordem alfabética ou pela frequência. Segundo nos aponta Berber Sardinha (2009) o *Wordlist*

[...] propicia a feitura de listas de palavras. O programa é pré-definido para produzir, a cada vez, duas listas de palavras, uma ordenada alfabeticamente (identificada pela letra 'A' entre parênteses) e outra classificada por ordem de frequência das palavras (com a palavra mais frequente encabeçando a lista). Cada uma destas listas é apresentada em uma janela diferente, e juntamente com as duas janelas correspondentes à lista alfabética ('A') e por frequência ('F'), o programa oferece uma terceira janela ('S') na qual aparecem estatísticas relativas aos dados usados para produção das listas. Assim, para cada vez que o *Wordlist* é chamado para fazer uma lista de palavras, três janelas são produzidas: uma contendo uma lista de palavras ordenada por ordem alfabética, outra com uma lista classificada pela frequência das palavras, e uma terceira janela com estatísticas simples a respeito dos dados. (BERBER SARDINHA, 2009).

Essa ferramenta se consolida como fundamental, uma vez que é a partir dela que a lista de *keywords* será produzida como também vai possibilitar a exploração dos corpora de várias formas, em diferentes vertentes, a depender do objeto de estudo da pesquisa.

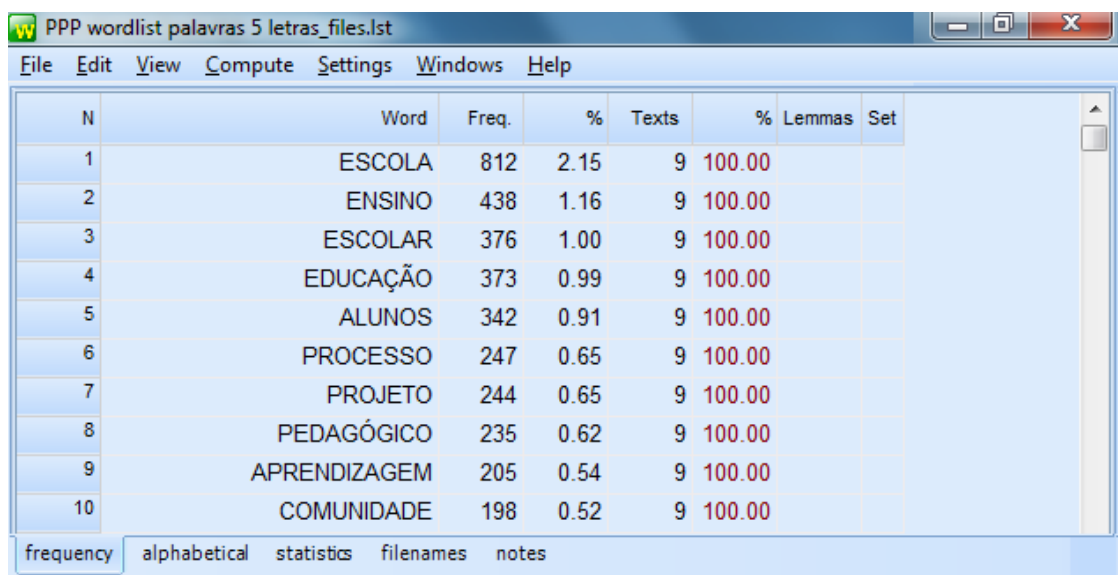
Para o nosso trabalho foram geradas Wordlist em ordem de frequência, tendo em vista que em ordem alfabética não concorria para o menor sentido no âmbito dos objetivos do trabalho. Outra decisão tomada, e que é possível de ser considerada na geração das Wordlist é restringir e/ou eliminar palavras com número de letras restritos. Assim, em definitivo para esse trabalho foram geradas Wordlist com palavras a partir de 5 caracteres, com o objetivo de se eliminar artigos, conjunções, preposições que para a frequência das Wordlist não tem significado imediato. Nessa perspectiva, foram geradas Wordlist de frequências individuais para cada *corpus* dos dois *Subcorpora*⁴, Wordlist para cada *Subcorpora* e wordlist para os

⁴ Os *subcorpora* compreendem os conjuntos de textos selecionados para análise nesta pesquisa.

dois **Subcorpora** em conjunto e, adicionalmente, a tabela de estatística de todos os **Corpora** do estudo para efeito de análise.

A seguir é possível observar um exemplo das telas do WordSmith Tools 6, gerado para o **Subcorpora 1** dos PPP, e **Subcorpora 2** documentos do MEC, com nível de corte para as 10 primeiras palavras mais frequentes formadas a partir de 5 caracteres. Na tela, são apresentadas seis colunas: o “N” (ordens de palavras listadas); “Word” que são as palavras listadas; a “frequência” de palavras no texto” e percentual de ocorrência das respectivas palavras; o número de textos analisados e o percentual total do arquivo.

Figura 02 - Wordlist do *Subcorpora1* - PPP com nível de corte para as 10 primeiras palavras mais frequentes formadas a partir de 5 caracteres



N	Word	Freq.	%	Texts	% Lemmas	Set
1	ESCOLA	812	2.15	9	100.00	
2	ENSINO	438	1.16	9	100.00	
3	ESCOLAR	376	1.00	9	100.00	
4	EDUCAÇÃO	373	0.99	9	100.00	
5	ALUNOS	342	0.91	9	100.00	
6	PROCESSO	247	0.65	9	100.00	
7	PROJETO	244	0.65	9	100.00	
8	PEDAGÓGICO	235	0.62	9	100.00	
9	APRENDIZAGEM	205	0.54	9	100.00	
10	COMUNIDADE	198	0.52	9	100.00	

frequency alphabetical statistics filenames notes

Fonte: Dados da pesquisa organizados pelo autor.

Figura 03 - Wordlist do *Subcorpora 2* - documentos do MEC com nível de corte para as 10 primeiras palavras mais frequentes formadas a partir de 5 caracteres

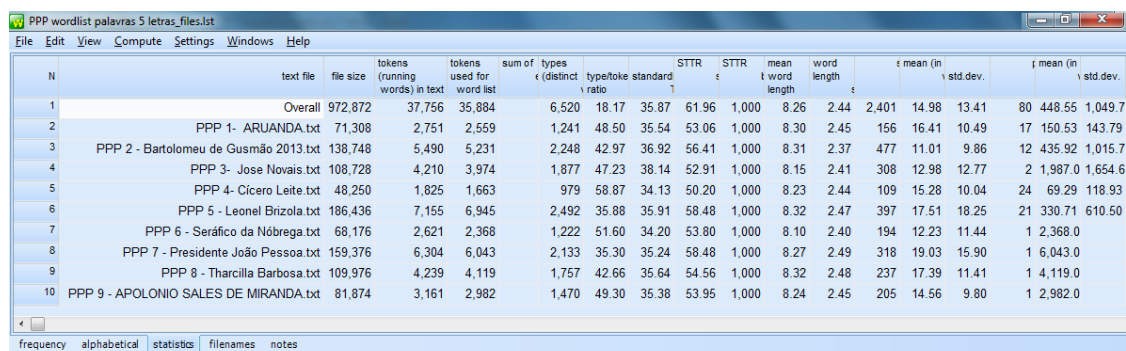


N	Word	Freq.	%	Texts	% Lemmas	Set
1	EDUCAÇÃO	1,609	2.09	12	100.00	
2	ENSINO	1,316	1.71	12	100.00	
3	FUNDAMENTAL	610	0.79	11	91.67	
4	APRENDIZAGEM	469	0.61	12	100.00	
5	ESCOLA	469	0.61	12	100.00	
6	DIREITOS	436	0.57	11	91.67	
7	DIFERENTES	406	0.53	12	100.00	
8	DESENVOLVIMENTO	353	0.46	12	100.00	
9	SOBRE	353	0.46	12	100.00	
10	PROCESSO	348	0.45	12	100.00	

Fonte: Dados da pesquisa organizados pelo autor.

A Wordlist gera também a lista de estatísticas que é exibida automaticamente quando uma lista é criada. A lista de estatísticas mostra o nome de cada arquivo processado; tamanho do arquivo, em bytes; indica o total de ocorrências de palavras do texto, também chamado de ‘running words’, significa o total de palavras, levando em conta as repetições, desde a primeira até a última de todos os arquivos selecionados; desvio padrão (‘standard deviation’, ou ‘sd’) do tamanho médio das sentenças, entre outras. Abaixo a Wordlist estatística do *Subcorpora* dos PPP, com nível de corte para as 10 primeiras palavras mais frequentes formadas a partir de 5 caracteres para melhor ilustração (Figura 03).

Figura 04 – Wordlist estatístico do *Subcorpora 1* dos PPP



N	text file	file size	tokens (running words) in text	tokens used for word list	sum of types (distinct)	type/token ratio	standard	STTR	STTR ratio	mean word length	word length	t mean (in)	std. dev.	t mean (in) std. dev.
1	Overall	972,872	37,756	35,884	6,520	18.17	35.87	61.96	1,000	8.26	2.44	2,401	14.98	13.41
2	PPP 1- ARUANDA.txt	71,308	2,751	2,559	1,241	48.50	35.54	53.06	1,000	8.30	2.45	156	16.41	10.49
3	PPP 2 - Bartolomeu de Gusmão 2013.txt	138,748	5,490	5,231	2,248	42.97	36.92	56.41	1,000	8.31	2.37	477	11.01	9.86
4	PPP 3- Jose Novais.txt	108,728	4,210	3,974	1,877	47.23	38.14	52.91	1,000	8.15	2.41	308	12.98	12.77
5	PPP 4- Cicero Leite.txt	48,250	1,825	1,663	979	58.87	34.13	50.20	1,000	8.23	2.44	109	15.28	10.04
6	PPP 5 - Leonel Brizola.txt	186,436	7,155	6,945	2,492	35.88	35.91	58.48	1,000	8.32	2.47	397	17.51	18.25
7	PPP 6 - Seráfico da Nóbrega.txt	68,176	2,621	2,368	1,222	51.60	34.20	53.80	1,000	8.10	2.40	194	12.23	11.44
8	PPP 7 - Presidente João Pessoa.txt	159,376	6,304	6,043	2,133	35.30	35.24	58.48	1,000	8.27	2.49	318	19.03	15.90
9	PPP 8 - Tharcilla Barbosa.txt	109,976	4,239	4,119	1,757	42.66	35.64	54.56	1,000	8.32	2.48	237	17.39	11.41
10	PPP 9 - APOLONIO SALES DE MIRANDA.txt	81,874	3,161	2,982	1,470	49.30	35.38	53.95	1,000	8.24	2.45	205	14.56	9.80

Fonte: Dados da pesquisa organizados pelo autor.

Figura 05 – Wordlist estatístico do Subcorpora 2 - documentos do MEC

WordList

File Edit View Compute Settings Windows Help

	N	text file	file size	tokens (running words) in	tokens used for word list	sum of	types (distinct)	type/token ratio	standard	STTR	STTR	mean	word length	mean (in)	std. dev.	mean (in)	std. dev.
1		Overall	1,402,051	76,852	72,421		9,626	13.29	32.47	65.93	1,000	8.37	2.50	4,054	17.94	20.38	12,6035.0 4,965.3
2		Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação	106,245	7,900	7,339		2,111	28.76	33.63	60.46	1,000	8.59	2.54	367	20.10	24.46	1 7,339.0
3		Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação	66,708	5,131	4,912		1,884	38.36	34.73	57.25	1,000	8.31	2.47	181	27.19	41.98	1 4,912.0
4		Diretrizes Nacionais para a Educação em Direito:	72,757	5,529	5,249		1,757	33.47	33.44	58.56	1,000	8.37	2.57	279	18.83	11.28	1 5,249.0
5		Diretrizes Operacionais para atendimento educac	19,344	1,405	1,245		547	43.94	26.85	51.72	1,000	8.67	2.76	67	18.69	18.32	1 1,245.0
6		Diretrizes para o atendimento de educação escol	22,925	1,706	1,569		742	47.29	32.07	51.35	1,000	8.36	2.40	80	19.66	15.48	1 1,569.0
7		Elementos conceituais e metodológicos para defi	252,159	18,538	18,018		4,531	25.15	32.42	64.42	1,000	8.24	2.45	1,188	15.18	9.89	1 18,018.
8		Ens Fund de 9 anos-Orientações gerais.txt	43,377	3,254	3,097		1,468	47.40	34.08	55.70	1,000	8.24	2.46	230	13.50	9.53	1 3,097.0
9		Ensino fundamental de nove anos passo a passo	70,920	4,832	4,083		1,340	32.82	24.66	67.18	1,000	8.16	2.44	313	13.17	11.93	1 4,083.0
10		Introdução aos Parâmetros curriculares da Educ	365,630	14,150	13,643		3,608	26.45	35.20	61.27	1,000	8.37	2.53	822	16.74	11.05	1 13,643.
11		Lei de Diretrizes e Bases da Educação.txt	175,280	6,435	5,747		1,731	30.12	28.53	65.22	1,000	8.38	2.50	275	21.11	29.38	1 5,747.0
12		Resolução 4-Diretrizes Curriculares Nacionais Ge	113,310	4,366	4,192		1,574	37.55	33.75	57.57	1,000	8.65	2.58	124	33.82	51.28	1 4,192.0
13		RESOLUÇÃO Nº 7 Ens Fund de 9 anos.txt	93,396	3,606	3,327		1,338	40.22	32.57	58.16	1,000	8.50	2.47	128	26.08	33.95	1 3,327.0

frequency

alphabetical

statistics

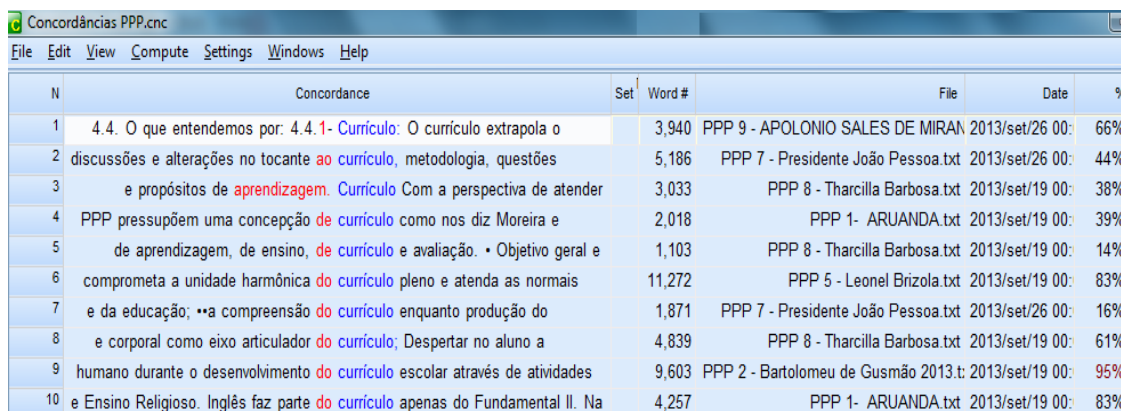
filenames

notes

Fonte: Dados da pesquisa organizados pelo autor.

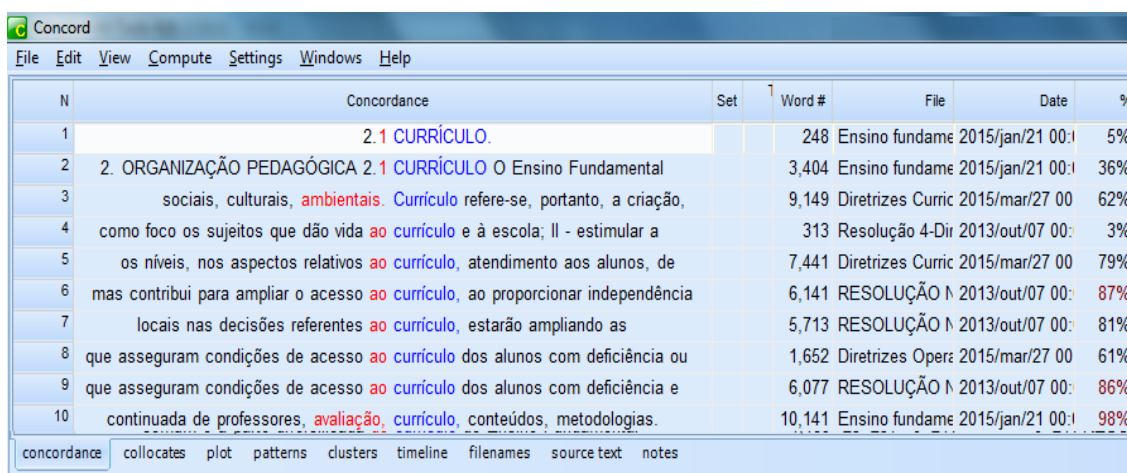
A segunda ferramenta do Wordsmith Tools trabalhada para análise dos dados foi o Concord. O *Concord* é uma ferramenta que produz listas de ocorrência de uma palavra de busca (nódulo), acompanhada do texto que está em seu entorno (o co-texto). No resultado da busca, aparece a palavra nódulo centralizada e colorida, sendo rodeada por porções contínuas do texto de origem, o qual pode ser acessado por meio de um clique na palavra de busca. A ferramenta *Concord* tem ainda dois recursos interessantes para esta pesquisa: o *collocates* (colocados) e o *clusters* (amarrados lexicais). O *collocates* permite identificar as palavras que ocorrem nas imediações da palavra-chave, indicando certa padronização do nódulo e, consequentemente, oferecendo indícios sobre como essa palavra é usada, de forma a favorecer a interpretação dos sentidos associados a ela (BERBER-SARDINHA, 2011).

Abaixo a representação de tela do Concord para a lista de concordância do significante currículo nos Subcorpora dos PPP e documentos do MEC (Figuras 06 e 07, respectivamente). Identificados os colocados das palavras-chave, é possível ainda localizar os trechos de textos onde tais colocados aparecem próximos à palavra de busca. Para isso, é preciso selecionar o modo avançado de busca e selecionar o colocado como palavra de contexto da palavra nódulo. O recurso *clusters* permite que o programa identifique grupos de palavras que, juntas, se repetem no *corpus*. Ajustando-se o programa, é possível direcionar a busca, de forma a encontrar amarrados lexicais de até 12 palavras. Esses amarrados fornecer pistas sobre a temática que o *corpus* aborda, bem como sobre os gêneros textuais que o compõem.

Figura 06 – Lista de concordância do significante currículo do *Subcorpora 1* – PPP


N	Concordance	Set	Word #	File	Date	%
1	4.4. O que entendemos por: 4.4.1- Currículo: O currículo extrapola o		3,940	PPP 9 - APOLONIO SALES DE MIRAN	2013/set/26 00:	66%
2	discussões e alterações no tocante ao currículo, metodologia, questões		5,186	PPP 7 - Presidente João Pessoa.txt	2013/set/26 00:	44%
3	e propósitos de aprendizagem. Currículo Com a perspectiva de atender		3,033	PPP 8 - Tharcilla Barbosa.txt	2013/set/19 00:	38%
4	PPP pressupõem uma concepção de currículo como nos diz Moreira e		2,018	PPP 1- ARUANDA.txt	2013/set/19 00:	39%
5	de aprendizagem, de ensino, de currículo e avaliação. • Objetivo geral e		1,103	PPP 8 - Tharcilla Barbosa.txt	2013/set/19 00:	14%
6	comprometa a unidade harmônica do currículo pleno e atenda as normais		11,272	PPP 5 - Leonel Brizola.txt	2013/set/19 00:	83%
7	e da educação; •a compreensão do currículo enquanto produção do		1,871	PPP 7 - Presidente João Pessoa.txt	2013/set/26 00:	16%
8	e corporal como eixo articulador do currículo; Despertar no aluno a		4,839	PPP 8 - Tharcilla Barbosa.txt	2013/set/19 00:	61%
9	humano durante o desenvolvimento do currículo escolar através de atividades		9,603	PPP 2 - Bartolomeu de Gusmão 2013.t	2013/set/19 00:	95%
10	e Ensino Religioso. Inglês faz parte do currículo apenas do Fundamental II. Na		4,257	PPP 1- ARUANDA.txt	2013/set/19 00:	83%

Fonte: Dados da pesquisa organizados pelo autor.

Figura 07 – Lista de concordância do significante currículo do *Subcorpora 2* – documentos do MEC


N	Concordance	Set	Word #	File	Date	%
1	2.1 CURRÍCULO.		248	Ensino fundame	2015/jan/21 00:	5%
2	2. ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA 2.1 CURRÍCULO O Ensino Fundamental		3,404	Ensino fundame	2015/jan/21 00:	36%
3	sociais, culturais, ambientais. Currículo refere-se, portanto, a criação,		9,149	Diretrizes Curric	2015/mar/27 00	62%
4	como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola; II - estimular a		313	Resolução 4-Dir	2013/out/07 00:	3%
5	os níveis, nos aspectos relativos ao currículo, atendimento aos alunos, de		7,441	Diretrizes Curric	2015/mar/27 00	79%
6	mas contribui para ampliar o acesso ao currículo, ao proporcionar independência		6,141	RESOLUÇÃO 1	2013/out/07 00:	87%
7	locais nas decisões referentes ao currículo, estarão ampliando as		5,713	RESOLUÇÃO 1	2013/out/07 00:	81%
8	que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou		1,652	Diretrizes Oper	2015/mar/27 00	61%
9	que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência e		6,077	RESOLUÇÃO 1	2013/out/07 00:	86%
10	continuada de professores, avaliação, currículo, conteúdos, metodologias.		10,141	Ensino fundame	2015/jan/21 00:	98%

Fonte: Dados da pesquisa organizados pelo autor.

Por último temos a ferramenta *KeyWords*, que possibilita comparar a lista de palavras do *corpus* de estudo com a lista de palavras do *corpus* de referência, com o objetivo de criar “uma lista de palavras-chave, ou palavras cujas frequências são estatisticamente diferentes no *corpus* de estudo e no *corpus* de referência” (BERBER-SARDINHA, 1999). A função do *corpus* de referência, no âmbito dessa comparação, é “fornecer uma norma com a qual se fará a comparação das frequências do *corpus* de estudo” (BERBER-SARDINHA, 1999). Com isso, é possível identificar as palavras mais características do *corpus*, as quais podem ser selecionadas como palavras-nóculo, a serem localizadas por meio da ferramenta *Concord*, com vistas à posterior leitura e análise.

CAPÍTULO II

TECENDO FIOS DISCURSIVOS SOBRE AS POLÍTICAS CURRICULARES

A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional. (BRASIL, 2013, p. 17.)⁵

⁵ Nesta publicação, estão reunidas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. São estas diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras. É por isto que, além das Diretrizes Gerais para Educação Básica e das suas respectivas etapas, quais sejam, a Educação Infantil, Fundamental e Média, também integram a obra as diretrizes e respectivas resoluções para a Educação no Campo, a Educação Indígena, a Quilombola, para a Educação Especial, para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos estabelecimentos penais e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Além disso, aqui estão presentes as diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Ambiental, a Educação em Direitos Humanos e para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana.

3 CAPÍTULO II – TECENDO FIOS DISCURSIVOS SOBRE AS POLÍTICAS CURRICULARES E O CURRÍCULO

Neste capítulo, temos o objetivo de discutir as políticas educacionais, tendo o currículo como foco central. Na primeira seção, descrevemos brevemente algumas caracterizações do processo de globalização, que imprime um cenário social, político e econômico no qual a educação está inserida e que marca a produção das políticas curriculares. Procuramos promover um debate sobre as políticas considerando as tensões entre o global-local no contexto globalizado. E é certo que esse contexto global influencia a elaboração de políticas públicas para educação, conseqüentemente, há um desdobramento de influências tanto na política curricular nacional como na local.

Sobre esses processos de globalizações e suas articulações e influências contextuais as análises de Ball (2001, p. 102) nomeiam de efeitos constitutivos. Para ele, “a criação das políticas nacionais é um processo de ‘bricolagem’; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos”. Sendo assim entendemos que as políticas educacionais nacionais e locais não são genuínas, uma vez que estas são resultantes dessa bricolagem, ou seja, de “um conjunto de representações que se encaixam nas especificidades de uma situação complexa.” (DENZIN; LINCON, 2006, p.18). De outra forma seria o mesmo que dizer que as políticas educacionais se apresentam como uma “colcha de retalhos”, composta de vários contextos que se articulam e modificam-se.

Nesse limiar discursivo propomos fazer um exercício de pensar a realidade de forma contingente, desconstruindo conceitos, considerando o contexto no qual foram produzidas as políticas, bem como as demandas em evidencia e as silenciadas.

Na segunda seção que compõe este capítulo, daremos ênfase às dimensões do político e da política e aos fatores que interferem no processo político de significação e de tessitura das políticas e os seus desdobramentos nos Projetos Político-pedagógicos das escolas. Por fim, apresentamos na última seção, as possibilidades de ressignificação do currículo no âmbito local. Dessa forma faremos uma discussão a partir de um viés de interpretação não verticalizada dos discursos das políticas, superando concepções lineares, buscando compreender os sentidos e significados produzidos nesse processo de produção das políticas curriculares e suas representações nos PPP das escolas. Optamos, assim, por compreender que a política curricular é produzida nos diferentes contextos e por diferentes discursos, e que esses discursos são recontextualizados por processos de hibridização (LOPES, 2005).

Portanto consiste em pensarmos o currículo como ato político, que está envolvido em relações de poder, nas quais se travam lutas decisivas por hegemonia, por predomínio, por definição e pelo domínio do processo de significação. “O currículo é, sempre e desde já, um empreendimento ético, um empreendimento político. Não há como evita-lo.” (SILVA, 2010, p. 29).

3.1 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DAS POLÍTICAS CURRICULARES: O PROCESSO DE GLOBALIZAÇÃO E A RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO

A globalização, simbolicamente ou não, nas últimas décadas do século XX, certamente representou a palavra-chave de grande força e representatividade dos rumos das mudanças nos diversos setores da sociedade global. Segundo Germano (2007, p.42), trata-se de um processo histórico transecular, que recebeu, ao longo do tempo, diversas denominações: grandes navegações e descobrimentos, colonialismo, escravidão, evangelização, imperialismo, desenvolvimento e subdesenvolvimento, globalização. Para Santos, [...] “a globalização é um fenômeno multifacetado com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo.” (SANTOS, 2005a, p. 26).

Os padrões de reestruturação econômica global, que emergiram desses tempos, desenvolveram-se juntamente com a implementação de políticas neoliberais em muitas nações. A crise administrativa do capital em paralelo com o aquecimento da luta por salário e trabalho, e a estagnação da agenda estatal no cumprimento dos gastos sociais afastou do Estado de bem-estar social, o papel de árbitro entre o trabalho e o capital (BURBULES; TORRES, 2004, p. 13).

No âmbito econômico, a globalização está fortemente relacionada ao neoliberalismo, caracterizando uma nova economia mundial baseada na produção global em que as empresas multinacionais são transformadas em atores centrais junto aos mercados financeiros globais e aos blocos comerciais transnacionais. A globalização é portanto, uma proposta econômica com aspirações planetárias, que apresenta profundos reflexos em todos os setores da vida social. A cultura, a política, a educação, as finanças, a tecnologia, a ética, a estética, a ciência, dentre outros aspectos, foram e são afetados pela nova conjuntura que procura efetivar a unidade ideológica mundial. As maiores transformações produzidas por esse fenômeno consistem na concentração de poder econômico por parte das empresas multinacionais.

De acordo com Santos (2005a, p. 31), essa globalização econômica é sustentada pelo consenso neoliberal e trouxe algumas inovações institucionais como: restrições à regulação estatal da economia, novos direitos de propriedade internacional para investidores estrangeiros e a subordinação dos estados nacionais às agências multilaterais, a exemplo do Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI) e Organização Mundial do Comércio (OMC).

Na visão de Pereira e Santos (2008, p.75), é nos anos 1990 que o mundo moderno assiste à emergência do globalismo, como nova e abrangente categoria histórica. Segundo o discurso de Moreira (1995a), endossando as informações anteriores, a década de 1990 marca um intenso processo de modernização da produção que desencadeia uma série de modificações no cenário econômico mundial, marcado por nova base tecnológica e novas modalidades de organização e gestão da produção, tendo em consequência produzido a globalização do processo produtivo e do sistema financeiro e a formação dos grandes blocos econômicos.

De acordo com Dale (2010), algumas das respostas à globalização é o fato desta ser compreendida como continuidade, não como uma “ruptura”. Ou seja, a globalização é vista como um efeito externo. Essa abordagem implica em dois problemas,

Primeiro, o *status* explicativo da “globalização” lembra o do fordismo, por exemplo quando nos perguntávamos que mudanças acarretara para as escolas. Além do mais, existe, nessas abordagens, uma tendência a teorizar a globalização de modo muito frouxo, pois não faz distinções entre a sua representação como *discurso*: ‘é tudo globalização’; como *processo* (e geralmente como processo sem agente); como *situação*, como a Macdonaldização; como *convergência* envolvente (mesmo se convergência do que e em que período é raramente especificado); ou muito menos, como *processo político*, impulsionado por interesses particulares. O segundo problema é o foco principal, nesses trabalhos, sobre os ‘efeitos’ da globalização nos sistemas educacionais e nas escolas nacionais internas. Esta é obviamente uma questão importante, mas que, de modo algum, esgota as possibilidades da relação entre globalização e educação. (DALE, 2010, p. 1101).

Para Pereira e Santos (2008, p. 68), “compreender os processos de desenvolvimento da globalização da economia e a dinamicidade com que ocorrem, impõe novos desafios e (re) interpretações”. Para as referidas autoras, a multidimensionalidade da globalização exposta por Santos (2005a) significa que

a globalização apresenta estágios de desenvolvimentos distintos e características singulares em constantes mutações e embates no cenário econômico mundial. (...) não é um processo consensual, do contrário, é um vasto e intenso campo de conflitos entre grupos sociais, Estados e interesses hegemônicos, por um lado, e grupos sociais, Estados e interesses subalternos, por outro; e mesmo no interior do campo hegemônico há divisões mais ou menos significativas. (SANTOS, 2005a, p. 27).

As mudanças sociais que ocorreram nas duas últimas décadas estabeleceram novas formas de organização social, política, econômica, educacional e cultural. Alteraram-se as relações societárias, inclusive as formas de organização política e os papéis que desempenhavam as nações e os Estados Nacionais frente aos interesses dos cidadãos.

Partindo de pressupostos pós-fundacionalistas, compreendemos que as relações políticas são sempre instáveis antagônicas, precárias e contingentes. Neste sentido, não percebemos o cenário da globalização a partir de uma perspectiva normativa que estabelece *a priori* cenários futuros, mas do contrário por vias tensionadas, pois qualquer fundamento político ou de teoria política será sempre provisório e dependente das condições efetivas de sua inscrição.

Esse movimento repercute diretamente na concepção de Estado e na relação deste com a sociedade, e redefine o padrão histórico de intervenção estatal. Essa redefinição está associada a esse processo que se constitui como uma ampla agenda de reformas de perfil neoliberal, que indica novas formas de resolução da crise baseadas na ideia do Estado mínimo, como o arcabouço adequado a uma economia de mercado. De acordo com Santos,

A nova divisão internacional do trabalho, conjugada com a nova economia política “pró-mercado”, trouxe também algumas importantes mudanças para o sistema interestatal, a forma política do sistema mundial moderno. Por um lado os Estados hegemônicos, por eles próprios ou através das instituições internacionais que controlam (em particular as instituições financeiras multilaterais), comprimiram a autonomia política e a soberania efectiva dos Estados periféricos e semiperiféricos com uma intensidade sem precedentes, apesar de a capacidade de resistência e negociação por parte destes últimos poder variar imenso. Por outro lado, acentuou-se a tendência para os acordos políticos interestatais (União Europeia, NAFTA, Mercosul). [...] Por último, ainda que não menos importante, o Estado-nação parece ter perdido a sua centralidade tradicional enquanto unidade privilegiada de iniciativa econômica, social e política. (SANTOS, 2005a, p. 35-36).

Esse projeto buscava, dentre outras coisas, reduzir a capacidade regulatória dos Estados nacionais e promover uma redução das suas estruturas administrativas. No plano das políticas públicas, o Estado passava a atuar a partir da descentralização e privatização das

atividades sob seu controle. A partir do Consenso de Washington, o modelo de desenvolvimento é orientado para o mercado, compatível com o novo regime de acumulação, para o qual foram impostas políticas de ajustamento social.

No campo econômico, também foram exigidas diversas mudanças: a liberalização dos mercados; a privatização das indústrias e serviços; a desativação das agências regulatórias e de licenciamento; a desregulação do mercado de trabalho e a flexibilização da relação salarial; a redução e a privatização, pelo menos parcial, dos serviços de bem estar social; uma menor preocupação com temas ambientais; as reformas educacionais dirigidas para formação profissional mais do que para construção da cidadania etc. Foram criados requisitos normativos e institucionais, [...] “por isso, uma destruição institucional e normativa de tal modo massiva que afecta, muito para além do papel do Estado na economia, a legitimidade global do Estado para organizar a sociedade.” (SANTOS, 2005a, p. 37).

Essas mudanças legais e institucionais, tiveram um longo período de intervenção estatal na vida econômica e social, por essa razão o retraimento do estado não pode ser obtido senão através da forte intervenção estatal. “O estado tem de intervir para deixar de intervir, ou seja, tem de regular a sua própria regulação” (SANTOS, 2005a. p. 38).

Observando essa situação na Europa e na América do Norte, Bob Jessop citado por Boaventura identifica três tendências gerais na transformação do poder do Estado.

Em primeiro lugar, a desnacionalização do Estado, um certo esvaziamento do aparelho de Estado nacional que decorre do facto de as velhas e novas capacidades do Estado estarem a ser reorganizadas, tanto territorial como funcionalmente, aos níveis subnacional e supranacional. Em segundo lugar, a desestabilização dos regimes políticos reflectida na transição do conceito de governo (government) para o de governação (governance), ou seja, de um modelo de regulação social e económica no papel central do Estado para um outro assente em parcerias e outras formas de associação entre organizações governamentais, nas quais o aparelho de Estado tem apenas tarefas de coordenação enquanto *primus inter pares*. E, finalmente, uma tendência para a internacionalização do Estado nacional expressa no aumento do impacto estratégico do contexto internacional na actuação do Estado, o que pode envolver a expansão do campo de acção do Estado nacional sempre que for necessário adequar as condições internas às exigências extra-territoriais ou transnacionais. (JESSOP, 1995, p. 2 Citado por BOAVENTURA, 2005, p. 37-38).

Assim, no que se refere à educação, a ideologia neoliberal defende uma escola que se constitua em efetivo instrumento de controle social, através de projetos gestados a partir de valores e regras definidos pelo mercado, pautado por qualidade e produtividade, eficácia,

excelência e eficiência, características essas definidas com base nos resultados educacionais obtidos e estabelecidos por meios de padrões, indicadores e medidas.

Nesse sentido, a escola passou a ser concebida como empresa, as avaliações como produto e as relações pedagógicas como insumo-produto, e o currículo passa a ser concebido como um programa, cujo papel é o atendimento das demandas da "*sociedade global*", através da apropriação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), da criação de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), do Exame Nacional dos Cursos (ENC), do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e, mais recentemente, da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), ambos vistos como essenciais para o alcance da qualidade da educação.

Esse discurso do mercado, muito presente principalmente na década de 1990, ainda é evidente, como podemos observar em alguns fragmentos dos PPP das escolas, que colocam como fundamentais na elaboração do currículo, considerar a importância do desenvolvimento de habilidades, de competências, da elaboração de metas, de modelos de avaliações, como podemos observar nos fragmentos dos PPP das escolas:

O currículo orienta a ação dos educadores tendo em vista a socialização do saber em consonância com as rápidas transformações da realidade. À luz da educação religiosa, o currículo valoriza o cotidiano, vivência e a singularidade de cada educando, buscando a articulação dos conhecimentos em rede, de forma comprometida com a humanização e a transformação social. Essa abordagem curricular transmitida é traduzida numa educação para o desenvolvimento de competências e habilidades, onde os conhecimentos são meios para atingir esses fins e por eles, perpassam os temas transversais, viabilizando o estudo de temas emergentes na atualidade. (PPP 5).

A construção do Projeto Político Pedagógico surge a partir da necessidade de organizar e planejar a vida escolar, passando a ser a marca original da escola, propondo oferta de uma educação de qualidade, definindo ou aprimorando seu modelo de avaliação levando em consideração os principais problemas que interferem no bom desempenho dos alunos, aperfeiçoando e contextualizando o currículo, apontando metas de trabalho referentes à situação pedagógica principalmente no que se refere às experiências com metodologias criativas e alternativas. (PPP2).

Todas essas mudanças multidimensionais estimularam e redirecionaram o papel do Estado Nacional, dando novas direções e conteúdos às políticas públicas e educacionais, as quais passam a ser planejadas a partir do novo ordenamento político, econômico e social, cuja centralidade é o mercado global.

Sobre esse aspecto, Bob Lingard, em seu artigo, “É e não é: Globalização Vernacular, Política e Reestruturação Educacional”, discorda da impotência do Estado nesse processo de globalização, pois segundo ele “o Estado ainda mantém parte de sua capacidade, mesmo que, às vezes, careça de vontade política de fazer mais politicamente do que simplesmente facilitar a globalização econômica.” (LINGARD, 2004, p.59).

Ainda concordamos com Bob Lingard, quando ele reconhece

o surgimento de um novo período de economia e política *laisser-faire* em escala global, mas mediado pela história, política, contingência e complexidade, juntamente com as tensões culturais entre a homogeneização e heterogeneização e tensões políticas entre integração (entre nações) e a fragmentação (dentro de nações. [...] No que diz respeito à educação ela é e não é resultado da globalização. (LINGARD, 2004, p. 59).

Se, até então, eram os Estados nacionais que, a partir de suas demandas sociais, formulavam suas agendas no campo das políticas públicas e estabeleciam as metodologias de ação, nesse novo contexto da globalização, quem vai fomentar as políticas públicas para os países da América Latina são os organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, bem como os organismos filiados à Organização das Nações Unidas (ONU): a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização Internacional do Trabalho (OIT) etc.

Esses organismos, por meio de alianças que se estabelecem com os governos nacionais, referendadas por sua tecnocracia interna, passam a formular as políticas regionais (entendendo região, aqui, como a América Latina, e outras como o continente africano etc.). No campo da educação, o Brasil e a América Latina como um todo adotam as diretrizes políticas orientadas pelo Banco Mundial e pelas Agências da ONU, em que o Banco Mundial assume papel decisivo com defesa explícita da educação e da produtividade.

As propostas de políticas educacionais delineadas pelo Banco Mundial e CEPAL, principalmente, propõem orientações que vão se convertendo em temas recorrentes na justificação e formulação das políticas educacionais no Brasil. O “Plano Nacional de Educação para Todos (PNE)” do Brasil, de 2001, e outras falas sobre políticas educacionais estão ancorados no novo paradigma de conhecimento proposto por aqueles organismos internacionais. Orientado pela lógica da globalização, esse novo padrão de conhecimento caracteriza-se por ser menos discursivo, mais operativo, menos intelectual, mais pragmático e valorativo.

Os Estados Nacionais vêm implementando suas políticas educacionais a partir desse novo contexto, principalmente, através da captação de recursos externos, quer seja externo ao Estado, tratando-se de agentes financiadores, como empresas que se situam ou têm suas afiliadas no próprio território nacional, ou quando são requisitadas, através de empréstimos às instituições financeiras internacionais, como o Banco Mundial.

Do ponto de vista da gestão da política, a preocupação central do Brasil foi propor reformas no sistema educacional baseadas no discurso da viabilidade técnica e na busca de consenso interno, atraindo para esse paradigma político-educacional os intelectuais, como os peritos e especialistas, a comunidade e as representações políticas. Essa reforma pela qual passou o sistema educacional brasileiro, nas três últimas décadas, visou mudar o sistema no campo da organização institucional e redirecionar os diferentes papéis dos agentes, estabelecendo uma nova lógica de gestão para a educação brasileira.

Nesse contexto, iniciaram-se as discussões sobre o Plano Nacional da Educação (PNE), instituído quando da promulgação da LDB (9394/96), no seu artigo 87. Período conhecido como a década da Educação, iniciada um ano após a publicação da referida lei, cujo parágrafo § 1º explicita que “a União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos”.

O PNE (BRASIL, 2001) passou por um longo processo de discussão até a sua formulação e, depois, para sua sanção. Nesse processo, que se iniciou em 1997, dois projetos foram apresentados à Câmara dos Deputados: “o de nº 4.155/98, subscrito pelo Deputado Ivan Valente e outros, que encaminhava a proposta do II Coned, e o de nº 4.173/98, elaborado pelo MEC e apresentado pelo governo federal” (BRASIL, 2001). Após três anos de intenso debate e tramitação no Congresso Nacional, um novo plano substitutivo foi apresentado, pelo então relator Deputado Nelson Marchezan. Após revisões e novas emendas, foi aprovado pela Comissão de Educação, Cultura e Desporto.

Essa foi uma lei originada da pressão social, produzida pelo “Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública”. O governo Fernando Henrique Cardoso, apesar da determinação constitucional e da LDB, não demonstrava nenhum interesse na formulação e aprovação do PNE, mas, ao se aproximar da sanção do plano elaborado com a participação da sociedade, esse governo desengaveta o seu plano e encaminha à Câmara, “onde tramitaria, de modo *sui generis*, como anexo ao PNE da Sociedade Brasileira, sob o número 4.173/98.” (VALENTE; ROMANO, 2006).

Diante de tantas contradições entre as propostas do governo e a proposta do PNE pela sociedade, compreende-se que havia, na verdade, duas propostas de PNE, dois projetos conflitantes de política educacional para o país. Um projeto democrático que expressava o desejo da sociedade, e um segundo projeto do governo, que expressava a ideologia política do capital internacional, como já foi explicitado.

Ressalta-se que, dentre as perspectivas, é a concepção expressa no discurso enunciado no Projeto de lei nº 4.155/98 que assegurava a autonomia das escolas e universidades, considerando a participação da comunidade e a gestão democrática. Era um discurso que representava os princípios de um projeto político-pedagógico que se contrapõe ao discurso hegemônico. Enquanto que, no segundo projeto (PNE 2001, aprovado), a autonomia e a gestão democrática estavam implícitas no discurso enunciado, o que condiz com o que afirma Valente e Romano:

o projeto substitutivo, aprovado no Congresso, consagra como “plano” a política educacional já praticada pelo MEC. Esse PNE significa a recusa de um verdadeiro Sistema Nacional de Educação. Em troca do sistema educacional, reafirmou-se, conferindo-lhe o estatuto de lei, o Sistema Nacional de Avaliação – instrumento nuclear do excessivo centralismo na gestão da educação nacional. O PNE aprovado não viabiliza mecanismos de gestão democrática do ensino. Além de reduzir a democracia à “participação da comunidade escolar e da sociedade” na implementação prática de deliberações definidas na cúpula do Estado, esta é entendida como algo de economia exclusiva do ensino público. (VALENTE; ROMANO 2006, p. 104).

Ao final da década da educação, estabelecida na LDB (9.394/96), um novo cenário é delineado, através de uma globalização contra-hegemônica, que se contrapõe ao discurso neoliberal. Surgem discursos híbridos a partir dos movimentos sociais e da organização da sociedade, contribuindo para as mudanças nesse cenário, cujo tema centra-se nas discussões que têm como horizonte o PNE para o período 2011-2020 e um Sistema Nacional de Educação. Em 2009, o Plano Nacional de Educação (PNE), a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009 (EC nº 59/2009) passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal.

O novo Plano Nacional de Educação passou por um longo processo de discussões até a sua aprovação em 2014. Foi discutido, de forma democrática através da parceria que se estabeleceu entre os sistemas de ensino, os órgãos educacionais, o Congresso Nacional e a

sociedade civil, o que se constituiu em mobilizações de vários setores através das conferências municipais ou intermunicipais, realizadas no primeiro semestre de 2009, e conferências estaduais e do Distrito Federal, no segundo semestre de 2009. Toda essa mobilização culminou com a Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada no período de 28 de março a 1º de abril de 2010. A organização da CONAE era um compromisso institucional do Ministério da Educação assumido, em 2008, durante a Conferência Nacional de Educação Básica.

A CONAE de 2010 estabeleceu, em seu documento final, diretrizes e estratégias de ação para a configuração de um Sistema Nacional de Educação e de um novo Plano Nacional de Educação. Segundo as discussões expostas nesse documento,

A ausência de um efetivo **sistema nacional de educação** configura a forma fragmentada e desarticulada do projeto educacional ainda vigente no País. Assim, a sua criação passa, obrigatoriamente, pela regulamentação do **regime de colaboração**, que envolva as esferas de governo no atendimento à população em todas as etapas e modalidades de educação, em regime de corresponsabilidade, utilizando mecanismos democráticos, como as deliberações da comunidade escolar e local, bem como a participação dos/das profissionais da educação nos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino. (CONAE, 2010, p. 22).

O Sistema Nacional de Educação deve prover, segundo o CONAE:

Projeto Pedagógico (educação básica) e Plano de Desenvolvimento Institucional (educação superior) construídos coletivamente e que contemplem os fins sociais e pedagógicos da instituição, a atuação e autonomia escolar, as atividades pedagógicas e curriculares, os tempos e espaços de formação, a pesquisa e a extensão.
Disponibilidade de docentes para todas as atividades.
Planejamento e gestão coletiva do trabalho pedagógico. (CONAE, 2010).

Do ano em que se realizou a CONAE de 2010, até a aprovação do PNE ainda passaram-se quase quatro anos para sua aprovação no ano de 2014. Nesse período, o plano passou por várias reformulações resultando em 20 metas. Segundo BRASIL (2014), as metas foram elaboradas com o objetivo de enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência, as desigualdades educacionais, a formação para o trabalho e o exercício da cidadania. Foram considerados, na elaboração desse plano de educação os princípios do respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental, à valorização da diversidade e da inclusão e à valorização dos profissionais que atuam na educação.

Todo esse arcabouço oficial que rege a educação brasileira (Constituição Federal de 1988, LDB 9394/96, PNE, Diretrizes curriculares) é resultado de conquistas da sociedade civil organizada, e são documentos referência para elaboração dos Planos Estaduais de Educação, Planos Municipais de Educação, decretos das Secretarias de Educação, Projetos Político-pedagógicos, Regimentos e, concomitantemente, o currículo das escolas.

No âmbito das políticas educacionais para o Ensino Fundamental é percebido um sentido inverso na compreensão do currículo pelas escolas, quando o currículo é proposto a partir de demandas e resultados dos sistemas de Avaliação Nacional, como Prova Brasil, Provinha Brasil e ANA, como também a partir das orientações dos referenciais propostos no artigo 10 da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que *Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*,

Art. 10. A exigência legal de definição de padrões mínimos de qualidade da educação traduz a necessidade de reconhecer que a sua avaliação associa-se à ação planejada, coletivamente, pelos sujeitos da escola.

§ 1º O planejamento das ações coletivas exercidas pela escola supõe que os sujeitos tenham clareza quanto:

I - aos princípios e às finalidades da educação, além do reconhecimento e da análise dos dados indicados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e/ou outros indicadores, que o complementem ou substituam;

II - à relevância de um projeto político-pedagógico concebido e assumido colegiadamente pela comunidade educacional, respeitadas as múltiplas diversidades e a pluralidade cultural;

III - à riqueza da valorização das diferenças manifestadas pelos sujeitos do processo educativo, em seus diversos segmentos, respeitados o tempo e o contexto sociocultural;

IV - aos padrões mínimos de qualidade (Custo Aluno-Qualidade Inicial – CAQi). (MEC 11) (BRASIL, 2010a).

As escolas organizam seus planos de ensino e atividades pedagógicas com vistas a atenderem a essas avaliações e as orientações desses referenciais. Outro dado importante, o qual é preciso ressaltar, é o que se refere à proposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): o que foi apresentado como parâmetro, interferiu profundamente no campo do conteúdo educacional.

Nesse transcurso, reformas surgem de forma intensa e políticas curriculares são produzidas, voltadas especialmente para a Educação Básica, como podemos citar a mais recente, que foi a criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), uma política pública específica para a alfabetização das crianças na idade certa. A referida política implicou na proposição de formação continuada específica para os professores que atuam nas turmas do ciclo de alfabetização, como também na compreensão do currículo e da

alfabetização, uma vez que a formação é fundamentada em material específico produzido pelo Ministério da Educação em parceria com as universidades públicas.

Nesse íterim, ao analisar a política curricular, tanto em nível macro como micro, compartilha-se com Macêdo (2006), que parte do princípio de que o currículo é “um espaço-tempo em que sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos, e que essa interação é um processo cultural que ocorre num lugar-tempo [...], não um espaço-tempo cultural qualquer, mas o currículo escolar”.

Nesse sentido, não aceitamos distinções entre o currículo formal e o vivido, não apenas em termos didáticos, mas considerando, principalmente, as consequências que elas têm tido para o estudo das políticas e das práticas curriculares, visto que, “a produção dos currículos formais e a vivência do currículo são processos cotidianos de produção cultural, que envolvem relações de poder tanto em nível macro quanto micro. Em ambos são negociadas diferenças” (MACÊDO, 2006, p. 288).

Assim as orientações representadas pelos documentos curriculares nacionais, que de certa forma alimentam os currículos das escolas, podemos dizer que são tentativas de fixação de sentidos de currículo, mas não, uma imposição, como podemos perceber a seguir em alguns fragmentos de textos da política curricular proposta pelo MEC.

Art. 24 A necessária integração dos conhecimentos escolares no currículo favorece a sua contextualização e aproxima o processo educativo das experiências dos alunos.

§ 1º A oportunidade de conhecer e analisar experiências assentadas em diversas concepções de currículo integrado e interdisciplinar oferecerá aos docentes subsídios para desenvolver propostas pedagógicas que avancem na direção de um trabalho colaborativo, capaz de superar a fragmentação dos componentes curriculares. (Concordância 8, MEC 12 resolução nº 7 Ensino Fundamental de 9 anos) (BRASIL, 2010b).

§ 1º O foco nas experiências escolares significa que as orientações e as propostas curriculares que provêm das diversas instâncias só terão concretude por meio das ações educativas que envolvem os alunos. (Concordância - MEC 12 resolução nº 7 Ensino Fundamental de 9 anos) (BRASIL, 2010b).

§ 2º Voltados à divulgação de valores fundamentais ao interesse social e à preservação da ordem democrática, os conhecimentos que fazem parte da **base nacional comum** a que todos devem ter acesso, independentemente da região e do lugar em que vivem, asseguram a característica unitária das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, e dos projetos político-pedagógicos das escolas.

§ 3º Os conteúdos curriculares que compõem a parte diversificada do currículo serão definidos pelos sistemas de ensino e pelas escolas, de modo a complementar e enriquecer o currículo, **assegurando a contextualização dos conhecimentos escolares** em face das diferentes realidades. (Concordância - MEC 12 resolução nº 7 Ensino Fundamental de 9 anos) (BRASIL, 2010b).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as propostas das Secretarias devem ser vistos como materiais que subsidiarão a escola na constituição de sua proposta educacional mais geral, num processo de interlocução em que se compartilham e explicitam os valores e propósitos que orientam o trabalho educacional que se quer desenvolver e o estabelecimento do currículo capaz de atender às reais necessidades dos alunos. O quarto nível de concretização curricular é o momento da realização da programação das atividades de ensino e aprendizagem na sala de aula. É quando o professor, segundo as metas estabelecidas na fase de concretização anterior, faz sua programação, adequando-a aquele grupo. (Concordância 16, MEC 9 Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais) (BRASIL, 1998).

Os discursos expressam ambivalências, quando apresentam uma Base Comum Nacional, que prevê um padrão comum e ao mesmo tempo uma valorização dos contextos, da pluralidade cultural que cabe às redes estaduais e municipais e às escolas fazerem as devidas adaptações às características locais. Dessa forma as análises dos fragmentos acima citados nos fizeram olhar para as políticas curriculares e em particular, para os discursos acerca do currículo constituídos nesse contexto e expresso nos PPP das escolas compreendendo que, em meio às diversas facetas da globalização, surgem os antagonismos como possibilidade de transformação por diversas vias.

3.2 O PROCESSO POLÍTICO DE SIGNIFICAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E OS SEUS DESDOBRAMENTOS NOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS

Compreender a significação das políticas educacionais e de currículo nos fizeram trazer para o debate as análises das dimensões do político e da política, bem como os fatores que interferem no processo político de significação e de tessitura dessas políticas e dos seus desdobramentos nos Projetos Político-pedagógicos das escolas. Para entender melhor essa questão, nos acostamos a (MOUFFE, 2007), que assume que essas categorias se constituem um espaço de poder, de antagonismo (conflito), considerando que a dimensão do político não se faz da eliminação da relação antagônica e nem da sua sublimação. O ‘político’ incorpora a dimensão de antagonismo que é constitutiva das sociedades humanas, enquanto a ‘política’ deve ser vista como o conjunto de práticas e instituições através das quais se cria determinada

ordem, estabelecendo a coexistência humana no contexto da conflitividade derivada do político.

Nesse sentido concordamos com a autora que as dimensões do político e da política são indissociáveis. Essa indissociabilidade traduzida para o campo das políticas de currículo e dos projetos político-pedagógicos demonstram que o âmbito do instituinte (dimensão do político) e do instituído (dimensão da política) também são indissociáveis, assim como está posto nas Diretrizes curriculares: “o currículo **institui** e é **instituído** na prática social, que representa um conjunto de práticas que proporcionam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social, que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais, culturais, ambientais. Assim, o político se faz dos antagonismos (conflitos) vistos como focos salulares e importantes no processo de organização da ‘política’ (espaço onde as práticas educativas institucionalizadas manifestam as relações de poder).

Para Mouffe (2007), as relações de poder são relações de agonismo, ou seja, os antagonismos (conflitos) entre adversários, com a finalidade de pluralizar o maior número de alternativas possíveis, a fim de que se possam oferecer diversas formas políticas de identificação coletiva, em torno de posturas mais democráticas e diferenciadas, onde o consenso e o dissenso sejam presenças constantes nesse processo de escolha. Por isso, as relações de agonismos (MOUFFE, 2007) podem oferecer maiores oportunidades de investigação mais aberta e plural dos pontos nodais (ou seja fixadores de sentidos), que articulam o processo político de significação do currículo nos Projetos Político-pedagógicos das escolas da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa.

Nesta tese, acolho a concepção de pensar os sentidos do currículo a partir de uma concepção discursiva, tendo como fundamentos de análise a questão da política. Essa opção nos levou a assumir a teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (1985, 1987, 2004) a qual me proporcionou elementos discursivos para proceder à análise, considerando que, tanto no Brasil quanto no exterior, muitas vezes, os trabalhos sobre pensar as políticas de currículo se atêm mais à crítica dos documentos e projetos em curso do que às investigações teóricas e empíricas sobre como essas políticas de currículo influenciam na significação do currículo. Nesse sentido, a política é interpretada como um guia para a prática, concepção que predominou nas investigações sobre políticas educacionais até os anos de 1970, que tinha como princípio a busca de soluções para os problemas de implementação das políticas, entendendo que há uma separação entre projeto e prática (LOPES; MACEDO, 2011).

Outro entendimento refere-se ao enfoque da política como ciência social. Nessa perspectiva, a investigação não se dirige a resolver questões específicas. A política passa a ser

compreendida como processo que envolve negociação e disputas por hegemonia, não significando um afastamento da prática, ou seja, contrapondo-se à ideia de política de currículo como uma política imposta, ou um “pacote ‘lançado de cima para baixo’ nas escolas.” (LOPES, 2006, p. 38). Concordamos com a autora e, a partir da análise dos documentos das políticas curriculares nacionais, percebemos que esse discurso da imposição parece ambivalente, de acordo com o que está posto no art. 18 da Resolução 7/2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: “O currículo [...] exige a estruturação de um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e adolescentes nos diferentes contextos sociais.” (MEC 12) (BRASIL, 2010b). Percebemos que é dada ênfase ao desenvolvimento das crianças e ao contexto local, ou seja, compreendemos no discurso da política curricular nacional possibilidades de ressignificação do currículo no contexto da prática (local).

Uma nova visão da política surge com o advento das teorias pós-estruturais, redefinindo o caráter crítico. Laclau e Mouffe (1985, 2004) fazem um revisionismo inserindo um enfoque discursivo, a partir do conceito de hegemonia de Gramsci, que propunha um consenso entre as demandas. Indo além desse entendimento, Laclau e Mouffe (1985, 1987, 2004) reinterpreta a hegemonia como provisória e contingente. Nessa perspectiva discursiva, o poder deixa de ser centralizado e passa a ser entendido como difuso: “não há um único centro de poder, mas relações de poder que se constituem com múltiplos centros formadores de uma microfísica.” (LOPES; MACEDO, 2011. p. 237a).

O enfoque discursivo na política e, mais particularmente, na política de currículo, utilizado neste estudo, defende que o espaço de contestação e mudança nas relações sociais é potencializado por intermédio da constituição do discurso como uma estrutura descentrada, ou seja, uma estrutura formada provisoriamente por uma dada articulação hegemônica. Nessa perspectiva, o discurso “é uma totalidade relacional de significantes que limitam a significação de determinadas práticas e, quando articulados hegemonicamente, constituem uma formação discursiva.” (LOPES; MACEDO, 2011. p.252a).

Para Chantal Mouffe (2001), “somente utilizando todas as implicações da crítica do essencialismo – que constituem o ponto de convergência da abordagem anti-racionalista – é possível captar a natureza política e reconhecer o desafio que o projeto democrático enfrenta atualmente”. Para a referida autora, não há uma racionalidade que defina a política; a política se faz em um processo de indeterminação, pois qualquer consenso é conflituoso. Nessa mesma lógica apresenta-se a dimensão do poder: não existe o centro do poder, uma vez que a política é feita de exclusão. Um dos pontos destacados na crítica ao essencialismo, por

Mouffe (2001), é a ruptura com a categoria do sujeito como uma entidade transparente racional. Nessa compreensão, o sujeito não pode ser pensado a partir de identidades pré-fixadas, mas ao contrário, a sua subjetividade compreende as múltiplas identificações.

Mouffe (2001) ainda aprofunda essa discussão fazendo a distinção entre “o político” e “política”. “O político” refere-se à dimensão do antagonismo, que pode assumir formas diferentes de emergir em relações sociais diversas. “Política”, por outro lado, refere-se à reunião de práticas, discursos e instituições que buscam estabelecer uma certa ordem e organizar a coexistência humana em condições que são potencialmente conflitantes, porque são afetadas pelas dimensões de “o político”. (MOUFFE, 2001. p.417). Vejamos a seguir uma síntese do pensamento de Mouffe (Figura 08).

Figura 08 - desenho teórico da compreensão da política na teoria do discurso



Fonte: Dados da pesquisa organizados pelo autor.

Para compreender essa diferença, a autora utiliza o conceito de “exterior constitutivo”, com base nos fundamentos de Derrida. Assim, enfatiza o fato de que a criação de uma identidade implica o estabelecimento de uma diferença, que é geralmente construída sobre a base da hierarquia, por exemplo, entre forma e matéria, preto e branco, homem e mulher etc.

Ou seja, “toda identidade é relacional e toda afirmação de uma diferença é uma pré-condição para existência de qualquer identidade, isto é, a percepção de alguma coisa “outra” que irá constituir seu “exterior” (MOUFFE, 2001, p.417). Por fim,

somente ao reconhecermos a dimensão de “o político” e compreendermos que “política” consiste em domesticar hostilidades e tentar desarmar o antagonismo em potencial que existe nas relações humanas, podemos formular a questão fundamental política democrática. (MOUFFE, 2001, p. 419).

No que concerne à discussão sobre democracia e identidade, outro ponto importante que merece ser aqui destacado é o problema da redução da política ao cálculo. A política é compreendida como um modelo da economia e os indivíduos como atores racionais, e os interesses resolvidos independentemente de articulações políticas. Segundo Mouffe, essa concepção da política nega a dimensão do antagonismo presente nas relações sociais já explicadas anteriormente. “Negar essa dimensão do antagonismo não o faz desaparecer; leva apenas à impotência em reconhecer suas diferentes manifestações e em como lidar com elas.” (MOUFFE, 2001, p. 417).

Concordamos com Mouffe, porque entendemos que o seu pensamento remete ao que já pontuamos anteriormente, que é a hierarquização do poder. No campo das políticas educacionais, não é só a política nacional que é relevante, ou que define o currículo local. Nesse entendimento, compreendemos a política como espaço discursivo, e que os sentidos de currículo não estão hegemonizados, mas discursivamente construídos.

Nessa mesma lógica, Burity (2010) questiona os vínculos entre a educação e o político, a partir de uma perspectiva discursiva fundamentada na teoria do discurso de Ernesto Laclau. O autor interroga sobre o processo no qual a educação tornou-se objeto de um consenso (hegemonia), buscando situar-se em uma zona em que o campo da educação interage com a política como parte da realidade, e não como algo fortuito ou meramente imaginado. Nesse sentido, a realidade é vista por outro ângulo, o das incertezas, do imprevisível, abandonando características da modernidade como o objetivismo e o cientificismo. Burity (2010) concorda com Mouffe (2001), quando esta afirma que a política não compreende um processo que determina origens, mas ao contrário, a política pressupõe consensos conflituosos em que estão presentes os antagonismos.

Destarte, o discurso representa mais do que palavras, constitui-se também de objeto de lutas pelo poder, portanto não se refere apenas ao campo linguístico. Sendo assim, é posto à

tona o debate sobre os limites e as impossibilidades de se objetivarem os discursos. Nesse ponto, cumpre destacar que não se pode limitar as análises da realidade, e aqui, precisamente, do currículo, a um único conjunto de regras, a uma lógica formal, mas ao contrário, buscar uma ontologia política social, em que o conjunto de regras mais as ações que implementam /distorcem/subvertem é o que se chama de “discurso” (BURITY, 2010, p. 12).

As práticas culturais e as práticas educativas compreendem uma relação indissociável da política, que envolvem sentidos em disputa os quais estão em constante processo de significação, moldando e sendo moldados. Segundo Burity (2010, p. 18-19), “qualquer matéria significativa pode ser investida politicamente”. Nesse sentido, o autor ressalta a importância de se perceber os antagonismos expressos no contexto de disputa em torno da reconfiguração da ordem social.

Portanto, deve-se questionar o consenso em torno da educação como ideal que conchama soluções, e que se faz pelo apagamento da distância entre o científico e o pedagógico, e compreender a educação para além do campo disciplinar, refletindo sobre a zona de fronteira entre uma problemática política do discurso e algumas questões da educação. Em síntese, defende-se a ideia de que o campo da educação sustenta-se, precisamente, entre objetividade e subjetividade, entre o descritivo e o normativo. “Em ambos os casos, a educação está entremeada por disputas nas quais o teórico e o político, o prático e a injunção normativa tornam-se índices de politização” (BURITY, 2010, p. 21-22). Assim sendo, a educação não está à margem das disputas hegemônicas.

No transcurso desse debate, é preciso concordar com Burity (2010), quando ele faz a relação do campo da educação a uma espécie de fractal, em que, numa intervenção antagonística, a estrutura do discurso é modificada, deslocando a hegemonia. A educação, nesse ponto é vista como o lugar de “sutura” da desordem social, a “solução”.

Nesse ínterim, é chamada a atenção para o discurso hegemônico sobre o consenso em torno da educação. Assim, mesmo ocorrendo disputas acirradas no equacionamento de demandas relativas à diferença cultural, essas afetavam apenas a dimensão do como fazer, não a concepção estratégica da educação como instrumento por excelência de mudança social.

Por fim, Macedo (2009), corroborando Burity (2010), Maia (2014) e Pereira, (2012) ressalta que esse processo de mudança social não é irrefutável, como parece ser, ao contrário, abriga disputas acirradas a partir de discursos antagonísticos. Nesse processo, a presença de um exterior constitutivo é representada por demandas do social que se articulam para conquistar novos espaços. “Resta então a tarefa de pacientemente reconstituir o processo político de

constituição desta hegemonia, o que revelará o que ela teve que excluir para adquirir tamanho senso de naturalidade.” (BURITY, 2010, p. 25).

Assim, a partir desses novos direcionamentos epistemológicos de percepção do social, pensar como se constituem os processos de hegemonias dos sentidos de currículo nos PPP das escolas e nas políticas curriculares nacionais, requer a priori compreender que esses projetos e essas políticas curriculares são desdobramentos das macro políticas educacionais, globais e nacionais (PEREIRA, 2012, p. 8).

E é pensando nessa afirmativa de Pereira (2012) que abordaremos a seguir o contexto de produção das políticas curriculares e as possibilidades de resignificação do currículo no âmbito local. Para tanto, compreendemos, como já dito anteriormente, que a dimensão do político compreende numa relação ‘o político’ e a ‘política.

3.3 POLÍTICAS CURRICULARES: POSSIBILIDADES DE RESSIGNIFICAÇÃO DO CURRÍCULO NO ÂMBITO LOCAL

Este item busca responder ao seguinte questionamento: como o currículo é pensado dentro do contexto da globalização? Os discursos sobre currículo nos documentos oficiais têm permitido às escolas atribuírem significados diferentes ao currículo na elaboração dos seus Projetos político-pedagógicos? Pretendemos apresentar possibilidades de resignificação do currículo no âmbito local, pois, segundo Ramos (2008, p. 33-34), o PPP constitui-se como produtor de políticas curriculares, como espaço de negociação e recontextualização das ações do Estado, produz e reproduz sentidos e significados nos contextos escolares. Nessa perspectiva, “as políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação” (LOPES, 2004, p.111), assim como podemos observar no discurso da Resolução nº 7 que define as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de Nove Anos:

Art. 21 No projeto político-pedagógico do Ensino Fundamental e no regimento escolar, o aluno, centro do planejamento curricular, será considerado como sujeito que atribui sentidos à natureza e à sociedade nas práticas sociais que vivencia, produzindo cultura e construindo sua identidade pessoal e social.

Parágrafo único. Como sujeito de direitos, o aluno tomará parte ativa na discussão e na implementação das normas que regem as formas de

relacionamento na escola, fornecerá indicações relevantes a respeito do que deve ser trabalhado no currículo e será incentivado a participar das organizações estudantis. (Concordância 108, MEC 12) (BRASIL, 2010b).

Os impactos da globalização na educação e organização do currículo têm várias interpretações. Para alguns, o currículo é componente crucial utilizado pelos Estados-Nação para ajustar seus sistemas educacionais com bases nos interesses da economia global (DALE, 2009, p. 24), ou melhor, são esses interesses que estabelecem os parâmetros para a educação e o currículo. Para outros, é possível em meio à busca da hegemonia de posições políticas e econômicas surgirem nos espaços das escolas outras propostas de currículo peculiares em detrimento de propostas globais. Essas afirmações não implicam dizer que não existam possibilidades de surgirem em meio a homogeneidades das propostas curriculares globais a possibilidade de destacar as ambivalências do global.

Sendo assim, de acordo com Ball e Bowe (1992, apud LOPES et al 2008, p. 10), “um documento oficial não pode ser entendido *per si* como a política de currículo”, pois este está inserido em diversos contextos históricos e não é capaz de abranger todas as questões inerentes ao campo educacional. O documento é interpretado à luz dos diversos atores, que têm suas implicações diretas nas práticas efetivas do currículo, em que as concepções dos professores e de todos os educadores estão em pauta. Esta é, então, uma das aproximações do currículo com o Projeto Político Pedagógico, pois no ato da elaboração deste está em discussão a efetivação do currículo.

Sabe-se que os efeitos da globalização na educação e no currículo são amplamente estendidos a todos os lugares, mas que estes não afetam da mesma forma todo o mundo, nem tão pouco substituem totalmente as tradições locais (MACEDO, 2007b, p. 316). Quanto a esse aspecto, Hall (2006, p.74) destaca que ainda que a tendência da globalização seja a homogeneização, apareceram os “efeitos diferenciadores”, ou seja, as diferenças surgem em meio ao homogêneo, em sociedades multiculturais, assim como está expresso no fragmento do PPP de uma das escolas.

O currículo orientado pelo paradigma educacional delineado na proposta curricular municipal é elaborado considerando as características do contexto escolar, de modo que seja flexível e aberto às diferenças sociais, participações conjuntas e estruturais na vida cotidiana local e/ou global do educando. (PPP2).

Nesse sentido, as políticas curriculares não devem ser concebidas destacando apenas o caráter global em detrimento das diferenças locais, pois só “percebendo as ambivalências no processo de dominação global é que podemos construir uma política consistente” (MACEDO, 2007b, p. 316). Sendo assim, acrescenta Pereira,

o currículo deve ser compreendido como redes de significação permeadas por relações de poder, e, em constante processo de deslocamento, que se tornam importantes porque dão significação múltipla à prática social e cultural nele produzida. Essas práticas mediadas pelo poder produzem uma dinâmica complexa que se estabelece a partir de negociações. (PEREIRA, 2009, p. 170).

Dessa forma, este estudo detém-se em analisar e compreender os discursos sobre currículo expressos nos textos dos PPP, pois já é conhecido por outras pesquisas que é no dinamismo da ação educativa que as disciplinas escolares se transformam em algo concreto, vivo e atuante (TURA, 2008, p.147). Nesse sentido, Escarião destaca que:

o currículo como expressão de um projeto político-pedagógico em oposição à regulação do currículo homogeneizado que responde a competitividade do mercado é movimento permanente e envolve múltiplas concepções sobre o mundo, a vida, a pessoa humana, a sociedade, a cultura e a educação, num ‘caleidoscópio’ de interesses e relações de poder que se expressam nas decisões curriculares. (ESCARIÃO, 2006, p. 126).

Tendo em vista tal contexto, os Estados Nacionais elaboram suas políticas educacionais orientados pela lógica da globalização, que por sua vez invadem os contextos locais. No entanto, esses preceitos não os destroem, neles irão surgir novas formas de identidade e autoexpressão cultural e local. Segundo Ball (2001, p. 102), essas políticas não são implementadas da maneira como são propostas, porque há fragilidade na maioria delas, pois são resultantes de acordos. Segundo Moreira (2007, p. 267), “as políticas serão sempre incompletas [...], e as práticas sofisticadas, contingentes, complexas e instáveis”. Portanto, as políticas são retrabalhadas, aperfeiçoadas e, conseqüentemente, modificadas em decorrência de processos de influências, recriadas nos contextos da prática.

As políticas educacionais não podem ser compreendidas partindo do seu processo de elaboração e constituição, pois são produto de influências e interdependências que resultam em um complexo híbrido, ou seja, são a combinação de lógicas globais, distantes e locais (Ball, 2001, p. 102). A esse respeito, acrescento a discussão recente de Dale (DALE;

GANDIN, 2014b), quando foi entrevistado por Gandin (2014b), trouxe o seguinte questionamento: O que distingue o nacional? Entendendo o nacional como global, ele então partiu da ideia de contextos, no plural para explicar que não podemos falar em um contexto, mas em um conjunto de contextos do contexto, que mudam as concepções do possível e alcançável.

Assim, ao pensarmos nas políticas curriculares podemos dizer que uma política nacional elaborada para ser desenvolvida em todas as escolas do Brasil não terá o mesmo sentido, ou resultado em todos os contextos, e que esses contextos também serão relevantes para avaliação dessas políticas ou de outras que possam vir a ser desenvolvidas.

Por fim, ainda devemos considerar que nos documentos curriculares nacionais já está posto o discurso da contextualização na/da prática, como podemos inferir nos fragmentos a seguir.

No documento “Indicadores de Qualidade na Educação” (Ação Educativa, 2004), a qualidade é vista com um caráter dinâmico, porque **cada escola tem autonomia para refletir**, propor e agir na busca da qualidade do seu trabalho, **de acordo com os contextos socioculturais locais**. (BRASIL, 2012c, p. 22)⁶.

Os efeitos das políticas curriculares, no contexto da prática, são condicionados por questões institucionais e disciplinares que, por sua vez, têm diferentes histórias, concepções pedagógicas e formas de organização, expressas em diferentes publicações. As políticas estão sempre em processo de vir-a-ser, sendo múltiplas as leituras possíveis de serem realizadas por múltiplos leitores, em **um constante processo de interpretação**. (BRASIL, 2012c, p. 24).

É possível observar nos discursos curriculares dos PPP das escolas as diferenças na implementação das políticas educacionais. Elas indicam que políticas globais são ressignificadas nos contextos locais, mostrando a subjetividade de cada contexto, e que, em um mesmo contexto, pode-se encontrar aspectos comuns na diferença, o que Apple (citado

⁶ Nesta publicação, estão reunidas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. São estas diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras. É por isto que, além das Diretrizes Gerais para Educação Básica e das suas respectivas etapas, quais sejam, a Educação Infantil, Fundamental e Média, também integram a obra as diretrizes e respectivas resoluções para a Educação no Campo, a Educação Indígena, a Quilombola, para a Educação Especial, para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos estabelecimentos penais e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Além disso, aqui estão presentes as diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Ambiental, a Educação em Direitos Humanos e para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana.

por BALL, 2001, p. 103) descreve como sendo o “difícil problema de simultaneamente pensar tanto sobre a especificidade das diferenças práticas, quanto nas formas de unidade articulada que elas se constituem”.

CAPÍTULO III

**SENTIDOS DE CURRÍCULO NOS PROJETOS POLÍTICO-
PEDAGÓGICOS DE ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
JOÃO PESSOA/PB**

[...] o currículo é um artefato movediço. Ele circula, percorre, move-se atravessa vários espaços; desloca-se, desdobra-se. Em seus movimentos, o currículo acontece: nas escolas, nas salas de aula, na política educacional, nas propostas político pedagógicas, nos livros didáticos, nas faculdades de educação, na formação docente, na pesquisa educacional. (PARAISO, 2010, p. 12).

4 CAPÍTULO III- SENTIDOS DE CURRÍCULO NOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DE ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JOÃO PESSOA/PB

Neste capítulo, daremos continuidade às análises discursivas sobre os sentidos do currículo, já postas em capítulos anteriores, aprofundando-as. Estas análises acerca dos sentidos de currículo partem dos dados já organizados no capítulo I sobre as questões teórico-metodológicas. Esses dados que se constituíram a partir do corpus dos Projetos Político-pedagógicos das escolas e dos documentos do MEC: LDB 9394/96, Diretrizes curriculares gerais para Educação Básica, Diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental de 9 anos; Documento introdutório dos PCNs 1ª a 4ª série, dentre outros documentos nacionais já mencionados no capítulo I.

Nossas análises tiveram como direcionamento as questões de pesquisa já apresentadas no início desse trabalho e os pressupostos teóricos da teoria do discurso de Laclau e Mouffe, além de bases teóricas epistemológicas de autores e autoras do campo do currículo: Silva (1999); Moreira (2007); Moreira e Silva (2004); Pereira (2009); Pereira (2007, 2008); Lopes (2005, 2006, 2013); Macêdo (2006a, 2012, 2014); Lopes e Macedo (2011) e Paraíso (2010) articulando todos esses referenciais com o que dizem os documentos oficiais já citados no desenvolvimento dos capítulos da tese.

4.1 CURRÍCULO NA CENA CONTEMPORÂNEA

Pensar o currículo na cena contemporânea, segundo Macêdo (2006a, 2006b) e Pereira (2012), é significá-lo como arena de produção cultural, para além das distinções entre produção e implementação, entre formal e vivido, entre cultura escolar e cultura da escola. O argumento subjacente a essa abordagem é o de que o currículo é um espaço-tempo de fronteira, no qual as questões de poder precisam ser tratadas de uma perspectiva menos hierárquica. Isso implica pensar outra forma de gerir as relações de poder, pensando em dar conta de hegemonias provisórias e da superação da lógica da prescrição nos estudos sobre política curricular.

Nesse sentido, apontamos, como parte da agenda política dos pesquisadores do campo, a necessidade de pensar o currículo como espaço de produção cultural para além dessas

dicotomias, desconstruindo conceitos como currículo formal e currículo em ação, percebendo o currículo

como uma prática cultural que envolve, ela mesma, a negociação de posições ambivalentes de controle e resistência. O cultural não pode, ser visto como fonte de conflito entre diversas culturas, mas como práticas discriminatórias em que a diferença é produzida. Isso significa tentar descrever o currículo como cultura, não uma cultura como repertório partilhado de significados, mas como lugar de enunciação. Ou seja, não é possível contemplar as culturas, seja numa perspectiva epistemológica seja do ponto de vista moral, assim como não é possível selecioná-las para que façam parte do currículo. O currículo é ele mesmo um híbrido, em que as culturas negociam com-a-diferença. (MACEDO, 2006a, p. 105).

Em síntese, não basta enfatizar o currículo como prática para que a escola e o currículo sejam tratados como um espaço de produção cultural. Segundo Macedo, é necessário vencer essa dicotomia. Para tanto, é preciso pensar o currículo “mais como algo que está sendo do que como algo que já foi, caminhando para além das distinções entre produção e implementação, entre formal e vivido, entre cultura escolar e cultura da escola” (MACEDO, 2010).

Nesse sentido, deve-se propor o exercício de pensar as relações entre currículo e cultura, redefinindo-o como cultura, para além das distinções binárias entre produção e reprodução cultural, expressas em termos do currículo como fato e currículo como prática. Esse é um diálogo com autores pós-coloniais que apresenta uma definição alternativa de currículo, concebendo-o como

um espaço-tempo de fronteira entre saberes[...], “o currículo como um cenário em que as culturas lutam por legitimidade, um território contestado, mas como uma prática cultural que envolve, ela mesma, a negociação de posições ambivalentes de controle e resistência. (MACEDO et al, 2010. p. 105).

Essa visão de currículo contrapõe-se à ideia de currículo com foco na estrutura econômica, e propõe pensá-lo como espaço-tempo de fronteira, permeado por relações interculturais, em uma perspectiva pós-colonial, que resiste a todas as formas de globalismo, compreensão muito bem explicitada no documentos curriculares.

O Ciclo da Alfabetização pressupõe um investimento nas crianças em suas singularidades e a valorização dos seus diferentes saberes prévios e, conseqüentemente, requer um currículo que respeite sua diversidade e

pluralidade culturais. Este currículo deve ser traduzido em planejamentos dinâmicos e interdisciplinares, elaborados coletivamente com estudantes e professores de todas as turmas do Ciclo da Alfabetização, de forma a assegurar a organicidade e o cumprimento das finalidades do processo. (MEC 06) (BRASIL, 2012c);

§ 3º O tratamento pedagógico do currículo deve ser diversificado, permitindo reconhecer e valorizar a pluralidade e as diferenças individuais, sociais, étnicas e culturais dos estudantes, promovendo valores de cooperação, de relações solidárias e de respeito ao meio ambiente. (MEC 01) (BRASIL, 2012a);

§ 2º O planejamento dos currículos deve considerar os níveis dos cursos, as idades e especificidades das fases, etapas, modalidades e da diversidade sociocultural dos estudantes, bem como de suas comunidades de vida, dos biomas e dos territórios em que se situam as instituições educacionais. (MEC 01) (BRASIL, 2012a);

Cabe chamar a atenção para a importância de alicerçar o Projeto Político Pedagógico nos princípios, valores e objetivos da Educação em Direitos Humanos que deverão transversalizar o conjunto das ações em que o currículo se materializa. Propõe-se assim que, no currículo escolar, sejam incluídos conteúdos sobre a realidade social, ambiental, política e cultural, dialogando com as problemáticas que estão próximas da realidade desses estudantes. Com isso pretende-se possibilitar a incorporação de conhecimentos e de vivências democráticas, incluindo o estímulo a participação dos/as estudantes na vida escolar, inclusive na organização estudantil, para a busca e defesa dos direitos e responsabilidades coletivas. (MEC 03) (BRASIL, 2012b).

Analisando discursivamente as relações entre currículo como cultura, percebemos que “a noção de cultura deve ser tomada numa perspectiva interativa como algo constantemente recomposto a partir de uma ampla variedade de fontes num processo híbrido e fluido” (BHABHA, 2003). O currículo, nesse sentido, pressupõe um poder difuso, que supera a ideia de um centro de poder em que o econômico determina. Nessa perspectiva, “a noção de poder sofre um deslocamento, não podendo ser referida mais a uma única fonte, ou a um centro único. [...] O foco de análise não será mais identificar a fonte do poder, já que as relações são onipresentes, mas identificar como elas se exercem.” (SILVA 2011, p. 252).

A fronteira, por outro lado, supera a ideia de origens, de um currículo prescritivo e de significados puros e únicos, concordando também com Ball, que os discursos globais e locais negociam sua existência, posto que são hibridizados no processo. A ideia de currículo como espaço-tempo de fronteira pressupõe uma outra visão de como compreendemos o poder, o que nos exige um outro entendimento da noção de hegemonia e agência. “O poder como já dito é difuso, não centrado em uma única direção e a hegemonia é provisória e contingente em que o diálogo e a negociação é permanente.” (MACEDO et al, 2010).

A hegemonia, nesse sentido, está fundamentada em uma perspectiva pós-estrutural e apoiada nos conceitos de desconstrução e de ponto nodal de Mouffe e Laclau. Para esses autores, é necessário reconceptualizar o sentido de universal, pois,

[...] toda cultura ocupa um lugar social particular, o que implicaria a inexistência de totalidades, assim como a impossibilidade de interação entre elas. Nessa perspectiva, não haveria particular, porque todo particular estaria fechado em si e se configuraria como uma totalidade. Ocorre que nas relações sociais são gerados antagonismos que criam cadeias de equivalências entre particulares e obrigam as cadeias a assumir uma representação que transcende as particularidades. Nesse movimento, uma particularidade assume a função universal, o que Laclau e Mouffe (2001) caracterizam como uma relação hegemônica. (MACEDO et al, 2010, p. 110).

Portanto, pode-se concluir que um projeto democrático constitui-se de um processo de constantes disputas em que a hegemonia é, ao mesmo tempo, universal, contingente e reversível, o que impede a sua total realização. “Cada posição assumida pelos sujeitos é um processo de tradução e de transferência de sentido que se dá num espaço-tempo presente, disjuntivo, multifacetado e ambivalente” (MACEDO et al, 2010, p. 110). É nesse sentido que os projetos político-pedagógicos são pensados, como um espaço de constantes disputas por sentidos de currículo a serem temporariamente fixados a partir das articulações discursivas.

Dada a amplitude de questões que envolvem o campo das políticas e das políticas curriculares no momento atual, as reflexões apresentadas neste capítulo ampliam significativamente o debate sobre esse campo, pois expressam uma perspectiva de análise da política e do currículo para além dos essencialismos.

4.2 OS DISCURSOS DE CURRÍCULO NO *SUBCORPORA* DOS DOCUMENTOS DO MEC E DOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS

Os dois subcorpora analisados neste estudo - PPP e documentos do MEC - totalizaram, segundo a ferramenta wordlist, arquivos com 2.374.923 bytes, contendo 220.763 palavras, sendo que os subcorpora dos documentos do MEC representou documentos mais expressivos em quantidade de palavras, totalizando 1.402.499 bytes e 149.878 verbetes, em detrimento dos PPP que representaram 972.872 bytes e 70.885 palavras, como podemos constatar na tabelas 02 e 03 abaixo.

Tabela 02 – Números absolutos representativos gerados pela ferramenta WordSmith para os subcorpora Documentos do MEC e os PPP das escolas

N	Textos	Bytes	Frequência	Palavras
1	MEC 01	106.245	15.044	2.389
2	MEC 10	175.280	12.863	1.902
3	MEC 11	113.310	8.272	1.734
4	MEC 12	93.396	7.099	1.481
5	MEC 02	66.708	9.564	2.104
6	MEC 03	72.757	10.199	1.962
7	MEC 04	19.344	2.727	653
8	MEC 05	22.925	3.293	897
9	MEC 06	252.159	36.772	5.197
10	MEC 07	43.377	6.407	1.668
11	MEC 08	70.920	10.669	1.540
12	MEC 09	365.630	26.969	3.875
TOTAL MEC		1.402.051	149.878	25.402

Fonte: Dados da pesquisa organizados pelo autor.

Tabela 03 – Números absolutos representativos gerados pela ferramenta WordSmith para os subcorpora Documentos PPP das escolas

N	Textos	Bytes	Frequência	Palavras
13	PPP 1	71.308	5.153	1.403
14	PPP 2	138.748	10.001	2.471
15	PPP 3	108.728	7.771	2.101
16	PPP 4	48.250	3.625	1.143
17	PPP 5	186.436	13.449	2.755
18	PPP 6	68.176	5.053	1.395
19	PPP 7	159.376	11.840	2.375
20	PPP 8	109.976	7.919	1.974
21	PPP 9	81.874	6.074	1.666
TOTAL PPP		972872	70885	17283

Fonte: Dados da pesquisa organizados pelo autor.

Embora seja um critério fundamental na representatividade, pouco se tem pesquisado a questão da definição de critérios mínimos de extensão para a constituição de um corpus representativo. A Linguística de Corpus está em constante desenvolvimento e assim seus

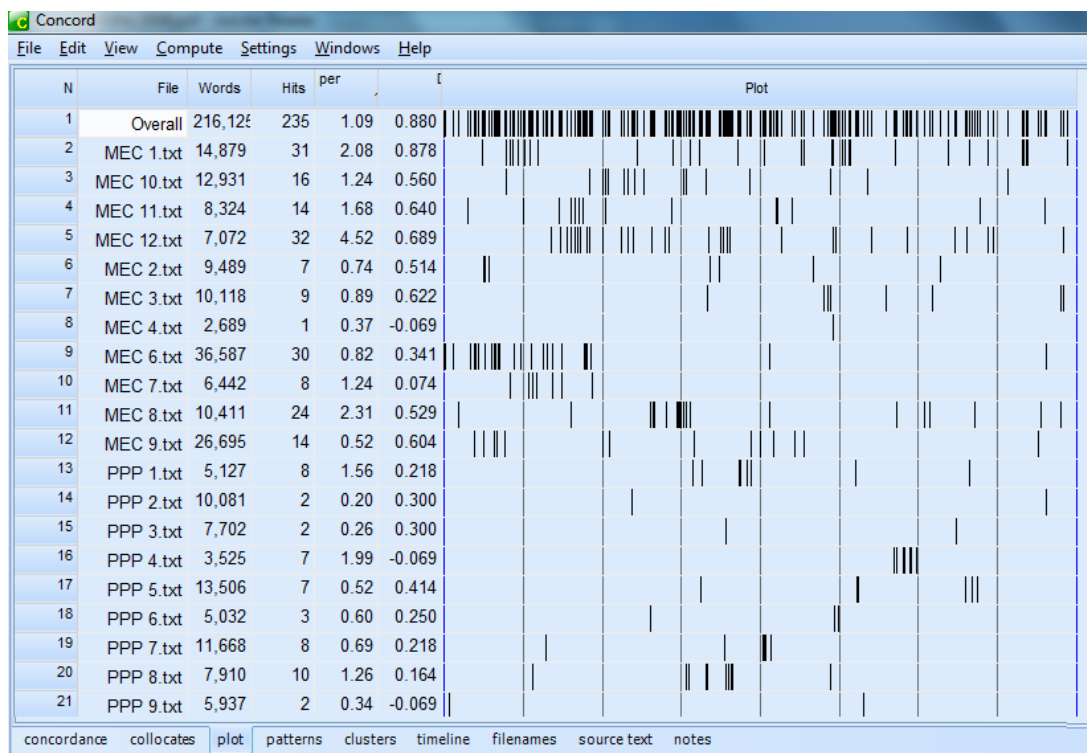
parâmetros relativos ao que se considera adequado ou representativo muda, geralmente, muito rápido. As mudanças na área seguem, de certo modo, as mudanças na tecnologia dos computadores, em especial aquela referente aos computadores pessoais. Estas mudanças afetam, de modo especial, a capacidade de armazenar e manipular corpora, e desse modo, os corpora mudam, pois se adaptam aos avanços tecnológicos. Isto, aliado ao fato de que a Linguística de Corpus não parte de uma teoria, mas sim da exploração de corpora, faz com que os padrões de adequação de critérios da própria Linguística de Corpus como um todo também mudem. O problema é que a quantidade mínima de dados necessários para a formação de um corpus nunca foi estimada e o critério de tamanho é empregado subjetivamente na definição de corpus (BERBER SARDINHA, 2004). Para esse mesmo autor um corpus de 190 mil palavras é o tamanho razoável de um corpus representativo: com ele se representa a maioria (55% no mínimo) das classes de corpora que se quer analisar.

Ao se confrontar a extensão de nosso trabalho de 22 textos com os de Oliveira (2012) que estudou *“Políticas de currículo: lutas pela significação no campo da disciplina História”*, contendo 121 textos e 37.046 palavras; como também o de Matheus (2013), que versou sobre *“O discurso da educação de qualidade nas políticas de currículo”*, com 57 textos e 1.102.412 palavras; ou mesmo o trabalho de Craveiro (2014) que analisa *“Políticas curriculares para formação de professores: processos de identificação docente (1995-2010)”*, com 35 textos e 241.365 palavras, constatamos que a robustez da representatividade de nosso trabalho está dentro das expectativas da representatividade exigida, tanto pelas normas técnicas computacionais, quanto pela realidade textual praticada nas abordagens na linguagem de corpus até o momento.

O significante central de nossa pesquisa, a palavra *currículo*, é mencionado em vinte documentos do *corpus* de estudo desta pesquisa, é representado em todos os textos dos Projetos Político-pedagógicos das Escolas e corresponde a 95% da representação do Subcorpora Documentos do MEC, estando ausente em apenas um documento, a saber: *Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de intinerância*; como é possível observar na figura 09, que mostra a tela gerada pelo recurso *plot*⁷ da ferramenta *Concord* do programa *WordSmith*.

⁷ Feita a busca do significante qualidade por meio da ferramenta *Concord*, é possível acionar o recurso *plot*, que gera uma espécie de gráfico da ocorrência de tal significante. Cada pequeno traço verde representa a ocorrência da palavra qualidade em determinada parte do texto. A primeira grande linha verde vertical, que aparece no gráfico, representa o início de cada texto e a última, o fim. Com o *plot* podemos ter uma noção da ocorrência da palavra de busca ao longo dos textos, podendo visualizar se ela ocorre mais no início, no meio ou no fim dos textos.

Figura 09 - Tela do *WordSmith*, na função *Plot*, gerada a partir da busca da palavra currículo no *corpus* de estudo



Fonte: Dados da pesquisa organizados pelo autor.

A partir da *WordList*, foi possível levantar todos os itens de vocabulário presentes nos textos, com suas respectivas frequências em número e percentual. Conforme mostra o Quadro 04 abaixo, de forma resumida ou na íntegra nos anexos, na lista de palavras produzida a partir do *corpus* de estudo desta pesquisa, a palavra currículo, está posicionada na ordem 134º, nos documentos do MEC e na ordem 111º, na lista de palavras dos Projetos Político-pedagógicos das Escolas, com as frequências de citação de 74 e 46 vezes, respectivamente. Com essa ferramenta, identificamos as palavras que são reiteradas com maior frequência no *corpus*, o que é um dos possíveis indicativos do grau de sua importância no discurso que se quer analisar.

Embora se possa supor que a frequência do significante currículo se apresente relativamente baixa em ambos subcorpora, quando é feito o comparativo com as dez mais frequentes palavras surgidas na wordlist, para os critérios estabelecidos pela *Linguística de Corpus*, observamos e afirmamos que o significante currículo aparece em 95% dos textos analisados, e concluímos que essa ocorrência em relação ao total de textos analisados é substancialmente significativa também.

Quadro 04 – Frequência de palavras, seus percentuais e número de textos que ocorrem nos Subcorpora documentos do MEC e nos PPP

<i>Subcorpora</i>	N	Palavras	Frequência	%	No. de Texto
Documentos do MEC	1	EDUCAÇÃO	1609	1,82	12
	2	ENSINO	1316	1,71	12
	3	FUNDAMENTAL	606	0,79	11
	4	APRENDIZAGEM	468	0,61	12
	5	ESCOLA	468	0,61	12
	6	DIREITOS	436	0,57	11
	7	DIFERENTES	406	0,53	12
	8	DESENVOLVIMENTO	353	0,46	12
	9	SOBRE	353	0,46	12
	10	PROCESSO	348	0,45	12
	22	CONHECIMENTO	236	0,31	12
	134	CURRÍCULO	74	0,10	11
Projetos Políticos Pedagógicos PPP	1	ESCOLA	812	2,15	9
	2	ENSINO	438	1,16	9
	3	ESCOLAR	376	1,00	9
	4	EDUCAÇÃO	373	0,99	9
	5	ALUNOS	342	0,91	9
	6	PROCESSO	247	0,65	9
	7	PROJETO	244	0,65	9
	8	PEDAGÓGICO	235	0,62	9
	9	APRENDIZAGEM	205	0,54	9
	10	COMUNIDADE	198	0,52	9
	32	CONHECIMENTO	118	0,31	12
	111	CURRÍCULO	46	0,12	9

Fonte: Dados da pesquisa organizados pelo autor.

Como já citado anteriormente, a ferramenta **wordlist** possibilita observarmos os significantes em ordem alfabética e frequência. Analisando a frequência da palavra currículo nos documentos dos PPP, como também nos do MEC, observamos que pela frequência este significante não aparece com tanta evidência, se compararmos aos significantes educação e ensino, que estão no topo dos índices de frequência. Daí fazermos a seguinte observação. Ao longo das pesquisas sobre currículo, podemos perceber, como nos mostra Moreira (2007), em estudo sobre a importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas, quando ele já indicava a necessidade de redimensionar o peso e o tratamento dados ao

conhecimento escolar no currículo. Mais recentemente, Elizabeth Macedo (2012), em seu artigo, “Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino”, chama a atenção para a centralidade do conhecimento nos currículos, o que segundo a referida autora, tende a reduzir a educação ao ensino.

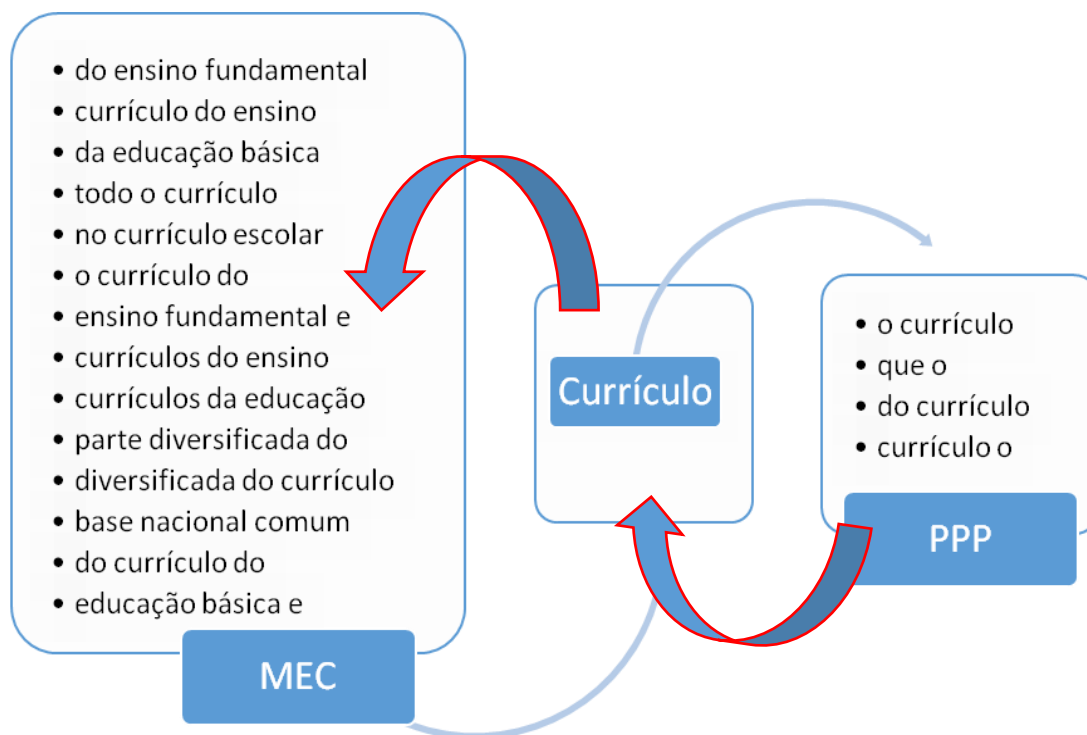
Inicialmente, compreendemos ser precipitado inferir que a frequência seja determinante para definir a centralidade dos termos conhecimento e ensino no currículo. Poderíamos, sim, apontar um tensionamento e pressupomos ser mais importante perceber quais os sentidos desse conhecimento e do ensino no currículo da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa. Para tanto, me acosto à discussão feita por Pugas (2013), sobre a centralidade do conhecimento, posto que o mais importante nesse embate é o objeto da educação, sobre o que ensinar na escola, mas não sobre se a escola deve ensinar, visto que, um conhecimento que está em evidência é contingente e responde às demandas curriculares. Assim, assumo que é nessa tensão que devemos compreender os sentidos de currículo, pois em “termos laclauianos, uma distensão das cadeias de equivalência sobre o que seja o conhecimento *a ensinar* é parte constitutiva do próprio jogo hegemônico da definição do que seja/represente a escola.” (PUGAS, 2013, p. 41).

Ainda confirmando que não há um sentido fixo de currículo, mas um tensionamento um processo de hibridização desse significante. Entendemos pois, que a hibridização ocorre através da mobilização de diferentes discursos, mas que impõem limites à articulação de novos sentidos (DUSSEL, 2002). Corroborando esse tesionamento, podemos observar a partir dos clusters⁸ apresentados na figura 10⁹, que a palavra currículo aparece representada por várias expressões, mas que, segundo Matheus (2013, p. 67), “toda representação não corresponde à substituição plena de significados da coisa representada para a coisa que representa.”. O que pretendemos dizer é que essas palavras quando estão juntas passam a encerrar sentidos que não teriam, se estivessem separadas, como também não definem sentidos finalísticos para o currículo, mas apontam pistas que orientam as análises dos contextos.

⁸ Cluster são grupos de palavras, um feixe lexical, uma espécie de amarrado de palavras que são identificados pelo programa WordSmith através da ferramenta Concord (BEBER SARDINHA, 2004).

⁹ Por meio da ferramenta Concord, na função cluster, geramos agrupamentos lexicais da concordância com três palavras no cluster do MEC e duas palavras no cluster PPP, ambos com frequência de palavras a partir de cinco ocorrências.

Figura 10 – Clusters gerados dos subcorpora do MEC e PPP



Fonte: Dados da pesquisa organizados pelo autor.

Observando os clusters do MEC e dos PPP na Figura 10 podemos perceber que os sentidos da palavra currículo mudam de acordo com a composição no nóculo, por exemplo, quando analisamos a expressão “do ensino fundamental”, compreendemos tratar de um currículo específico para um nível da Educação Básica; por outro lado, a expressão “todo currículo”, refere-se não mais a um nível, ou modalidade de ensino, ou ao um currículo específico, mas a todo o currículo, como a própria expressão define.

Ainda podemos observar nos clusters dos PPP: “o currículo”, “do currículo”, “currículo como”, que em cada uma das expressões o sentido da palavra currículo muda de acordo com a preposição, artigo ou conjunção. De acordo com a teoria do discurso, a palavra currículo pode apresentar uma diversidade de significados em função das palavras que a antecedem ou que estão após a sua colocação, por isso a importância de analisarmos os amarrados lexicais, pois a palavra currículo não se define fora de um contexto/texto/discurso.

Compreendendo a importância do contexto/texto/ discurso, percebemos que a formação discursiva¹⁰ não é um cenário, mas que ela se expressa em e/nos discursos. Assim, afirmamos que não existe um discurso de currículo fora das ciências, da educação, portanto devemos ter claro o que é a formação discursiva, e assim sabermos o lugar onde estamos trabalhando, porque conforme a formação discursiva, as regras de funcionamento do discurso são diferentes, de outra forma a análise pode incorrer em graves erros (JARDIM PINTO, 2006).

Ainda utilizando-se da ferramenta Concord, geramos duas listas¹¹ de colocados, uma do corpus do MEC, com 225 colocados e outra do corpus dos PPP, com 46. Os colocados são palavras que aparecem com dada frequência nas proximidades da palavra de busca. Os colocados¹² indicam pistas sobre os significados atribuídos ao significante currículo, visto que “cada significante remete a outro significante, indefinidamente, sendo impossível determinar-lhe um significado [...]. Todo significante é, portanto, flutuante e [...] somente pode ser definido dentro de uma formação discursiva histórica e socialmente contingente.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 40). Portanto, de acordo com Matheus (2013), os colocados tornam-se uma espécie de condutores dos sentidos, já que a significação de currículo, em determinado contexto, depende da relação estabelecida com esses colocados por meio de uma articulação que produz cadeias equivalenciais de sentido.

Assim, agrupamos os colocados, selecionando aqueles que mais nos pareceram importantes para atender as finalidades de estudos da tese. Essa seleção ancorou-se nas experiências com a temática em estudo, vivências no contexto da prática das escolas e visando atender aos objetivos de análise. A seguir, apresentamos os quadros 05 e 06 com os blocos de colocados agrupados para os documentos do MEC e Projetos Político-pedagógicos, respectivamente.

¹⁰ Foucault (1997, p. 35) define formação discursiva como “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço e que definem em cada época dada e para cada área social e econômica, geográfica ou linguística dada as condições do exercício da função enunciativa”.

¹¹ As listas de colocados podem ser vistas na íntegra nos anexos.

¹² Os *collocates* permitem identificar as palavras que ocorrem nas imediações da palavra-chave, indicando certa padronização do nóculo e depois de identificados os ‘colocados’ das palavras-chave, é possível ainda localizar os trechos de textos onde tais ‘colocados’ aparecem próximos à palavra de busca (BERBER-SARDINHA, 2011).

Quadro 05 - Bloco de colocados de currículo do MEC

BLOCO	COLOCADOS
1	o, do, dos, um, da, uma, no, nos, na
2	parte, todo, diversificada, comum, integrante
3	escolar, fundamental, básica, nacional, socioambiental, integral, ambiental, especial, escolares, ciclo, médio
4	é, deve, ser, exige, propõe, assegurar, processo, propostas, concepção, concepções, dimensão, organização, abranger
5	ensino, educação, conhecimento, escola, avaliação, base, formação, acesso, pedagógico, aprendizagem
6	programas, disciplinas, conteúdos, diversidade, áreas, interdisciplinar, experiências, transversalidade, pluralidade, realidade, culturais, humanos, cultura, cursos, projetos
7	currículo, currículos
8	gestão, qualidade, desenvolvimento, construção, comunidades, sistemas, social, direitos

Fonte: Dados da pesquisa organizados pelo autor.

Quadro 06 - Bloco de colocados de currículo do PPP

BLOCO	COLOCADOS
1	o, de, da, do, dos, um, uma, no
2	para, em, que, como, com,
3	escolar, fundamental, nacional,
4	é, deve, entendemos, ação, fazer, visão
5	conteúdos, ensino, processo, projeto, base, grade, pedagógico, escola, político
6	currículo, curricular, currículos

Fonte: Dados da pesquisa organizados pelo autor.

Cada um dos blocos foi constituído com vistas a responder as perguntas postas no início desse trabalho de pesquisa da tese. Os colocados das duas tabelas MEC e PPP foram organizados de forma separada, para que assim pudéssemos analisar as aproximações e os distanciamentos, como estava previsto nos objetivos desse trabalho.

No primeiro bloco de colocados do MEC e dos PPP agrupamos alguns artigos e preposições, palavras que nos textos estão indicando nuances de sentido, especificando, generalizando, ou funcionando como elementos de conexão em relação ao significante currículo, como é o caso das preposições. No entanto, apesar de nada na língua ser desprovido de sentido, esses colocados deste primeiro bloco, não se mostraram tão relevantes para nossa pesquisa.

No segundo bloco de colocados do MEC, agrupamos os colocados: parte, todo, diversificada, comum, integrante. Estes colocados, quando analisados nos seus contextos/textos, expressam o que integra o currículo. Assim como podemos perceber no Artigo 26 da LDB 9394/96:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996).

No segundo bloco de colocados dos PPP agrupamos os colocados para, em, que, como, com, que consistem de preposições. Esses colocados nos discursos/textos dos PPP estão definindo as demandas curriculares, indicando a finalidade e objetivos do currículo como podemos observar a seguir.

Um currículo para formação humana é aquele orientado para a inclusão de todos ao acesso de bens culturais e do conhecimento, está, assim, servindo a diversidade. (PPP 8).

[...] o currículo é um guia para os encarregados de seu desenvolvimento, um instrumento útil para orientar a prática pedagógica. Uma concepção com a qual concordamos, pois entendemos currículo como o instrumento norteador das ações pedagógicas dos professores, onde se define claramente o que, quando, a quem e como ensinar e avaliar. (PPP 6).

No terceiro agrupamento de colocados do MEC e dos PPP, inserimos os colocados: escolar, fundamental, básica, nacional, socioambiental, integral, ambiental, especial,

escolares, ciclo, médio. O termo currículo expressado junto a esses colocados para referir-se a um currículo específico, como a exemplo o currículo para o Ensino Fundamental, o currículo para o ensino médio, o currículo integral.

No quarto bloco, de colocados do MEC e do bloco de colocados dos PPP, agrupamos os colocados que expressam como o currículo está sendo conceituado: processo, propostas, concepção, concepções, dimensão, organização. Os verbos, deve, ser, exige, propõe, assegurar, abranger, representam a que o currículo se refere. No quinto bloco de colocados do MEC, estão organizados elementos que dão sentido ao currículo como: ensino, educação, conhecimento, escola, avaliação, base, formação, acesso, pedagógico, aprendizagem, processo, conteúdos, projeto, grade, pedagógico, político.

No sexto bloco, estão os colocados do MEC e PPP que representam as formas como a palavra currículo aparece nos textos: currículo, currículos. No sétimo bloco do MEC, estão alguns colocados que definem a organização do currículo e elementos que devem ser considerados nesse processo: programas, disciplinas, conteúdos, diversidade, áreas, interdisciplinar, experiências, transversalidade, pluralidade, realidade, culturais, humanos, cultura.

Esses e outros sentidos dos colocados foram fundamentais para as análises realizadas nos itens a seguir. A organização desses colocados foi uma opção de utilização da ferramenta Concord do programa WordSmith para analisar as flutuações de sentidos desses significantes que ocorreram e/ou produziram determinados sentidos ao currículo.

4.2.1 Sentidos de currículo no corpus dos documentos do MEC: demandas curriculares em evidência

Nas duas últimas décadas, vários documentos foram produzidos versando sobre a temática currículo. Para esta pesquisa, foi possível coletar doze desses textos que foram assinados ou encomendados pelo MEC, os quais constituem o *subcorpus* de textos curriculares que estão listados no capítulo I. Tais textos apresentam diversos formatos e foram elaborados para atender as intenções da política curricular. Uns apresentam os fundamentos teóricos que devem subsidiar a produção das diretrizes curriculares a serem adotadas em território nacional, outros tentam fixar, por meio de pareceres e resoluções, as próprias diretrizes curriculares, tanto em termos dos componentes curriculares obrigatórios a

constarem nos currículos e das orientações para organização dos mesmos, quanto em termos das questões mais amplas sobre as finalidades do currículo escolar.

Dentre os textos produzidos pelo Ministério da Educação, alguns apresentam discussões e/ou proposições de debates nas escolas e nos sistemas de ensino, sobre a concepção de currículo e seu processo de elaboração. Outros são resultados de pesquisas encomendadas com o objetivo de delimitar o processo de discussão e elaboração de orientações curriculares, além dos documentos elaborados com o objetivo de orientar as práticas pedagógicas.

Neste item, com o objetivo de analisar os sentidos de currículo nos documentos curriculares propostos pelo MEC, realizamos uma leitura desse corpus guiadas pelos colocados que expressavam concepções e/ou definições de currículo. Na leitura inicial, buscamos entender os sentidos de currículo que permeiam a política curricular, para, posteriormente, no item seguinte, identificar as articulações discursivas nos discursos dos PPP das escolas da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa.

O currículo, nos documentos analisados, é apresentado como um currículo que deve contemplar as experiências escolares voltadas para a construção do conhecimento, aponta para a valorização de temas transversais, compreendidos como “temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual” (MEC 12) (BRASIL, 2010b). Faz-se, no cotidiano do espaço de ensino, é movimento e uma **construção** sócio-histórica, como podemos perceber nos fragmentos dos documentos da política curricular destacados logo a seguir.

Abordados os conceitos fundamentais da área de ensino de língua, faz-se necessária uma breve discussão sobre a questão do currículo. É necessário demarcar, inicialmente, a posição de que **a noção de currículo é** mais abrangente do que a proposição de Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para o Ciclo da Alfabetização, em determinado campo do conhecimento, como o que se apresenta neste documento. O currículo contempla as **experiências escolares**, voltadas para a **construção** do conhecimento; faz-se, portanto, no cotidiano do espaço de ensino. (MEC 06) (BRASIL, 2012c);

Art. 16 Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio

ambiente, nos termos da política **nacional** de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, e diversidade cultural devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional **comum** e da **parte diversificada** do currículo. (MEC 12) (BRASIL, 2010b).

Nesse sentido, embora existam ações/discursos, em múltiplos contextos que contestam a possibilidade de ressignificação do currículo nas/pelas escolas, a política curricular sugere no seu entendimento de currículo, que este vá se constituindo no cotidiano das escolas, partindo das experiências já existentes, como podemos perceber no artigo 9º do fragmento do documento MEC 06 e MEC 12.

Art. 9º **O currículo** do Ensino Fundamental é entendido, nesta Resolução, como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes. (MEC 12) (BRASIL, 2010b);

§ 3º Os conteúdos curriculares que compõem a **parte diversificada** do currículo serão definidos pelos **sistemas** de ensino e pelas escolas, de modo a complementar e enriquecer o currículo, assegurando a contextualização dos conhecimentos escolares em face das diferentes realidades. (MEC 12) (BRASIL, 2010b).

Quanto a esse sentido de currículo, os estudos do cotidiano explicam que “é preciso haver uma inversão metodológica, que coloca em relevo as características, os acontecimentos e os sujeitos desse cotidiano, com todos os seus saberes, sentimentos, gostos e interesses” (MACEDO et al., 2002, p.16).

Com relação ao sentido de currículo, como processo de construção sócio histórica, proposto no documento MEC 06 apresentado a seguir, partimos da aceção defendida por Saviani (2003), no que se refere a natureza da educação, a qual percebemos se aproximar dessa compreensão de currículo. Saviani (2003), afirma que a natureza da educação abrange a produção de um trabalho não material, o saber, o que se constitui pela produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Daí que, se a educação pertence ao âmbito do trabalho não material, os seus elementos “não podem ser algo exterior ao homem [...]. Portanto, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens” (2003, p. 13).

Nesse contexto, o Ministério da Educação elaborou e distribuiu, no período de 1995 a 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que tiveram uma importância significativa, no contexto da história da educação brasileira. Partindo-se do pressuposto de que currículo é movimento e uma construção sócio-histórica, entende-se que hoje, decorrida mais de uma década de sua implementação, faz-se necessário elaborar novas e mais precisas orientações curriculares nacionais para o ensino fundamental, [...]. (MEC 06) (BRASIL, 2012c).

Corroborando a ideia de currículo construído historicamente, o documento que define as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Ambiental parte do princípio de que

[...] o currículo institui e é instituído na prática social, que representa um conjunto de práticas que proporcionam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social, que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais, culturais, ambientais. Currículo refere-se, portanto, a criação, recriação, contestação e transgressão. (MEC 01) (BRASIL, 2012a).

Nesse mesmo direcionamento, o documento relativo aos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento não se constitui de uma imposição de uma proposta curricular,

[...] mas é um marco na busca da articulação entre as práticas e as necessidades colocadas pelo cotidiano da escola. É uma proposta de delimitação de princípios básicos relativos aos direitos dos estudantes, que possa trazer mais subsídios para os gestores dos sistemas, em diferentes instâncias, em suas práticas de criação objetivos de ensino e aprendizagem nas escolas e para os professores planejarem situações didáticas que favoreçam as aprendizagens, considerando, para isso, os objetivos do ensino; as situações de interação de que os estudantes participam e as de que têm direito de participar; os conhecimentos e habilidades que já dominam e os que têm direito de dominar. (MEC 06) (BRASIL, 2012c).

Esse documento orientador traz um elemento que dá outro sentido ao currículo, que é a aprendizagem como um direito, mas que, ainda assim, se articula ao discurso dos outros documentos da política nacional, como o discurso das experiências dos educandos, e o seu desenvolvimento. Essas determinações também estão expressas nesse outro fragmento do MEC 06

As crianças deverão ser matriculadas na pré-escola e a escola **deve** assegurar um **currículo** adequado às novas exigências de aprendizagens dessas crianças. De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 4/2008, a organização do Ensino Fundamental de 9 anos supõe, por sua vez, a reorganização da educação infantil, particularmente da pré-escola, destinada, agora, às crianças de 4 e 5 anos de idade, **devendo ter assegurada a sua própria identidade**. A educação infantil ainda não é etapa obrigatória, nem pré-requisito para o acesso ao ensino fundamental. O ensino fundamental é etapa obrigatória da Educação Básica e direito subjetivo do cidadão, tenha ele frequentado ou não a educação infantil. (BRASIL, 2012c).

Embora a discussão do direito prevaleça neste documento, devemos nos deter no que concerne esses direitos de aprendizagens, posto que o que parece ter um sentido de direito pode ter outra conotação para o que chamávamos de uma perspectiva prescritiva de currículo. O documento apresenta objetivos de aprendizagens em forma de direitos, que, por sua vez, se constituem de conteúdos que devem ser ensinados e aprendidos em um ciclo de alfabetização que compreende os três primeiros anos do ensino fundamental. Esse documento se constitui, a nosso ver, nos primeiros passos para a elaboração da Base Nacional Comum. Sua proposição gerou debates em torno dos limites e desafios inerentes a uma proposta de currículo nacional, que já se encontra em processo de discussão no país.

As justificativas para elaboração do referido documento estão fundamentadas no que se refere ao atendimento às metas do Compromisso Todos pela Educação e do Plano Nacional de Educação, ao Programa Pró-Letramento, ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (ALFERES; MAINARDES, 2014).

Os direitos de aprendizagem chegaram às escolas como mais uma demanda curricular a ser “incorporada” pelos professores e pelos currículos das escolas. Mas isso não implica dizer que essa demanda será incorporada por todos os professores e por todas as escolas, ou até mesmo na mesma intensidade, pois a constituição dessa demanda e de outras, que, por sua vez, sejam apresentadas, se insere em um processo de articulações discursivas que perpassa pelo processo de identificação dos sujeitos inseridos em diferentes contextos educacionais e, nesse processo, as demandas vão sendo fixadas a longo prazo de formas parciais.

Essa afirmativa se desdobra de teorizações Laclaunianas que nos apropriamos e aproximamos ao estabelecer articulações com o campo educacional, em particular, com o campo curricular. Percebemos que as demandas não se satisfazem de forma imediata e completa, pois demandas são sempre parciais e contingentes, são tentativas de fixações e

totalizações. No entanto, estas totalizações são improváveis, considerando que o exterior constitutivo dessa demanda tem sempre um espectro que impede o fechamento da cadeia articulatória. Esse espectro se constitui dos diversos sentidos de currículo dos educadores das escolas e das discussões em espaços acadêmicos e científicos, como ANFOPE, ANPAE, Associações e grupos de currículos das IESs, que impedem que esta e outras demandas sejam fixadas.

Pensar o currículo a partir de direitos de aprendizagem implica, além da proposição dos direitos, também a compreensão de currículo para alfabetização de crianças. Assim, pensando o currículo como lugar de enunciação é conceber um processo em que demandas são negociadas na prática curricular (MACEDO, 2006a, p. 105). Nessa perspectiva, advogamos, como nos diz Mesquita (2011, p. 351), “que o currículo não deve ter objetivos pré-fixados, mas ao contrário ter objetivos contingentes, advindos das vicissitudes do fazer educativo”.

Ainda no documento, “Direitos de aprendizagem na alfabetização”, no que se refere a base nacional comum, tomando como base o 1º Parágrafo do Art. 14 da Resolução CNE/CEB 4/ 2010,

a base nacional comum do currículo da Educação Básica deve compreender: a Língua Portuguesa; a Matemática; o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena; a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música; a Educação Física; o Ensino Religioso. Existe a necessidade de interrelacionar os componentes da base nacional comum em áreas apontadas no documento do MEC “Ensino Fundamental de nove anos – Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”. (MEC 06) (BRASIL, 2012c).

As discussões em torno da Base Nacional Comum não se constituem uma demanda recente, mas já se faziam presentes nos discursos educacionais dos anos de 1980. Segundo Macedo (2014, p. 1533), essa demanda parte da necessidade de “atender às demandas por centralização das decisões curriculares produzidas em múltiplos cenários”. Com a promulgação da LDB 9394/96, esse discurso da Base Nacional Comum passa a ficar em evidência a partir do que está proposto no artigo 26:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma **base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas

características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996).

O discurso da Base Nacional Comum advém do que antes já havia sido proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs. Tendo este documento sido investido de várias críticas, tornou-se não mais uma diretriz curricular nacional, como estava previsto, pois o Conselho Nacional de Educação, optando por não ignorar as inúmeras críticas aos PCNs, decidiu, então, por uma posição intermediária, “qual seja elaborar diretrizes curriculares mais gerais e manter os PCN como alternativa curricular não obrigatória.” (MACEDO, 2014, 1533).

Partindo do entendimento de Laclau, segundo o qual “a hegemonia não é outra coisa que o investimento num objeto parcial, de uma plenitude que sempre vai fugir porque é puramente mítica” (LACLAU, 2005, p.148), afirmamos que a proposição de uma Base Nacional Comum se constitui de um particular que habita o universal na tentativa de estabelecer uma representação plena, que é inalcançável, pois sempre há uma falta não preenchida no processo de hegemonização. De acordo com Matheus (2013) nunca ocorrerá uma satisfação plena, pois

toda vez que uma demanda que habita o objeto faltoso é satisfeita, o *objeto a* passará a habitar outro objeto faltoso particular e será identificado por outro significante”. O *objeto a*, assim como o universal, na lógica hegemônica, está sempre sendo diferido. Na política, o *objeto a* é uma demanda insatisfeita marcada pelo surgimento de um significante em torno do qual se constitui uma cadeia de equivalência entre diferentes demandas, que têm em comum o fato de serem insatisfeitas. Razões circunstanciais fazem com que uma demanda particular insatisfeita adquira certa centralidade tornando-se um denominador comum que encarna a totalidade discursiva da série sob a égide de um nome[...]. (MATHEUS, 2013, p. 44).

Nessa perspectiva, utilizamos os pressupostos teóricos da teoria do discurso de Laclau e Laclau e Mouffe, que têm contribuído para as pesquisas sobre políticas curriculares realizadas no Brasil (CRAVEIRO, 2014; MATHEUS, 2013; OLIVEIRA, 2012; ABREU, 2010; MATHEUS, 2009), posto que a teoria do discurso de Laclau, possibilita compreender as articulações estabelecidas no sentido de hegemonizar determinados sentidos no/de currículo. Para Laclau (2006, p.24), “a hegemonia é isso: uma particularidade que assume certa função universal”, sem a existência de um fundamento racional que possa justificar essa representação. Essa falta de fundamento faz da hegemonia “uma teoria das decisões tomadas num terreno indecidível.” (LACLAU, 1993, p. 5).

Segundo Laclau e Mouffe (1987), as práticas hegemônicas são sempre abertas e incompletas, não conseguindo abarcar a totalidade do social. A impossibilidade de fechamento total é definidora do jogo político. Sem essa perspectiva, fica vetada a possibilidade de novas rearticulações, esvaziando a dimensão política dos processos de significação. É, pois, dentro desse posicionamento teórico que nos propomos a compreender os sentidos de currículo, dentro da lógica universal/ particular, percebendo-a como sendo provisória e contingencial, entendendo que os sentidos de currículo tendem a se reconstruir, se deslocar, em meio aos processos de significação/homogeneização/ hegemonização.

Cuja significação se dá na articulação entre os textos orais e escritos e as práticas sociais produzidas para/pela escola. A noção de totalidade [...] passa pela ideia de um currículo que seja pleno e acabado, já que, a plenitude é inalcançável. O currículo como totalidade discursiva, nesse caso, refere-se a uma fixação que ocorre num dado momento histórico e numa situação contextual, como um fechamento marcado pela provisoriedade. ...Currículo como discurso tem a ver com os processos de significação inscritos em textos de propostas curriculares, leis, materiais didáticos, manuais didáticos, aulas, exposições orais, impressos teóricos, provas, práticas, enfim, em toda ação que tenta fixar sentidos em relação ao currículo. Em cada uma dessas atividades, os aspectos linguísticos estão imbricados aos extra-linguísticos e não é possível dissociá-los, pois sua dissociação impossibilitaria a significação. (MATHEUS, 2013, p. 30).

Nesse sentido, compreendemos que no jogo político as demandas propostas estão em constante luta política pela definição dos sentidos a serem impressos nas definições curriculares. Os sentidos em evidência, na política curricular, não serão significados na mesma proporção em todos os contextos, pois como já explicitado, o processo de hegemonização passa por debate e disputas em torno da fixação de sentidos do currículo, pois a multiplicidade de atores políticos favorecem a multiplicidade de ideias e de demandas a serem disputadas.

Analisando os colocados dos blocos cinco, seis e sete, partindo do significante currículo, percebemos que o currículo compreende componentes curriculares, o que antes era denominado disciplinas, que estes componentes devem “articular a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual” (MEC 12) (BRASIL, 2010b). Sobre esse sentido de currículo, como componente curricular, os currículos e programas escolares “têm sido tratados como um programa, considerado, de modo geral, como uma organização de conteúdos numa

determinada sequência e utilizando um determinado critério”. Fato questionado no documento MEC 07 (BRASIL, 2004a): Seria essa a única possibilidade de se conceber o currículo? Será que a abordagem dos saberes parte do conhecimento que os alunos trazem do seu grupo social? Que usos as pessoas fazem desses saberes em suas vidas? Em decorrência, põem-se questões como: quais seriam os critérios e a sequência dos conteúdos listados?

Percebemos que os discursos sobre currículo são questionados pela própria política curricular, mostrando que há um discurso ambivalente, que está em constante disputa, o que nos fornece indícios que confirmam a tese de que não existe um sentido de currículo, mas sentidos em disputa, que o discurso de uma política curricular impositiva é precário e contingente, pois compreendemos que existem hegemonias e não uma hegemonia curricular, para tanto fazemos uma alusão ao conceito de hegemonia de Laclau

Hegemonia faz alusão a uma totalidade ausente e as diversas tentativas de reestruturação e rearticulação que, superando essa ausência originária, permite dar um sentido às lutas e dotar as forças históricas de uma positividade plena. Os contextos de emergência do conceito serão os contextos de uma falha (no sentido geológico) de uma rachadura que precisava de encher, uma contingência que precisava ser superada. "Hegemonia" não é o desdobrar majestático de uma identidade, mas a resposta a uma crise. (p.11, **tradução nossa**)¹³

O conceito de "hegemonia" surge precisamente em um contexto dominado pela experiência não só de fragmentação, mas também a indeterminação das articulações entre as diferentes lutas e posições de sujeito, e uma tentativa de fornecer uma resposta socialista em um universo político-discursivo que havia assistido a retração da categoria de "necessidade" para o horizonte do social. Frente a essas intenções para responder à crise de um monismo essencialista através de uma proliferação de dualismos - arbítrio / determinismo; ciência / ética; individual / coletivo; causalidade / teleologia - a teoria da hegemonia prepara a sua resposta com base no deslocamento do solo que tornou possível o monismo alternativo / dualismo (p. 27)¹⁴.(LACLAU, 1985, 1987).

¹³ Hegemonía » hará alusión a una totalidad ausente y a los diversos intentos de recomposición y rearticulación que, superando esta ausencia originaria, permitieran dar un sentido a las luchas y dotar a las fuerzas históricas de una positividad plena. Los contextos de aparición del concepto serán los contextos de una falla (en el sentido geológico), de una grieta que era necesario colmar, de una contingencia que era necesario superar. La «hegemonía» no será el despliegue majestuoso de una identidad, sino la respuesta a una crisis.

¹⁴ “El concepto de «hegemonía» surgirá precisamente en un contexto dominado por la experiencia no sólo de la fragmentación, sino también de la indeterminación de las articulaciones entre distintas luchas y posiciones de sujeto, y como intento de proveer una respuesta socialista en un universo político-discursivo que había asistido a la retracción de la categoría de «necesidad» al horizonte de lo social. Frente a aquellos intentos de responder a la crisis de un monismo esencialista a través de una proliferación de dualismos —voluntad/determinismo; ciencia/ética; individuo/colectividad; causalidad/teleología— la teoría de la hegemonia elaborará su respuesta sobre la base de desplazar el terreno que hacía posible la alternativa monismo/dualismo”.

Assim, podemos compreender que os discursos são tentativas de fixação de sentidos, a busca por uma totalidade plena, em um processo articulatório que envolve lutas distintas entre os diversos sujeitos (individuais ou coletivos). Segundo Laclau e Mouffe (2004, p.176), “articulação é toda prática que estabelece uma relação entre elementos que as identidades dos mesmos resultam modificadas como resultados dessa prática”. Portanto, a articulação entre a Base Nacional Comum e parte diversificada, proposta no documento MEC 12 (BRASIL, 2010b), na qual a parte diversificada deve possibilitar a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local e considerar as necessidades dos alunos, as características regionais da sociedade, da cultura e da economia. Dessa maneira, esses dois elementos ao serem articulados não serão significados da mesma forma, pois de forma isolada, esses significantes podem ser significados de vários sentidos, sendo que de forma articulada passam a evocar um campo discursivo específico, que neste caso é o discurso educacional (MAIA, 2014).

Um outro sentido de currículo, traz a proposição da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, que a nosso ver se opõe ao sentido disciplinar, também presente nos documentos curriculares, como já foi citado. Vejamos o que diz o parágrafo “§ 2º A interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes disciplinas e eixos temáticos, perpassando todo o currículo e propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento.” (MEC 11) (BRASIL, 2010a). Percebemos que a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade se constituem de mais uma entre as demandas que atravessam as superfícies discursivas oriundas de diferentes contextos e posições de sujeitos. E é nesse jogo político que se dá a produção de sentidos de currículo, nesse processo ocorrem os deslocamentos e são produzidos sentidos universalizados.

Esse currículo interdisciplinar, de acordo com pesquisas de Pereira (2012) sobre as discursividades contemporâneas da proposta curricular das escolas da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, anuncia a preocupação com uma educação universal pautada em uma concepção multicultural, que favorece a integração dos conhecimentos, favorecendo o diálogo e a troca de conhecimentos entre as diversas áreas. O currículo deve portanto “ser traduzido em planejamentos dinâmicos e interdisciplinares, elaborados coletivamente com estudantes e professores de todas as turmas.” (MEC 06) (BRASIL, 2012c).

A proposição de um currículo interdisciplinar apresenta discursividades entre o global e o local, pois essa proposição curricular, como está no documento MEC 06 prevê o envolvimento de professores, estudantes, supervisores, coordenadores pedagógicos, pais, responsáveis pelos estudantes e demais educadores da escola, o que possibilita a inserção das experiências e realidades do contexto das escolas.

Observando os colocados do quinto bloco, os quais dão sentido ao currículo como: ensino, educação, conhecimento, escola, avaliação, base, formação, acesso, pedagógico, aprendizagem. No que se refere ao significante ensino, este está sendo citado nos textos da política curricular, na sua grande maioria, para destacar um nível de ensino ou uma instituição de ensino, como podemos depreender a partir dos fragmentos dos documentos:

[...] estimular a reflexão crítica e propositiva da inserção da Educação Ambiental na formulação, execução e avaliação dos projetos institucionais e pedagógicos das instituições de **ensino**... (MEC 02) (BRASIL, 2004b);

Dessa forma, pretende-se considerar a demanda advinda dos **sistemas** e redes de **ensino** [...]. (MEC 06) (BRASIL, 2012c);

...o **Ensino** Fundamental que os subsidiem e lhes possibilitem a definição de currículos para o Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos), 4º e 5º anos e anos finais (7º, 8º e 9º anos) do **Ensino** Fundamental, [...]. (MEC 06) (BRASIL, 2012c);

Artigo 26: “Os currículos do **ensino** fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, (MEC 06) (BRASIL, 2012c);

As crianças deverão ser matriculadas na pré-escola e a escola deve assegurar um currículo adequado às novas exigências de aprendizagens dessas crianças. De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 4/2008, a organização do **Ensino** Fundamental de 9 anos supõe, por sua vez, a reorganização da educação infantil, particularmente da pré-escola, destinada, agora, às crianças de 4 e 5 anos de idade, devendo ter assegurada a sua própria identidade. (MEC 08) (BRASIL, 2009b);

Art. 9º O currículo do **Ensino** Fundamental é entendido, nesta Resolução, como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, [...]. (MEC 12) (BRASIL, 2010b);

Art. 10 O currículo do **Ensino** Fundamental tem uma base nacional comum, complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada. (MEC 12) (BRASIL, 2010b);

Art. 11 A base nacional comum e a parte diversificada do currículo do **Ensino** Fundamental constituem um todo integrado e não podem ser consideradas como dois blocos distintos. (MEC 12) (BRASIL, 2010b);

§ 3º Os conteúdos curriculares que compõem a parte diversificada do currículo serão definidos pelos **sistemas de ensino** e pelas escolas, de modo a complementar e enriquecer o currículo, assegurando a contextualização dos conhecimentos escolares em face das diferentes realidades. (MEC 12) (BRASIL, 2010b).

Voltamos a tratar do sentido do significante ensino pela representação da palavra na tabela da wordlist do corpora do MEC, apresentada no início deste capítulo, quando a palavra ensino apresentou uma frequência de 1316, estando abaixo apenas da palavra educação, esta última, entendemos ter um significado mais amplo, quando a consideramos em conjunto com os significantes currículo e ensino.

Após leitura mais acurada dos textos/contextos/discursos, guiada pelos contextos dos colocados, observamos que a alta frequência da palavra ensino nos textos apresentam pistas e direcionamentos sobre a leitura dos discursos, mas não evidenciam a fixação de um discurso de currículo, como podemos perceber nos fragmentos apresentados acima, quando dentre as 82 vezes que aparecem a palavra ensino no contexto dos colocados, destas, 66 representam um nível de ensino ou um sistema, e apenas 16 incidências dessa palavra representam sentidos diversos, como: o ensino de pelo menos uma língua estrangeira, o ensino da língua e seus usos, ensino religioso, ensino de arte, espaço de ensino, problemas de ensino, conteúdos a serem ensinados, e objetivos de ensino. Esses sentidos diversos apresentados em menor incidência aparecem como demandas curriculares que imprimem sentidos ao currículo. Vejamos a seguir alguns contextos em que estão expressas essas demandas curriculares.

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o **ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna**, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (MEC 10) (BRASIL, 1996);

Art. 14 O currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental deve abranger, obrigatoriamente, conforme o art. 26 da Lei nº 9.394/96, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o **ensino** da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso. (MEC 12) (BRASIL, 2010b);

O presente documento, relativo aos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, [...]. É uma proposta de delimitação de princípios básicos relativos aos direitos dos estudantes, que possa trazer mais subsídios para os gestores dos sistemas, em diferentes instâncias, em suas práticas de criação objetivas de **ensino** e aprendizagem nas escolas e para os professores planejarem situações didáticas que favoreçam as aprendizagens, considerando, para isso, os objetivos do **ensino**; as situações de interação de

que os estudantes participam e as de que têm direito de participar; os conhecimentos e habilidades que já dominam e os que têm direito de dominar. (MEC 06) (BRASIL, 2012c).

Dentre as demandas curriculares ficou evidente a importância do conhecimento escolar, que por sua vez traz para a escola o desafio de rever suas práticas e estratégias didáticas, e considerar os diversos saberes, conhecimentos e culturas. Nessa perspectiva, deve se trabalhar o conhecimento considerando a diversidade cultural. Para Candau (2014) o desafio está em assumir a articulação entre igualdade e diferença, considerando as diferenças como riquezas a serem potencializadas.

Art. 16 Os componentes curriculares e as áreas de **conhecimento** devem articular em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, e diversidade cultural devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo. (MEC12) (BRASIL, 2010b);

§ 3º Os conteúdos curriculares que compõem a parte diversificada do currículo serão definidos pelos sistemas de ensino e pelas escolas, de modo a complementar e enriquecer o currículo, assegurando a contextualização dos **conhecimentos** escolares em face das diferentes realidades. (MEC12) (BRASIL, 2010b);

§ 2º A interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade do **conhecimento** de diferentes disciplinas e eixos temáticos, perpassando todo o currículo e propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento. (MEC11) (BRASIL, 2010a);

§ 3º A história e as culturas indígena e afro-brasileira, presentes, obrigatoriamente, nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar e, em especial, no ensino de Arte, Literatura e História do Brasil, assim como a História da África, deverão assegurar o **conhecimento** e o reconhecimento desses povos para a constituição da nação (conforme art. 26-A da Lei nº 9.394/96, alterado pela Lei nº 11.645/2008). (MEC12) (BRASIL, 2010b).

De acordo com as análises, confirmamos o caráter polissêmico do significante currículo, apesar da tentativa de fixação de sentidos propostos por meio de demandas curriculares: socioambiental, integral, ambiental, especial, ciclo, interdisciplinar, inclusivo, conteúdos, direitos, disciplinas; caracterizando o currículo como um significante flutuante. O significante flutuante se constitui de um significante que não consegue fixar-se em um conjunto de diferenças, e

esse caráter flutuante finalmente penetra toda identidade discursiva (ou seja, social). Mas se aceitarmos a incompletude de toda a formação discursiva e, ao mesmo tempo, afirmar o caráter relacional de toda a identidade, então a natureza ambígua do significante, não é fixo a qualquer significado, só pode existir enquanto há uma proliferação de significados. Não é a pobreza de significado, mas, pelo contrário, a polissemia, que desarticula uma estrutura discursiva. Isto é o que define a dimensão simbólica, sobredeterminada de cada formação social.[...] A prática da articulação é, portanto, na construção de pontos nodais que fixam parcialmente significando; e o caráter parcial desta fixação procede da abertura do social, resultando em vez de o transbordamento constante de todo discurso pela infinitude do campo do discurso. (LACLAU, 1987, p.193, **tradução nossa**).¹⁵

Sabemos que a diversidade de sentidos de currículo não é por acaso, mas intencional e envolve interesses e disputas de poderes, que visam serem fixados, ou seja hegemonizados, o fato de serem múltiplos os sentidos possibilita uma maior aceitação da política curricular, a ideia de articulação mais uma vez presente expressando que os discursos para serem fixados precisam está articulados para deixarem de ser elementos e tornarem momentos.

A título de uma conclusão desse item retomamos a discussão da base nacional comum e parte diversificada do currículo, assim como está previsto na LDB, no Artigo 26:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional **comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma **parte diversificada**, exigida pelas características regionais

¹⁵ Y este carácter flotante penetra finalmente a toda identidad discursiva (es decir, social). Pero si aceptamos el carácter incompleto de toda formación discursiva y, al mismo tiempo, afirmamos el carácter relacional de toda identidad, en ese caso el carácter ambiguo del significante, su no fijación a ningún significado, sólo puede existir en la medida que hay una proliferación de significados. No es la pobreza de significados, sino, al contrario, la polisemia, la que desarticula una estructura discursiva. Esto es lo que establece la dimensión sobredeterminada, simbólica, de toda formación social.[...] La práctica de la articulación consiste, por tanto, en la construcción de puntos nodales que fijan parcialmente el sentido; y el carácter parcial de esa fijación procede de la apertura de lo social, resultante a su vez del constante desbordamiento de todo discurso por la infinitud del campo de la discursividad.

e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996).

Percebemos nesse artigo 26, uma relação de antagonismo presente numa mesma cadeia articulatória, mas o que transparece no discurso da política é a ideia de complementariedade de sentidos de currículo, a ideia de uma parte diversificada apresentada como uma saída para aceitação da Base Nacional Comum que está em discussão no país. Junto à parte diversificada está a possibilidade de atender a outras demandas curriculares, como a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade, as experiências dos estudantes a diversidade cultural, dentre outras demandas. É nessa relação antagônica que se constrói as hegemonias, posto que “a relação é antagônica quando a presença de um não deixa que o outro constitua -se completamente” (JARDIM PINTO 2006, p 103).

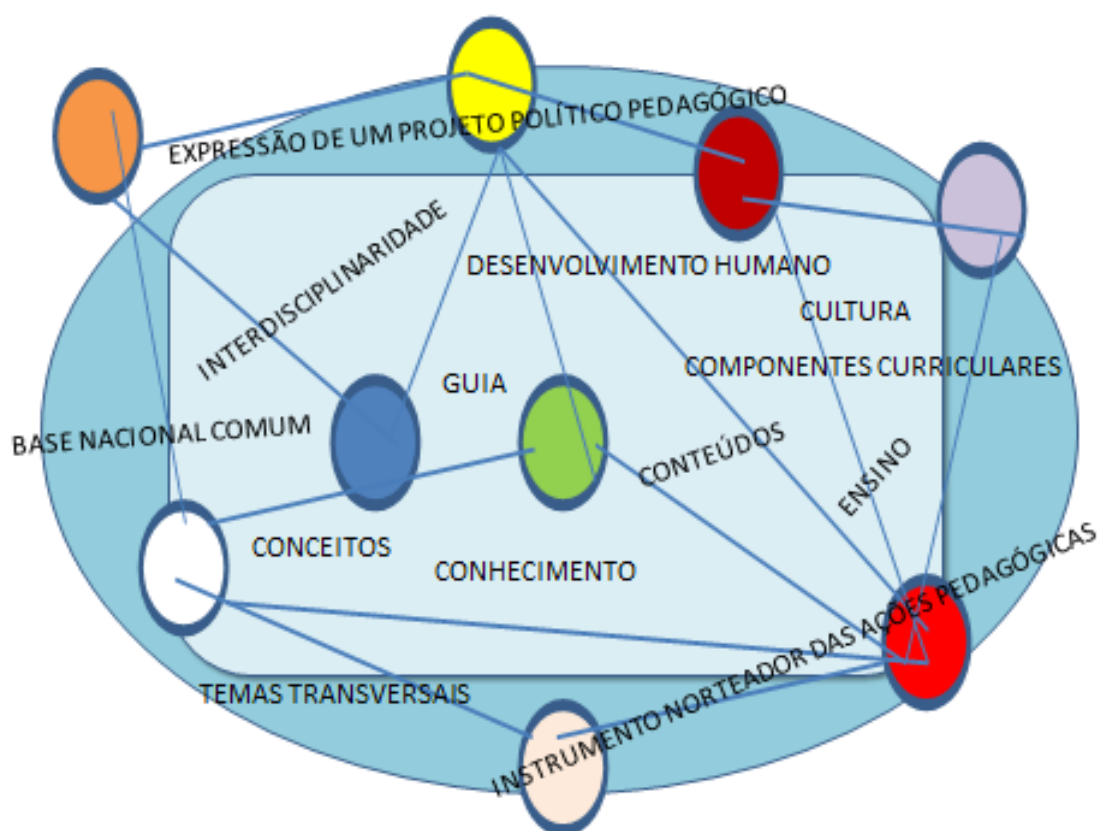
4.2.2 Sentidos de currículo nos Projetos Político-pedagógicos das escolas da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa: aproximações e distanciamentos dos discursos da política curricular nacional

Este item trata da incursão estabelecida com os discursos sobre currículo por meio dos textos dos PPP das Escolas da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, que expressam processos de significação sobre o currículo das escolas. Para tanto, a intenção foi percebermos e refletirmos sobre os fluxos de sentidos evidenciados nos discursos dos PPP. O objetivo deste trabalho de tese não incide em definir um sentido de currículo ideal, mas percebermos quais os sentidos de currículo mobilizados no contexto discursivo das escolas que produzem cadeias de equivalências, nas quais convergem /divergem sobre o que está proposto nas políticas curriculares. Cabe explicitar que todo percurso de análise de texto/contexto/discurso, teórico que procuramos empreender, deve ser entendido como uma *análise discursiva*, sem contudo, remetermos necessariamente a alguma teoria de análise linguística.

A partir da categoria discurso compreendemos que o currículo, como significante discursivo, vem assumindo vários sentidos, de acordo com os contextos em que esteja inserido, mediante as articulações discursivas que acontecem nesse processo. A categoria discurso foi utilizada, como já foi explicitado, para investigar os sentidos do currículo e identificar as demandas articuladas nos discursos apresentados nos documentos curriculares nacionais e nos Projetos político- pedagógicos das escolas da Rede Municipal de Ensino de

João Pessoa. Ao analisarmos os discursos dos documentos curriculares nacionais e os PPP das escolas, percebemos que a nossa tese se confirma, pois o significante currículo apresenta-se nos textos como um significante passível de ser investido dos mais diversos sentidos. Numa linguagem laclauiana, implica dizer que o currículo é um significante flutuante, tendo em vista ser cingido de diferentes maneiras, por variados significados, conforme a cadeia de equivalência que se produz em momentos e contextos específicos. Vejamos, a seguir, uma teia de sentidos de currículo elaborada a partir da leitura dos PPP das escolas.

Figura 11 - sentidos de currículo das escolas da rede municipal de ensino de João Pessoa



Fonte: Dados da pesquisa organizados pelo autor.

A teia dos sentidos de currículos, gerada a partir das leituras dos PPP das escolas, corroboraram com a afirmação de que, numa Rede de Ensino, os contextos das escolas são distintos. Dessa forma, cada escola, ao elaborar o seu PPP, contempla suas singularidades, de acordo com o contexto da escola e os sujeitos que o organizam, assim como podemos perceber nos PPP das escolas. Em outras palavras, “o currículo como um espaço tempo de

fronteiras e, portanto, como híbridos culturais,” envolve “sentidos ambivalentes, que incluem o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão completas.” (MACEDO, 2006, p.12).

Em outras palavras, a partir do pensamento de Lopes (2005), alertamos que as ambivalências nos textos e discursos dos PPP podem produzir deslizamentos de sentidos que favoreçam a leitura heterogênea e diversificada nos diferentes contextos. Essas leituras tanto podem favorecer os interesses da escola, como podem ser tentativas de fixação de sentidos da política curricular, pois

o deslizamento de sentidos não implica a ausência de hierarquias nos sentidos a serem lidos, nem a possibilidade de que se leia qualquer coisa em qualquer texto. Assim como as competências tiveram que incorporar dimensões cognitivas mais complexas para alcançarem sua legitimação em diferentes grupos sociais, grupos cognitivistas passaram a veicular os discursos das competências. Assim como o cotidiano entrou na ordem do dia da organização curricular, vinculando-a aos discursos que tradicionalmente questionam seu academicismo e sua consequente capacidade de selecionar e classificar pessoas, houve sua redução aos sistemas de aplicação nos quais as competências atuam. Esses e outros processos expressam uma recontextualização por hibridismos que visam a legitimar certas vozes em detrimento de outras, formular consensos e orientar as mudanças para determinadas finalidades. (LOPES, 2005, p. 58).

No PPP da escola 1, o currículo se constitui da expressão de um projeto político pedagógico que envolve concepções de mundo, vida, pessoa humana, sociedade, cultura, conceitos, valores, procedimentos e a educação. É um processo que envolve as diferenças culturais(cultura), formas de aprender e ensinar, além dos componentes curriculares (disciplinas), como podemos perceber nos fragmentos do PPP desta escola.

o currículo como expressão de um Projeto político-pedagógico em oposição à regulação do currículo homogeneizado que responde a competitividade do mercado é movimento permanente e envolve múltiplas concepções sobre o mundo, a vida, a pessoa humana, a sociedade, a cultura e a educação, num ‘caleidoscópio’ de interesses e relações de poder que se expressam nas decisões curriculares. (PPP1).

Organizar o currículo escolar priorizando os conceitos, valores e procedimentos essenciais para o desenvolvimento do educando. (PPP1).

compreende o currículo como processo, discutindo-o com o coletivo para que atenda as diferentes culturas e formas de aprender e ensinar, assumindo assim a diversidade existente na escola e na sociedade, compreendendo assim, que o processo de formação humana se realiza em um contexto

histórico, social, cultural e político. Nesse percurso construímos as nossas identidades, representações e valores sobre nós mesmos e sobre os “outros”. (PPP1).

Os Componentes Curriculares do Ensino Fundamental são os seguintes: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes, Educação Física e Ensino Religioso. Inglês faz parte do currículo apenas do Fundamental II. (PPP1).

A Escola 1 ainda enfatiza, com base nos pressupostos de Moreira e Candau (2008), que o currículo compreende “o conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas que atendam ao desenvolvimento pleno dos alunos” (PPP1). Esses esforços envolvem a seleção da cultura, que compreendem disputas, nas quais são dadas ênfases e omissões, “que expressam, em determinado momento histórico, o que se considera ser educação.” (MOREIRA, 2012, p. 173).

Nessa disputa, concordamos com Moreira (2012), quando este afirma que “cabe à escola o papel preponderante na criação de um novo saber para uma nova sociedade”, mas isso não significa negligenciarmos o saber sistematizado, o qual, segundo Moreira (2012, p. 173), “certamente contribui para maior compreensão do ambiente que nos cerca e maior controle do mesmo”.

No PPP da Escola 2, o currículo não é definido de forma explícita, mas percebemos que este está inserido no processo de construção do Projeto Político-pedagógico e deve valorizar e respeitar o ser humano, através de atividades interdisciplinares. Em outras palavras, o currículo da Escola 2 compreende a diversidade e propõe um currículo interdisciplinar, sentidos estes que se aproximam da política curricular nacional.

A construção do Projeto Político-pedagógico surge a partir da necessidade de organizar e planejar a vida escolar, passando a ser a marca original da escola, propondo oferta de uma educação de qualidade, definindo ou aprimorando seu modelo de avaliação levando em consideração os principais problemas que interferem no bom desempenho dos alunos, aperfeiçoando e contextualizando o currículo, apontando metas de trabalho referentes à situação pedagógica principalmente no que se refere às experiências com metodologias criativas e alternativas. (PPP2).

Sensibilizar a comunidade escolar sobre a importância da valorização e do respeito ao ser humano durante o desenvolvimento do currículo escolar através de atividades interdisciplinares. (PPP2).

No PPP das escolas 3, 4, 5 e 6, o currículo está centrado na produção de conhecimento, apresentando sentidos como: grade curricular, disciplina, conteúdos, conhecimentos e metodologias. São sentidos fixados, que englobam perspectivas de currículo tradicionais, efficientistas, piagetianas e as de competência (MACEDO, 2012). Segundo Macedo (2012, p. 721), “a tradição técnica da eficiência social e da racionalidade tyleriana subsume a educação ao ensino. [...] muitos fragmentos dessa tradição enformam as políticas e a teoria curricular recente.”. Por outro lado, a escola 4 amplia essa significação quando enfatiza que o currículo é uma das partes mais significativas do Projeto Político-pedagógico; é um dos espaços de socialização dos indivíduos; o currículo compreende tudo aquilo que se aprende na escola.

O currículo deverá extrapolar o “fazer” pedagógico abrangendo elementos como grade curricular, disciplinas, conteúdos e conhecimento. [...] resgatar os saberes que o/a aluno/ traz de seu cotidiano. (PPP3, concordância 32).

a construção de um currículo escolar, com disciplinas atualizadas e bem planejadas, é fundamental para que o aluno desenvolva sua compreensão do ambiente natural e sociais, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade, conforme o que determina o artigo 32 da LDB. (PPP3, concordância 11).

O currículo é mais do que uma simples lista de conteúdos. Planejar o currículo implica tanto a escolha dos conteúdos de ensino quanto a organização de experiências e situações que garantam sua aprendizagem, o que significa dizer que o currículo inclui conteúdos e metodologias de ensino. (PPP4, concordância 12 e 18).

Contudo o currículo escolar não se limita apenas a organização consciente, sistemática e planejada das aprendizagens significativas dos alunos, é mais do que isso, é um dos espaços de socialização dos indivíduos; o currículo compreende tudo aquilo que se aprende na escola. (PPP4, concordância 21).

O currículo orienta a ação dos educadores tendo em vista a socialização do saber em consonância com as rápidas transformações da realidade. À luz da educação religiosa, o currículo valoriza o cotidiano, vivência e a singularidade de cada educando, buscando a articulação dos conhecimentos em rede, de forma comprometida com a humanização e a transformação social. Essa abordagem curricular transmitida é traduzida numa educação para o desenvolvimento de competências e habilidades, onde os conhecimentos são meios para atingir esses fins e por eles, perpassam os temas transversais, viabilizando o estudo de temas emergentes na atualidade. (PPP5, concordância 25, 30 e 42).

Nessa perspectiva, precisamos conceber o currículo como uma das partes mais significativas do Projeto Político Pedagógico de qualquer instituição. Este currículo deve estar voltado para a justiça social de seus sujeitos, [...] através da aquisição de conhecimento válido e significativo para as suas vidas. (PPP4, concordância 38 e 40).

o currículo é um guia para os encarregados de seu desenvolvimento, um instrumento útil para orientar a prática pedagógica. Uma concepção com a qual concordamos, pois entendemos currículo como o instrumento norteador das ações pedagógicas dos professores, onde se define claramente o que, quando, a quem e como ensinar e avaliar. (PPP6, concordância 6 e 10).

Mapeando e analisando os sentidos de currículo das escolas 3, 4 e 6, percebe-se que em uma mesma escola o currículo é significado de maneiras bem distintas, o que sabemos ser possível, pois a significação do currículo envolve um processo de identificação e subjetivação. E, nesse processo, a formação dos professores é determinante nas articulações discursivas em torno dos sentidos de currículo. Por isso, é comum encontramos professores mais resistentes a determinadas demandas curriculares e outros não.

Nessa perspectiva, precisamos conceber o currículo como uma das partes mais significativas do Projeto Político Pedagógico de qualquer instituição. Este currículo deve estar voltado para a justiça social de seus sujeitos, [...] através da aquisição de conhecimento válido e significativo para as suas vidas. (PPP4, concordância 38 e 40).

Propõe que para conseguir o seu objeto, o currículo deve propiciar experiências humanas significativas, através de uma educação de qualidade, de vivência da liberdade, da solidariedade, da participação, da justiça, da integridade da criação. As atividades curriculares devem preocupar-se com a formação de pessoas com aspirações e valores éticos capazes de assumir atitudes proféticas de denúncia e de anúncio frente aos contra valores propostos por uma sociedade competitiva e consumista. (PPP5, concordância 43).

Quando analisamos os PPP das escolas, percebemos que os discursos se aproximam dos discursos do MEC no que se referem aos saberes que o/a aluno/a traz de seu cotidiano. Os conhecimentos devem ser trabalhados numa interação dialógica entre escola e vida, enfatizando o desenvolvimento humano, o conhecimento e a cultura, resgatando saberes que o aluno traz de seu cotidiano (PPP 7, 8 e 9); interdisciplinaridade dentre outros já explicitas. Por outro lado, os PPP apresentam sentidos ambivalentes, quando apresentam significantes como: fazer pedagógico, grade curricular, conteúdo, conhecimento; para definir o currículo. São sentidos que também estão fixados nos PPP 4,5e 6, como já apresentamos anteriormente, não apenas nos textos dos projetos das escolas, mas nos discursos das professoras. Percebemos, assim, que ora os sentidos se aproximam, ora se distanciam entre os PPP e a política curricular nacional.

a compreensão do currículo enquanto produção do conhecimento construído em processo dinâmico, devendo ser permanentemente avaliado. (PPP7, concordância 3).

O currículo deve também integrar os temas transversais que contribuem para a formação da cidadania, favorecendo a compreensão da realidade e a participação ética e social. (PPP7, concordância 3).

entendemos que o currículo pressupõe uma interação dialógica entre escola e vida, enfatizando o desenvolvimento humano, o conhecimento e a cultura. Um currículo para formação humana é aquele orientado para a inclusão de todos ao acesso de bens culturais e do conhecimento, está, assim, servindo a diversidade. (PPP8, concordância 4).

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008). (PPP8, concordância 15).

O currículo extrapola o “fazer” pedagógico abrangendo elementos como grade curricular, disciplinas, conteúdo e conhecimento. É necessário resgatar os saberes que o/a aluno/a traz de seu cotidiano. Elencado o objeto do conhecimento, este não deve ser trabalhado de forma superficial e desvinculado da realidade. (PPP9, concordância 1).

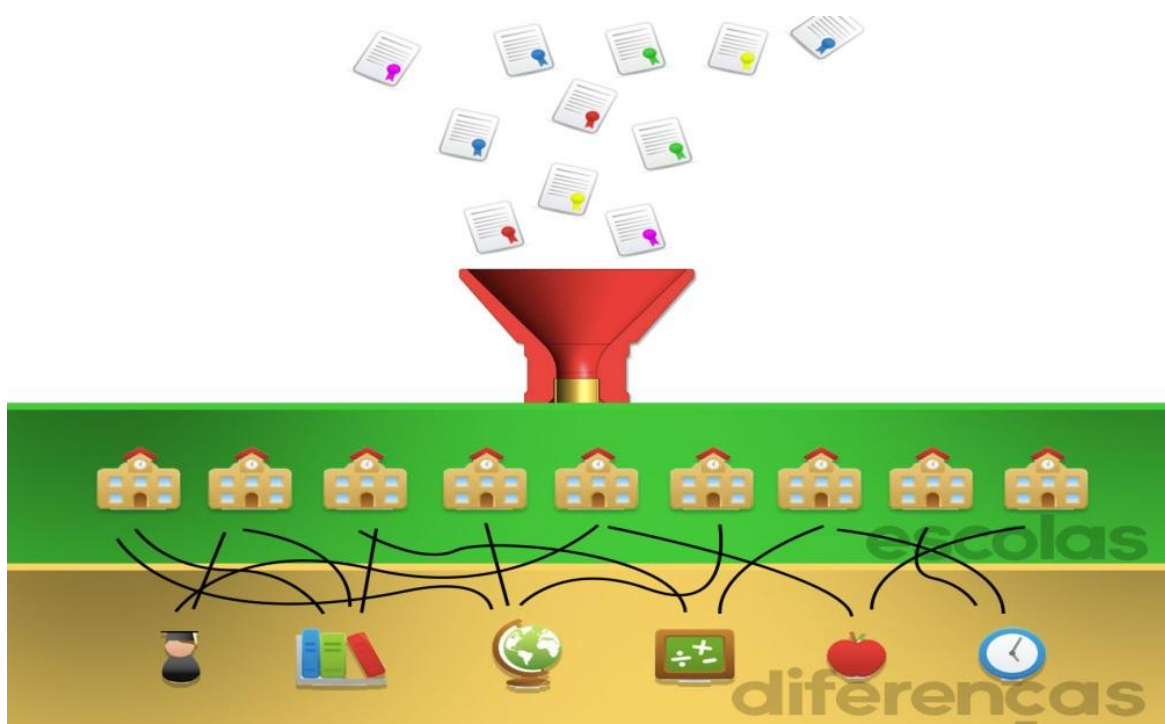
A título de síntese, apresentamos a figura a seguir como forma de evidenciar o campo discursivo em que estão se constituindo os sentidos de currículo das Escolas da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa. Constatamos que os sentidos de currículo das escolas estão articulados aos discursos da política curricular nacional, os quais, na figura abaixo, estão representados pelos discursos dos documentos que chegam às escolas na forma de orientações e/ou determinações.

Nessa prática articulatória ocorre um jogo político, no qual estão constituídas as diferenças, que por sua vez, compreendem as identidades e as subjetividades dos sujeitos, que resultam no discurso curricular. Por conseguinte não há um discurso pré-fixado, pois “mesmo que um discurso consiga fazer-se contingentemente hegemônico, esse não o será para todo sempre.” (MENDONÇA, 2009, p 157.), pois discursos são constituídos antagonicamente, ou seja, a partir da ameaça real oriunda de outros discursos (LACLAU; MOUFFE, 1987).

Assim compreendemos que os sentidos de currículo nas escolas estão inseridos nesse jogo político que envolve disputas por significação, a busca constante pela fixação de sentidos de currículo. Nesse jogo há sempre a existência de um universal que induz à ideia de um

fundamento, mas todo universal tem sua origem num particular. Em outras palavras, assim como está representado na Figura 12 a seguir, é assim que se constituem os sentidos de currículo; uma política curricular, ou uma Base Nacional Comum Curricular (universal) que tenta fixar sentidos de currículos nos PPP das escolas (particular), ambos passíveis de novos significados, ao serem recontextualizados no âmbito local.

Figura 12 – Representação esquemática dos sentidos de currículo relacionados com os documentos do MEC e os PPP



Fonte: Dados da pesquisa organizados pelo autor.

Os sentidos expressos na política curricular são tentativas de fixação de sentidos, os quais podemos perceber evidenciados nos PPP, mas, numa mesma cadeia articulatória, ficaram também visíveis discursos outros que são ressignificados no âmbito das escolas e no processo da própria constituição dos documentos da política curricular, que, antes de chegar às escolas, passam por uma espécie de filtro, e aqui denomino como componentes desse filtro, os grupos de pesquisas das Instituições de Ensino Superior - IESs, as Associações de currículo, dentre outras instituições como ANFOPE, ANPAE.

De acordo com Ball (2012, p. 5), esses grupos de pesquisas e instituições são redes, ou “comunidades políticas” (p.5) potenciais, descentradas e articuladas em torno de problemas sociais. Nesse caso específico, demandas curriculares são articuladas constituindo-se no

processo de significação do currículo nos documentos da política curricular e nos documentos das escolas. Assim, confirma-se a tese de que os sentidos de currículo das escolas da Rede Municipal de João Pessoa são múltiplos, constituindo-se num processo híbrido, em que as múltiplas identidades estão inseridas, entendendo identidade como diferença.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. [...] Isso faz da leitura sempre uma releitura.” (BOFF, 2013, p. 15). Assim como Boff, eu trilhei os caminhos desta pesquisa, percebendo a escola pública a partir do lugar social que ela ocupa, no qual também estou inserida. Isso não impede outras leituras e releitura do mesmo objeto de estudo.

Para ampliar as leituras e releituras do meu objeto de estudo, utilizei como lentes a teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, por ser esta perspectiva teórica, a meu ver, mais potente, ampliando a visão do social, ao propor que “o espaço econômico é constituído politicamente, de forma hegemônica, e a formação dos sujeitos políticos não é consequência direta de suas posições nas relações de produção.” (LACLAU, 2013, p. 10). Segundo Laclau, o antagonismo presente nas relações sociais pode ser produzido por outras “posições de sujeito”, [...] “como as de gênero ou raça, dependendo de dinâmicas contingentes[...]” (LACLAU, 2013, p. 10), e o discurso, nessa perspectiva é prática e, como tal, articula dimensões linguísticas extralinguísticas.

Assim, a teoria do discurso possibilitou explicar como o processo de hegemonização se desenvolve discursivamente na política curricular, e seus desdobramentos no currículo das escolas e nos seus Projetos político-pedagógicos. Laclau propõe um olhar para o social que se opõe ao essencialismo, ao objetivismo e ao determinismo. Assim utilizamos lentes ampliadas para as análises dos currículos das escolas, lentes que nos possibilitaram perceber nos projetos das escolas, as singularidades, e as diversidades de cada contexto e assim percebermos diferenças a partir das múltiplas identidades. Estes elementos indicavam outros sentidos aos currículos das escolas.

Utilizando desses pressupostos de Laclau (2011, 2013), e Laclau e Chantal Mouffe (1985, 1987), questionamos os binarismos e os sentidos finalísticos de currículo, portanto não concordamos com a separação currículo formal/currículo vivido; currículo prescrito/currículo real; currículo implícito/ currículo explícito; por conseguinte, ao analisarmos os sentidos de currículo, tratamos como um significante passível de ser investido dos mais diversos sentidos, e estes não coexistem numa mesma cadeia articulatória.

Assim percebemos, que os sentidos e significados em disputa são múltiplos, pois o discurso não se restringe à linguagem, “ele abarca o conjunto da vida humana social significativa, incluindo a materialidade das instituições, práticas e produções econômicas,

políticas e linguísticas” (LOPES, 2011. p. 35). Laclau (2004, 1985) define discurso como terreno primário de constituição da subjetividade. Nesse sentido compreende a articulação como toda prática que estabelece uma relação entre elementos, e que a identidade é modificada com o resultado da prática, e a totalidade estruturada resultante dessa prática articulatória chamamos discurso. No interior do discurso podem aparecer diferentes posições articuladas, o que chamamos de elementos.

No que se refere à utilização da ferramenta tecnológica do programa WordSmith Tools destacamos a importância da mesma como um facilitador da organização do material de análise. O WordSmith é um programa a partir do qual alguns caminhos e estratégias de leitura de grandes *corpora* podem ser propostos, possibilitando operações interpretativas que seriam muito difíceis de serem feitas por leitura humana (SARDINHA, 2009). Nesse trabalho de tese, entre outras coisas, o programa contribuiu para o mapeamento das ocorrências do significante currículo e as articulações discursivas estabelecidas entre este e outros significantes no processo de construção dos textos dos projetos político-pedagógicos e nos documentos oficiais do MEC.

Dentre as questões apresentadas ao longo desta tese, o foco central trata da significação do currículo e dos sentidos de currículo expressos nos PPP das Escolas da Rede Municipal de João Pessoa. Defendo, para a compreensão das questões indicadas, a concepção de currículo como espaço tempo de fronteiras. Compartilho essa concepção com outras perspectivas teóricas, como a de Paraíso (2010), quando esta diz que: “um currículo é diferença por natureza; [...] é um território de *multiplicidades* de todos os tipos, de *disseminação* de saberes diversos, de *encontros* “variados”, de *composições* “caóticas”, de disseminações “perigosas” (PARAÍSO, 2010, p. 15). Um currículo é, por sua natureza, rizomático, porque é território de proliferação de sentidos e multiplicação de significados (PARAÍSO, 2010).

Percebe-se essa proliferação de sentidos nos textos dos Projetos político-pedagógicos das escolas, quando algumas escolas apresentam sentidos de currículo amplo, que integram outros saberes, que envolvem a cultura dos sujeitos das escolas, as identidades, para além do entendimento de currículo, como conteúdo ou conhecimento tradicionalmente estabelecido como válido.

Partindo do que nos diz Paraíso, a título de conclusão, penso que a autora nos ajuda a responder as indagações iniciais desta pesquisa: O que quer dizer o currículo? O que quer dizer o currículo das escolas da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa? O currículo é um significante flutuante, um significante passível de ser significado de vários sentidos

(LACLAU,2011). Por isso, como nos diz Corazza, o currículo é inefável, indizível, é também rizomático, diversificado em seus sentidos.

Historicamente o, currículo vem apresentando conotações diversas, assim como também ficou explicitado nos textos da política curricular nacional e nos PPP das escolas da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa: grade curricular; planos de estudos; avaliação; planejamento; práticas pedagógicas; plano de ensino; conteúdos; ensino; instrumento norteador das ações pedagógicas, guia, Base Nacional Comum; e até mesmo como a construção do Projeto Político Pedagógico, “que organiza e planeja a vida escolar, [...] definindo ou aprimorando seu modelo de avaliação,, apontando metas de trabalho referentes à situação pedagógica principalmente no que se refere às experiências com metodologias criativas e alternativas” (PPP 02). O currículo ainda é compreendido por território de disputas por organização de espaços/tempos, decisões pedagógicas que envolvem disciplinas, pessoas e horários.

Assim, percebemos que o discurso sobre currículo existe nessa busca de dar sentido ao real, uma tentativa de fixar sentidos, precária mas exitosa: “[...] precária enquanto não essencial e por isso, constantemente ameaçada de ser desconstruída; exitosa porque, no que pese a ameaça, contém uma continuidade histórica [...]”. (JARDIM PINTO, 2006, p. 80).

Destaco a citação de Jardim Pinto (2006), para reforçar que, historicamente, percebemos que os sentidos de currículo estão em processo contínuo de ressignificação. E alguns termos antes “fixados”, como o termo grade curricular, hoje já não é mais um sentido hegemônico, mas que se apresenta travestido de outro sentido, como o de Base Nacional Comum Curricular. Também, é certo que há endereçamentos de sentidos diferentes para o termo currículo nos contextos apresentados e, algumas vezes, sentidos antagônicos. A fixação de sentidos de currículo se dá pela hegemonia de determinados discursos, de demandas particulares que se fazem hegemônicas, que endereçam sentidos para o currículo.

Quando mapeamos os sentidos do significante currículo nos dois corpora, PPP e MEC, alguns sentidos ficaram evidentes, como tentativas de fixação, quais sejam: a prática escolar; os conteúdos; relação entre pessoas; aprendizagens; plano de ensino; conhecimento; competências; interação dialógica entre escola e vida; componentes curriculares; diferentes linguagens; fazer pedagógico; grade curricular, disciplinas, cultura, diversidade, diferenças, base comum, parte diversificada. Alguns mais evidentes nos PPP de algumas escolas, outros nos documentos da política curricular.

Nos processos de incorporação de discursos das políticas curriculares nos PPP das escolas, algumas demandas devem ser destacadas. Entre as demandas incorporadas, identifico

as que relacionam o currículo à realidade dos alunos, pois a política curricular nacional enfatiza que o currículo deve considerar a realidade e o conhecimento dos alunos, o que é sugerido como possível realizar a partir da parte diversificada do currículo, do currículo tecido no contexto das escolas. Essa demanda faz surgir proposições que apontam para a importância das escolas elaborarem seus currículos considerando a cultura local, os saberes da realidade dos alunos, as diferenças, a diversidade.

Também ficou evidente na organização do currículo o foco discursivo em defesa do currículo por competências e a interdisciplinaridade, sendo a interdisciplinaridade, mais evidenciada no discurso dos documentos da política curricular nacional, enquanto nos PPP, as habilidades e competências. No que se refere à interdisciplinaridade apesar desta aparecer com maior relevância nos diferentes textos e discursos da política curricular nacional, como modo de realizar a relação entre teoria e prática nas escolas, essa perspectiva de currículo interdisciplinar fica mais evidente nos projetos desenvolvidos pelas escolas, como podemos perceber nas listas de projetos anexos aos PPP: Combate e prevenção ao Bullying; Alimentação saudável; Doenças sexualmente transmissíveis; droga, trânsito, folclore; Meio Ambiente; Projeto de Leitura Interdisciplinar “Aprender a ler para saber aprender”; “Projeto São João temático”; Projeto interdisciplinar ano Cultural Herbert Viana (comum a todas as escolas).

Retomando as questões: Quais os sentidos que o currículo assume nos PPP das Escolas da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa? Os discursos sobre currículo nos documentos oficiais têm permitido às escolas atribuírem significados diferentes ao currículo na elaboração dos seus Projetos político-pedagógicos? Concluímos que o currículo das e nas escolas, assume uma diversidade de sentidos, uma representação rizomática, como já explicitamos, com ramificações de sentidos que permitem diferentes modos de interpretação pelas escolas, pelos educadores e pelos educandos.

Respondendo a esses questionamentos, afirmamos que as escolas atribuem significados diferentes ao currículo no processo de elaboração, pois numa recontextualização por hibridismos, um sentido não é incorporado da mesma maneira, ou na mesma intensidade em contextos diferentes. Dito de outra forma “no contexto da prática, há histórias, experiências, valores, propósitos, identidades e relações de poder não fixas que acabam por desterritorializar os sentidos que se pretendiam fixos, ressignificando-os em novos discursos” (OLIVEIRA; LOPES, 2011, p. 21), assim como ficou visível nos discursos dos Projetos Político-pedagógicos das escolas, pois enquanto algumas escolas apresentaram sentidos de currículo numa visão mais pragmática, outras percebem o currículo numa perspectiva

interdisciplinar, que compreende a diversidade cultural, e ainda encontramos numa mesma escola sentidos ambivalentes, que envolvem perspectivas antagônicas.

Por fim, confirmamos a tese de que não há um sentido, mas múltiplos sentidos de currículo na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa. Nesse sentido, o currículo se constitui num discurso com características de significante vazio. “O significante vazio consiste na confluência de múltiplos significados em um discurso, a ponto de tal discurso perder seu sentido específico justamente pelo excesso de significados incorporados.” (MENDONÇA, 2007, p.255). Confirmando assim a negação da possibilidade de um currículo único, hegemonizado, posto que no contexto local estabelece o discurso da diferença, das subjetividades expressas pelas identidades.

A título de conclusões, assim como compreendemos os discursos nesse trabalho de tese, assinalamos que os resultados aqui expostos, são contingentes, não se fecham a novas leituras e releituras, pois é certo que estes induzem a novos encaminhamentos, que com certeza darei continuidade, na socialização juntos as escolas da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa e na publicação dos resultados.

REFERÊNCIAS

- ALBINO, Ângela C. A.; VEIGA, Ilma P. V.; BARBOSA, Samara W. X. Interdiscursividade Política na Avaliação do Projeto Político-pedagógico. In: PEREIRA, M. Z. da Costa. LIMA, Idelsuite de Sousa. (Organizadoras). **Currículo e políticas educacionais em debate**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.p. 65-85.
- ABREU, Rozana Gomes. **A comunidade disciplinar de ensino de Química na produção de políticas curriculares para o ensino médio no Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: UERJ, 2010. Originalmente apresentado como tese de doutorado, Faculdade de Educação PROPEd-UERJ. Disponível em:< www.proped.pro.br>. Acesso em: 08 out. 2012.
- ALFERES, Marcia A parecida; MAINARDES, Jefferson. Um currículo nacional para os anos iniciais? Análise preliminar do documento “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental”. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v.14, n.1, p.243-259, jan./abr. 2014.
- APPLE, Michael W. **Política cultural e educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 20 jul. 2012.
- BARBOSA, Samara W. X. **Projeto político-pedagógico como espaço discursivo na prática social da escola**. Campina Grande: EDUEPB, 2013.
- BARRETO, Edna Abreu. Hibridismo e ambivalência na análise de política de currículo: lutas por significação. **Revista Teias**, [S.l.], v.10, n.19. 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/issue/view/32>>. Acesso em: 20 jun. 2012.
- BERBER SARDINHA, Tony. **Usando WordSmith Tools na investigação da linguagem**. Papers 40. São Paulo: LAEL, PUCSP, 1999. Disponível em:< <http://www2.lael.pucsp.br/direct/DirectPapers40.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2013.
- _____. Linguística de Corpus: histórico e problemática. **D.E.L.T.A.**, [S.l.], v.l. 16, N.º 2, 2000, p. 323-367.
- _____. **Linguística de Corpus**. São Paulo: Manole, 2004.
- _____. **Pesquisa em Linguística de Corpus com Wordsmith Tools**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. (As Faces da Linguística Aplicada).
- _____. Metáforas e Linguística de Corpus: metodologia de análise aplicada a um gênero de negócios. **D.E.L.T.A.**, [S.l.], v. 27, n.1, p. 1-20, 2011.

BHABHA, H. K. **O local de cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG. 2003.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**. Petrópolis: Ed. Vozes, 51 ed., 2013.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sarl. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORDIGNON, Genuino; GRACINDO, Regina Vinhares. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N.S.C.; AGUIAR, M.A.S. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 147-176.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. [S.l.]: [S.n.], 1988.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 16 set. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares Nacionais: introdução 1ª a 4ª série**. Brasília: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília: Inep, 2001. 123 p.

_____. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais**. Brasília: MEC/SEB, 2004a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2004b. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2013.

_____. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade**. Brasília: MEC/SEB, 2009a. Disponível em: <[file:///C:/Users/Samy/Downloads/crianca_seis_anos_opt%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Samy/Downloads/crianca_seis_anos_opt%20(1).pdf)>. Acesso em: 23 out. 2013.

_____. **Ensino Fundamental de Nove Anos: passo a passo do processo de implantação**. Brasília: MEC/SEB, 2009b. Disponível em: <[file:///C:/Users/Samy/Downloads/passoapasso9anos%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Samy/Downloads/passoapasso9anos%20(3).pdf)>. Acesso em: 15 mai. 2013.

_____. **Ensino Fundamental de Nove Anos: passo a passo do processo de implantação**. 2.ed. Brasília: MEC/SEB, 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf>. Acesso em: 23 out. 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010a. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14 jul. 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010b. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 dez. 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: MEC/ SEB, 2010c.

_____. Ministério Da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP Nº 14/2012. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 mai. 2012a. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/pdf/ParecerhomologadoDiretrizesNacionaisEDH.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2013.

_____. Ministério Da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP Nº 14/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 jun. 2012b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10955-pcp014-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 22 jun. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental**. Brasília: MEC, 2012c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 22 jun. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. ISBN 978-857783-136-4.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 23 out 2014.

BURBULES, Nicolas C.; TORRES, Carlos Alberto. Globalização e Educação: uma introdução. In: BURBULES, Nicolas C.; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 11- 26.

BURITY, Joanildo A. Teoria do discurso e educação: Reconstruindo o vínculo entre cultura e política. **Revista Teias** (UERJ. Online), Rio de Janeiro, v. 11, n.22, p. 7-29, 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/>>. Acesso em 25 mar. 2012.

CARVALHO, C. **O currículo na voz dos professores: um estudo de caso à luz da epistemologia social**. Blumenau, SC: FURB, 2006. Originalmente apresentado como dissertação de mestrado, Universidade Regional de Blumenau, 2006.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. 2. ed. 3ª reimp. São Paulo: Contexto, 2008.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

COLÓQUIO INTERNACIONAL PÓS-ESTRUTURALISMO E ANÁLISE SOCIAL, 2014, Recife. **A Contribuição de Ernesto Laclau para a Política e a Educação**. UFPE, 2014.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). **Documento Final**. Brasília: CONAE, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documetos/documento_final_sl.pdf>. Acesso 07 mar. 2011.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?: Pesquisas pós-críticas em Educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

CRAVEIRO, Clarissa Bastos. **Políticas curriculares para formação de professores: processos de identificação docente (1995-2010)**. Rio de Janeiro, RJ: UERJ, 2014. Originalmente apresentado como tese de doutorado em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação"? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, ago. 2004 Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

_____. A globalização e o desenho do terreno curricular. In: PEREIRA, Maria Z. da C.; CARVALHO, Maria E. P. de; PORTO, Rita de C. (Orgs.) **Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar**. Campinas, SP: Alínea, 2009, p. 17- 35.

_____. Os diferentes papéis, propósitos e resultados dos modelos nacionais e regionais de educação. **Educ. Soc., Campinas**, v. 30, n. 108, out. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000300012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 dez. 2014.

_____. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. **Educ. Soc., Campinas**, v. 31, n. 113, dez. 2010. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000400003>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

DALE, Roger; GANDIN, Luis A. Estado, globalização, justiça social: reflexões contemporâneas de Roger Dale. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v.14, n.1, p.5-16, mai./ago. 2014a.

_____. Estado, globalização, justiça social e educação: reflexões contemporâneas de Roger Dale. **Currículo sem Fronteiras**. [S.l.], v. 14, n. 2, maio/ago. 2014b. Disponível em <

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol14iss2articles/dale-gandin.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2014b.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. **O planejamento a pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, R. E. **Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)**. Rio de Janeiro: UERJ, 2009. Originalmente apresentado como tese de doutorado, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2009.

DRABACH, Neila Pedrotti. MOUSQUER, Maria Elizabete Londero. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 9, n. 2, p. 258-285, jul./dez. 2009. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 02 fev. 2010.

DUSSEL, Inês. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças. In LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

ELIAS, Nobert. **Os Estabelecidos e os Outsiders**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ESCARIÃO, Glória das Neves Dutra: **A globalização e a homogeneização do currículo no Brasil**. João Pessoa, PB, UFPB/ PPGE, 2006. 151 f. Originalmente apresentado com tese de doutorado, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

EUGENIO, B. G. **Políticas curriculares para o ensino médio no Estado da Bahia: permeabilidades entre contextos e a cultura da escola**. Campinas, SP: UNICAMP, 2009. Originalmente apresentado como tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, 2009.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. 320 p.

FONSECA, Marília. O projeto político-pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 302-318, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 jan. 2009.

FRANGELLA, R. de C. P. **A Procura de um Curso: Currículo-Formação de Professores-Educação Infantil Identidade(s) em (des) Construção?**. Rio de Janeiro: UERJ, 2006. Apresentado originalmente como tese de doutorado, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2006.

GABRIEL, C. T. Conhecimento escolar, universalismos e particularismos: sobre fixações de fronteira no campo do currículo. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010a, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2010a.

GERMANO, J. W. Globalização Contra-Hegemônica, Solidariedade e Emancipação Social. **Cronos**, Natal, RN, v. 8, n. 1, p. 41-55. 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JARDIM PINTO, Céli Regina. Elementos para uma análise de discurso político. **Barbarói-Revista do Departamento de Ciências Humanas e do departamento de Psicologia**. [S.l.], [S.v.], n. 24, p. 78-109, 2006/1. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/821/605>>. Acesso em: 21 jan. 2011.

JESSOP, Bob. The future of the National State: erosion or reorganization? General reflections on the Wst European case. In: SANTOS, Boaventura S. **A globalização e as Ciências Sociais**. São Paulo, Cortez, 3 ed., 2005.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemony Et socialista Strategy**: towards a radical democratic politics. London: Verso, 1985.

_____. **Hegemonia y estrategia socialista**: hacia uma radicalizacion de la democracia. 1. ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1987.

_____. **Hegemonia y estrategia socialista**: hacia uma radicalizacion de la democracia. 2. ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004.

LACLAU, E. **Emancipación y diferencia**. Buenos Aires: Ariel, 1993. 216p.

_____. Inclusão, exclusão e a construção de identidades. In: AMARAL Jr., A.; BURITY, J. (Org.). **Inclusão social, identidade e diferença**. São Paulo: Annablume, 2005.

_____. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2006.

_____. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: UERJ, 2011.

_____. **A razão Populista**. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LINGARD, Bob. É e não É: Globalização Vernacular, política e Reestruturação Educacional. In: BURBULES, Nicolas C.; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). **Globalização e educação**: perspectivas críticas. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 59-76.

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. Política. In: _____. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 233-253.

LOPES, Alice. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109 - 118, ago., 2004.

_____. Política de currículo: Recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v.5, n.2, p.50-64, Jul/Dez., 2005. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 23 fev. 2015.

_____. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v.6, n.2, p.33-52, Jul/Dez., 2006. Disponível em: < www.curriculosemfronteiras.org >. Acesso em: 22 mai. 2012.

_____. Políticas de currículo: questões teórico-metodológicas. In: LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosane; ABREU, Rozana (Orgs.). **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

_____. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, [S.l.]; [S.v.], nº 39, 7-23, 2013. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2014.

_____. Mantendo o conhecimento na conversação curricular, porém via discurso: um diálogo com Gert Biesta. **Educação** (PUCCamp), Campinas, v. 19, p. 99-104, 2014.

LOPES, Alice Casimiro et al (Orgs.). **Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal**. 1. ed. Rio de Janeiro: DPAlí / Faperj, 2003. v. 1. 268p.

LOPES, Alice. C.; MACEDO, E. O Pensamento curricular no Brasil. In: _____. (Orgs.). **Currículo e debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. (Série cultura, memória e currículo, v. 2).

_____. Pensamento e Política Curricular: Entrevista com William Pinar. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Políticas de Currículo em Múltiplos Contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

MACEDO, E. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem fronteiras**, [S.l.], v.6, n.2, 2006a.

_____. Currículo como Espaço-Tempo de Fronteira Cultural. [S.l.], **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.32, p. 285-296, maio/ago., 2006b.

_____. Um discurso sobre corpo e gênero nos currículos de ciências. **Educação e Realidade**, [S.l.], v. 32, p. 43-58, 2007a.

_____. Globalização e políticas curriculares: mudanças nas práticas. In: PACHECO, José Augusto; MORGADO, José Carlos; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). **Globalização e (des) igualdades: Desafios contemporâneos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007b. p. 315-323.

_____. Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura. **Cadernos de pesquisa**. [S.l.], v. 42, n.147, p. 716-773 set./dez. 2012.

_____. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v.8, n.1 e 2, mar/2003-fev/2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

_____. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum** (PUCSP), [S.l.], v. 12, p. 1530-1555, 2014.

MACEDO, Elizabeth; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Currículo e diferença no contexto global. In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; PORTO, Rita de Cássia Cavalcanti (Orgs.). **Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar**. Campinas, SP: Alínea, 2009. p. 113- 128.

MACEDO, Elizabeth et al. **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. William Pinar entrevista Alice Lopes, Antonio Carlos Amorim, Elizabeth Macedo, Inês Barbosa de Oliveira e Nilda Guimarães Alves. **Revista teias**, (UERJ. Online), Rio de Janeiro, v. 11, p. 187-208, 2010.

MAIA, Angélica A. Melo. **Educação para a cidadania no ensino médio**: uma aproximação das articulações discursivas de alunos, docentes e documentos curriculares no âmbito da sociologia. João Pessoa, PB, PPGE/UFPB, 2014. Originalmente apresentado como tese de doutorado, Universidade Federal da Paraíba, 2014.

MATHEUS, Danielle dos Santos. **Políticas de Currículo em Niterói, Rio de Janeiro**: o contexto da prática. Rio de Janeiro, RJ: UERJ, 2009. Originalmente apresentado como dissertação de mestrado, Faculdade de Educação/PROPEd-UERJ. Disponível em: <www.proped.pro.br>. Acesso em: 12 jun. 2012.

_____. **O discurso da educação de qualidade nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro, RJ: UERJ, 2013. Originalmente apresentado como tese de doutorado em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2013.

MENDONÇA, Daniel. A noção de antagonismo na ciência política contemporânea: uma análise a partir da perspectiva da teoria do discurso. **Rev. Sociol. Política**, Curitiba, p. 135-145, jun. 2003.

_____. A teoria da hegemonia de Ernesto Laclau e a análise política brasileira. **Rev. de Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v.43, n.3, p. 249-258, 2007.

_____. **O Lugar da Normatividade na Ontologia do Político de Ernesto Laclau**. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 35., 2011, Caxambu. **Anais...** Caxambu-MG, 2011. p. 1-27.

_____. Antagonismo como identificação política. **Rev. Bras. Ciênc. Polít.** [online], [S.v.], n.9, pp. 205-228, 2012. ISSN 0103-3352. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n9/08.pdf>>. Acesso em: 23 jan.2013.

_____. Teorizando o agonismo: crítica a um modelo incompleto. **Soc. estado**. [Online], v.25, n.3, pp. 479-497, 2010. ISSN 0102-6992. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v25n3/04.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2013.

_____. Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n.1, [S.v.], pp. 153-169, janeiro-junho de 2009. Disponível em < file:///C:/GEPPC%202015/6596-21259-1-PB.pdf> Acesso em: 0 set. 2013.

MENDONÇA, Daniel; RODRIGUES, Léo Peixoto. **Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso**: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MESQUITA, Rui Gomes de Mattos de. Currículo e ação educativa emancipatória: implicações políticas e epistemológicas. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 351-359, set./dez. 2011.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. Currículo: Questões de Seleção e de Organização do Conhecimento. **Idéias**, São Paulo, v. 26, p. 47-65, 1995a.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Em Busca de Alternativas. **Revista de Educação da AEC**, Brasília, v. 97, p. 7-25, 1995b.

_____. A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. **Educ. rev.** Belo Horizonte, n. 45, June 2007. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/edur/n45/a14n45.pdf> > Acesso em: 04 jan. 2014.

_____. A internacionalização do campo do currículo. **Revista Contemporânea de Educação**, [S.l.], v. 7, p. 216-224, 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. v. 1. 202p

MOUFFE, Chantal. Identidade democrática e política pluralista. In: MENDES, Candido; SOARES, Luiz Eduardo. **Pluralismo cultural, identidade e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. **Entorno a lo Político**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 2007.

OLIVEIRA, Ana. Rede de ressignificações nas políticas curriculares: a Revista Brasileira de História na década de 1980. In: LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU, Rozana Gomes de. (Org.). **Discursos nas políticas de currículo**. 1.ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2011, p. 49-75.

_____. **Políticas de currículo**: lutas pela significação no campo da disciplina História. Rio De Janeiro, RJ: UERJ, 2012. Originalmente apresentado como tese de doutorado em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

OLIVEIRA, Ana; LOPES, Alice Casimiro. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação**, Faculdade de Educação/UFPel, Pelotas, ano 20, n.38 (jan.-abr. 2011), p. 19-41, 2011.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e diferença. In: _____. **Pesquisas sobre currículos e Culturas**. Curitiba: Editora CRV, 2010.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 1990.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. **Projeto Político-pedagógico: debate emergente na escola atual**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2004.

_____. A centralidade da pluralidade cultural nos debates contemporâneos no campo do currículo. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 9, n. 2, p.169-184, jul./dez. 2009. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 10 jan. 2010.

_____. Discursividades Contemporâneas da Emancipação: em uma proposta curricular para educação básica na cidade de João Pessoa. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8 n.1, pp. 1-19, Abr. 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 10 out. 2012.

PEREIRA, M. Z. da Costa; LIMA, Idelsuite de S.(Orgs). **Currículo e políticas educacionais em debate**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa, MACEDO, Elizabeth. Globalização e políticas curriculares: mudanças nas práticas. In:_____. Globalização e (des) igualdades: desafios contemporâneos. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007. p. 325-332.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; SANTOS, Edilene da Silva. Globalização e políticas curriculares no Brasil de 1985 a 2006: entre os processos de regulação e emancipação. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.1, n.1, p. 65-99, mar./set. 2008.

PINAR, William. La reconceptualización en los estudios del curriculum. In: GIMENO PINTO, Céli Regina Jardim. Elementos para uma análise de discurso político. Barbarói-**Revista do Departamento de Ciências Humanas e do departamento de Psicologia**. [S.l.], [S.v.], n.24, p. 78-109, 2006/1. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/821/605>>. Acesso em: 20 jan. 2011.

PINTO, Céli Regina Jardim. Notas a propósito de Ernesto Laclau. **Revista de Ciências Sociais. Montevideo**, [S.l.], v. 15, p. 36 -48, 1999.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA. **Escolas Municipais**. Disponível em: <<http://www.joaopessoa.pb.gov.br/secretarias/sedec/escolas-municipais/>>. Acesso em: 23 jan. 2015.

PUGAS, Márcia Cristina de Souza. **Conhecimento e docência no currículo de pedagogia: entre o pedagógico e o disciplinar**. Rio de Janeiro, RJ: UFRJ, 2013. Originalmente apresentada como tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013, 402f.

SACRISTAN, Gimeno J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTAN, José; PÉREZ GOMEZ, Ángel. **La enseñanza: su teoría y su práctica**. [S.l.]: [S.n.], [S.d.].

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [S.l.], v. 63, [S.n.], p. 237-280, 2002. Disponível em: <<http://www.boaventuradesousasantos.pt>>. Acesso em: 15 abr. 2010.

_____. O futuro do Fórum Social Mundial: o trabalho da tradução. **Revista del Observatório Social de América Latina**, [S.l.], v. 15, [S.n.], p. 77-90, 2004. Disponível em: <<http://www.boaventuradesousasantos.pt>>. Acesso em: 10 mar. 2010.

_____. A crítica da governação neoliberal: o Fórum Social Mundial como política e legalidade cosmopolita subalterna. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [S.l.], v. 72, [S.n.], p. 7-44 out. 2005. Disponível em: <<http://www.boaventuradesousasantos.pt>>. Acesso em: 10 mar. 2010.

_____. (Org.) Os processos da globalização. In: _____. **A globalização e as ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005a, p. 25- 102.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2003.

SHEPERD, Tania M. G.; SARDINHA, Tony Berber; PINTO, Marcia Veirano. (Orgs). **Caminhos da linguística de corpus**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156p.

_____. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. O adeus às metanarrativas. In: _____. **Os sujeitos da Educação**. 8 ed. [S.l.]: Vozes, 2011.

SOUSA, Ridelson Farias de. **Distribuição das escolas em Polos Educacionais da rede Municipal de João Pessoa – PB**. João Pessoa: [S.n.], 2015.

TURA, M. L. R. Políticas de Currículo no cotidiano escolar. In: LOPES, A. L. et al. **Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal**. Rio de Janeiro: DPAlí / Faperj, 2008. 268p.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE; Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v23, n. 80, p 96-107, set. 2006.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação, e currículo no Brasil**: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas: Autores Associados, Editora Piano, 2004.

ANEXOS

ANEXO 1

Quadro contendo a relação dos 9 (nove) polos e todas as escolas da Rede municipal de Ensino da Prefeitura de João Pessoa

PÓLO 1**Mangabeira / Bancários / Cidade Universitária/ Cristo / Penha**

ESCOLAS DA REDE	ENDEREÇOS E TELEFONES (83)
Afonso Pereira da Silva	Rua Deputado Valdevino Lobo Maia, s/n, Cidade Verde, Mangabeira
Ana Cristina Rolin Machado	Av. Hilton Souto maior, 555 – Água Fria/Bancários – 3218-9359
Anita Trigueiro	R. Emílio de Araújo Chaves, 118 – Altiplano – 3252-1498
Antônio Santos Coelho	Rua Osvaldo Pessoa, S/N – Praia da Penha – 3251-1114 3251-1483
Aruanda	Rua Eudídice Félix Cabral, S/N, Bancários – 3218-9362
David Trindade	Rua José Mendonça de Araújo, 88 – PROCIND – 3214-3182 3238-7370
Índio Piragibe	Rua Beatriz M. de Oliveira, S/N – Mangabeira -
João Gadelha de Oliveira	Rua Ivan de Assis Costa, S/N – Mangabeira VII – 3213-0090/ 3238-6904
Lions Tambaú	Rua Francisco F. Sousa, n.º 31 – Água Fria – 3218-9361/ 3255-1516
Luiz Vaz de Camões	Rua Josefa Taveira, S/N – Mangabeira IV – 3239-3802/ 3239-9279
Olívio Ribeiro Campos	Rua Esmeraldo G. Vieira, n.º 195 – Bancários – 3218-9358
Virgínius da Gama e Melo	Rua Com. Antônio S. Lima, n.º 30 – Mangabeira I – 3238-5714 / 3238-6344
Zumbi dos Palmares	Rua Rita Xavier de Oliveira, S/N – Mangabeira VI – 3238-6563 / 3213-1921

PÓLO 2**Cristo / Rangel**

Nome das Escolas	Endereços e Telefones (83)
Agostinho Fonseca Neto	Rua Fernando Cunha Lima, S/N – Conjunto Bela Vista – Cristo – 3223-1227 / 3218-9374
Américo Falcão	Av. Dom Bosco, 557 – Cristo – 3223-3583 3218-9375
Analice Caldas	Rua Cecília Miranda, 22 – Jaguaribe – 3218-9818 3262-1385
Francisco Edward de Aguiar	Rua Generino Maciel, 516 – Jaguaribe – 3241-2075 3218-9834
Francisco Pereira Nóbrega	Rua Elias Cavalcante de Albuquerque, comunidade Boa Esperança, Cristo Redentor
Augusto dos Anjos	Rua Olívio de A. Guerra, 391 – Cristo – 3218-9365 3223-9819
Bartolomeu de Gusmão	Rua Joana D. Alves, 120 – Conjunto INOCOP – 3218-9140 3231-1668
Dumerval Trigueiro Mendes	Rua 14 de Julho, 891 – Rangel – 3218-9633 3218-9368 3223-1795
Leônidas Santiago	Rua São Vicente, 350 – Rangel – 3231-2690 3218-9371 3223-6415
Luiz MendesPontes	Rua José Gomes da Silveira, 415 – Cristo – 3218-9376 3223-1144
Padre Pedro Serrão	Av. Dom Bosco, S/N – Cristo – 3218-6726
Santa Ângela	Rua Antônia G. da Silveira, 1135 – Cristo – 3218-9102 3223-7334
Santa Emília de Rodat	Rua 02 de fevereiro, 306 – Rangel – 3223-6410/ 3218-9373
Ubirajara Targino Botto	Av. da Fraternidade, 950 – Cristo – 3218-9367 3223-3775 3223-2829

PÓLO 3
Bairro dos Novais / Alto do Mateus

Nome das Escolas	Endereços e Telefones (83)
Ana Nery	Rua José Gomes de Abreu, 342 – Alto do Mateus – 3212-6504 3212-6396
Arnaldo de Barros Moreira	Rua Capitão Francisco Pereira, 365 – Bairro dos Novais – 3233- 9877 3218-9396
Euclides da Cunha	Rua Valêncio L. de Mendonça – Bairro dos Novais – 3233-8023 3218-9381
João Medeiros	Rua Zulmira de Novais, 546 – Bairro dos Novais – 3233-4845 3262-3026
João Santa Cruz	Rua Des.Santo Stanslau, 460 – Bairro dos Novais – 3223-9926 3218-9041
João XXIII	Rua Projetada, 60 Juracy Palhano – Alto do Mateus – 3218-9380
José Novais	Rua Des.Santo Stanslau, 322 – Bairro dos Novais – 3262-2001 3218-9394
Luiza Lima Lobo	Rua Carteiro Francisco Inácio R. Filho – Alto do Mateus – 3212- 8056 3212-6394
Napoleão Laureano	Rua Adolfo Massa, 700 – Bairro dos Novais – 3218-9390 3233- 9903
Severno Patrício	Rua Índio Araribóia, S/N – Alto do Mateus, 3212-6136 3212-6395

PÓLO 4
José Américo / Valentina / Geisel / Gramame

Nome das Escolas	Endereços e Telefones (83)
Antonia do Socorro Machado	Sítio Paratibe, 272 – CX. Postal 054 – Monsenhor Magno / Valentina Figueiredo – 3212-6504/ 3212-6396
Carlos Neves da Franca	Rua Leila Diniz, 244 – Conjunto José Américo - 3264-6829
Cícero Leite	Av. Goiânia, 121 – Gravatá – Valentina Figueiredo – 3233-8023 3218-9381
Dom Helder Câmara	Rua Joamil Severino dos Santos, S/N – Valentina Figueiredo – 3233-4845/ 3262-3026
Dom Marcerlo P. Carvalheira	Rua Projetada, S/N – Sonho Meu / Valentina Figueiredo – 3223-9926 3218-9041
Fenelon Câmara	Rua Adauto Toledo, 157 – Ernesto Geisel – 3218-9380/ 3231-5435
José Américo de Almeida	Rua Cel. Augusto F. Maia, S/N – Cj José Américo – 3262-2001/ 3218-9394
José Eugênio Lins de Albuquerque	Rua Projetada, 70 – Ernesto Geisel – 3212-8056/ 3212-6394
Padre Leonel da Franca	Rua Antônio Abrantes, 160 – Ernesto Geisel – 3218-9390 3233-9903

PÓLO 5
Jaguaribe / Torre / Centro / Roger / Varadouro / Ilha do Bispo / Miramar

Nome das Escolas	Endereços e Telefones (83)
Cônego João de Deus	Av. Expedicionários, 728 – Expedicionários – 3244-5770
Cônego Mathias Freire	Rua Geminiano de Franca, S/N – Torre – 3244-5646/ 3214-7930
Damásio Franca	Rua Sebastião de C. Lima, S/N – Varadouro – 3241-7517/ 3218-9847
Frei Afonso	Rua Santa Terezinha, 250 – Roger – 3241-4042/ 3240-4142
Frutuoso Barbosa	Rua Lopo Garro, 200 – Ilha do Bispo – 3218-9839
Governador Leonel Brizola	Rua Olívio T. Medeiros, 590 – Miramar – 3214-7171
José Peregrino	Rua Carneiro de Campos, S/N – Ilha do Bispo – 3241-8838
Mons. João Coutinho	Rua 19 de Março, 339 – Baixo Roger – 3241-8796
Santos Dumont	Rua Frei Miguelino, 34 – Varadouro – 3241-7286/ 3218-9833

PÓLO 6
Pe. Zé / Mandacaru / B. Estados / 13 de Maio / B. Ipês/ Bessa

Nome das Escolas	Endereços e Telefones (83)
Ângelo Francisco Notare	Praça D. Vilas Boas, 27 – Jardim 13 de Maio – 3244-2955 3244-2919
Aylton Cavalcanti de Ataíde	Rua 30 de Setembro, S/N – Mandacaru – 3244-6135
Francisca Moura	Rua Silvino Santos, 27 – Mandacaru – 3244-5011/ 3225-0547
Frei Albino	Av. Gov. Argemiro de Figueiredo, Nº 4455 – Bessa – 3246-2030 3246-6953 3246-1809
General Rodrigo Otávio	Av. Mato Grosso, 988 – Bairro dos Estados – 3214-7961 3244-5387
Hugo Moura	Rua Fagundes Varela, 113 – Padre Zé – 3244-4847
José de Barros Moreira	Rua Monte Castelo, 41 – Mandacaru – 3214-7966
Luiz Augusto Crispim	Av. Tancredo Neves, Bairro dos Ipês
Nazinha Barbosa	Rua Edmundo Filho, 65 – Bairro São José – 3247-2239
Senador Ruy Carneiro	Rua João de Brito, 180 – Mandacaru – 3244-2837/ 3214-7932
Seráfico da Nóbrega	Rua Ubirajara Targino Botto, 36 – Tambaú – 3247-2375
Ubirajara Pinto Rodrigues	Rua José Montenegro, S/N – Bairro dos Ipês – 3214-7933 3244-5516
Violeta Formiga	Rua Alfredo José Ataíde, S/N – Alto do Céus / Mandacaru – 3243-5696

PÓLO 7
Bairro das Indústrias / Costa e Silva / Ernani Satyro

Nome das Escolas	Endereços e Telefones (83)
Anayde Beiriz	Av. Cidade Cajazeiras, Setor 61, Quadra 088, Cidade Verde – Bairro das Indústrias – 3218-5817 3212-9363
Cantalice Leite	Rua Manoel de Paula Magalhães, 57 – Bairro das Indústrias – 3212-4591/ 3218-9363
Duarte da Silveira	Rua Marileta A. Nascimento, 265 – Costa e Silva – 3233-7687 3218-9388
Duque de Caxias	Rua José da Cunha, 101 – Costa e Silva – 3233-7191/ 3218-9392
Ernany Satyro	Rua Prof. José Holmes, 120 – Ernani Sátyro – 3233-8471
João Monteiro da Franca	Rua Maria José do Amaral, 43 – Conj. Vieira Diniz – 3255-3281 3218-9400
Monteiro Lobato	Rua José da Cunha, 101 – Costa e Silva – 3218-9289/ 3234-2949
Paulo Freire	Rua Projetada, S/N – Conjunto Nova Trindade – 3218-9402/ 3262-8134
Presidente João Pessoa	Rua Martinho lutero, 520 – Jardim Veneza – 3233-3783 3218-9401

PÓLO 8
Funcionários / Esplanada / Grotão

Nome das Escolas	Endereços e Telefones (83)
Anísio Teixeira	Rua Lourenço César, 369 – Esplanada I – 3218-9384 3233-2369
Antenor Navarro	Gramame – 3220-1042
Celso Furtado	Rua Maria Carneiro dos Santos, Funcionários II – 3218-9386
Darcy Ribeiro	Rua Projetada, S/N – Funcionários II – 3233-8985 3218-9382
Daura Santiago Rangel	Rua Prefeito Severino Alves da Silveira, s/n, Gramame – CEP: 58069-015
Jornalista Raimundo Nonato	Colinas do Sul – Gervásio Maia – 3214-3209
Maria Ruth de Souza	Rua Abdias Genuíno de Lima, S/N – Funcionários II, 3218-9386 3233-8343
Moema Tinoco Cunha Lima	Rua Severino Bento de Moraes, 175 – Funcionários II – 3233-3735 / 3218-9378
Pedra do Reino	Rua Projetada, S/N – Grotão – 3234-3040 / 3233-9467
Tharcilla Barbosa da Franca	Rua Nossa Senhora da Paz, 72 – Grotão – 3233-6439 3218-9398

PÓLO 9
Cruz das Armas

Nome das Escolas	Endereços e Telefones (83)
Almirante Barroso	Rua Enedino Jorge, 361 – Cruz das Armas – 3233-3527/ 3218-9379
Analice Gonçalves de Carvalho	Rua 04 de Outubro, 653 – Cruz das Armas – 3242-7683 3218-9846 / 3215-6133
Anibal Moura	Rua São Salvador, 25 – Cruz das Armas – 3242-7680 3215-6132
Apolônio Sales de Miranda	Rua Engenheiro Retumba, 240 – Cruz das Armas – 3222-5819
Castro Alves	Rua Manoel Guerra, 71 – Funcionários I – 3233-1687/ 3218-9383
Oscar de Castro	Rua Lima Filho, 147 – Cruz das Armas – 3215-6130
Renato Lima	Rua Monsenhor Severiano, 270 – Cruz das Armas – 3215-6131 / 3262-1514
Zulmira de Novais	Rua Santa Tereza, 570 – Cruz das Armas – 3218-9391 / 3233-5029/ 3262-3311

ANEXO 2

Quadros das *Wordlist* do *Subcorpora* do MEC e, PPP com nível de corte para as 26 primeiras palavras mais frequentes formadas a partir de 5 caracteres

Wordlist do Subcorpora, PPP com nível de corte para as 200 primeiras palavras mais frequentes formadas a partir de 5 caracteres.

N	Palavras	Frequência	%	Textos	%
1	ESCOLA	812	2,15	9	100
2	ENSINO	438	1,16	9	100
3	ESCOLAR	376	1,00	9	100
4	EDUCAÇÃO	373	0,99	9	100
5	ALUNOS	342	0,91	9	100
6	PROCESSO	247	0,65	9	100
7	PROJETO	244	0,65	9	100
8	PEDAGÓGICO	235	0,62	9	100
9	APRENDIZAGEM	205	0,54	9	100
10	COMUNIDADE	198	0,52	9	100
11	AÇÕES	174	0,46	9	100
12	PROFESSORES	173	0,46	9	100
13	TRABALHO	173	0,46	9	100
14	AVALIAÇÃO	171	0,45	8	89
15	PEDAGÓGICA	171	0,45	9	100
16	DESENVOLVIMENTO	167	0,44	9	100
17	FUNDAMENTAL	164	0,43	9	100
18	ALUNO	154	0,41	9	100
19	FORMA	145	0,38	9	100
20	PARTICIPAÇÃO	143	0,38	9	100
21	SOCIAL	141	0,37	9	100
22	FORMAÇÃO	140	0,37	9	100
23	POLÍTICO	139	0,37	9	100
24	ENTRE	137	0,36	9	100
25	GESTÃO	135	0,36	9	100
26	CONSTRUÇÃO	132	0,35	9	100
27	EQUIPE	130	0,34	9	100
28	TODOS	127	0,34	9	100
29	ATIVIDADES	126	0,33	9	100
30	SOCIEDADE	124	0,33	9	100
31	SOBRE	122	0,32	9	100
32	CONHECIMENTO	118	0,31	9	100
33	PROPOSTA	116	0,31	9	100
34	ATRAVÉS	109	0,29	9	100
35	CONSELHO	102	0,27	9	100
36	MUNICIPAL	102	0,27	9	100
37	PRÁTICA	97	0,26	9	100
38	FAMÍLIA	90	0,24	9	100
39	ORGANIZAÇÃO	90	0,24	9	100
40	ASSIM	89	0,24	9	100
41	PARTIR	84	0,22	9	100
42	DEMOCRÁTICA	83	0,22	9	100
43	DESENVOLVER	83	0,22	9	100
44	PROJETOS	83	0,22	9	100
45	TAMBÉM	82	0,22	9	100
46	APRENDER	80	0,21	8	89
47	PROFESSOR	80	0,21	8	89
48	ESCOLARES	77	0,20	9	100
49	QUALIDADE	76	0,20	8	89

50	PLANEJAMENTO	74	0,20	7	78
51	VALORES	73	0,19	9	100
52	CONHECIMENTOS	72	0,19	9	100
53	DIRETRIZES	71	0,19	9	100
54	PRINCÍPIOS	71	0,19	9	100
55	SENTIDO	70	0,19	9	100
56	CONTEÚDOS	68	0,18	9	100
57	DIFERENTES	67	0,18	7	78
58	ELABORAÇÃO	67	0,18	9	100
59	SISTEMA	67	0,18	9	100
60	OBJETIVOS	66	0,17	9	100
61	SOCIAIS	66	0,17	9	100
62	DIREÇÃO	65	0,17	8	89
63	NOSSA	65	0,17	9	100
64	PESSOA	65	0,17	9	100
65	REALIDADE	65	0,17	9	100
66	PROBLEMAS	63	0,17	9	100
67	RELAÇÃO	63	0,17	9	100
68	FAZER	62	0,16	9	100
69	RESPEITO	62	0,16	9	100
70	SAÚDE	62	0,16	7	78
71	SENDO	62	0,16	9	100
72	ACORDO	60	0,16	9	100
73	AMBIENTE	60	0,16	9	100
74	EDUCANDO	60	0,16	8	89
75	ESPAÇO	59	0,16	9	100
76	ACOMPANHAMENTO	57	0,15	9	100
77	ESCOLAS	57	0,15	8	89
78	PROGRAMA	56	0,15	5	56
79	CRIANÇA	55	0,15	8	89
80	TENDO	55	0,15	9	100
81	AUTONOMIA	54	0,14	9	100
82	CULTURA	54	0,14	8	89
83	NECESSIDADES	54	0,14	8	89
84	OBJETIVO	54	0,14	8	89
85	PEDAGÓGICAS	54	0,14	9	100
86	TÉCNICA	54	0,14	6	67
87	FUNÇÃO	52	0,14	9	100
88	IDENTIFICAR	52	0,14	7	78
89	PARTE	52	0,14	9	100
90	RELAÇÕES	52	0,14	9	100
91	MUNDO	51	0,14	8	89
92	QUANDO	51	0,14	9	100
93	SEGUNDO	51	0,14	9	100
94	BAIRRO	50	0,13	9	100
95	DIREITO	50	0,13	9	100
96	EDUCACIONAL	50	0,13	9	100
97	LEITURA	50	0,13	9	100
98	NECESSÁRIO	50	0,13	8	89
99	NORMAS	50	0,13	9	100
100	CRIANÇAS	49	0,13	8	89
101	HABILIDADES	49	0,13	8	89
102	DESEMPENHO	48	0,13	8	89
103	NESSE	48	0,13	7	78

104	OUTROS	48	0,13	9	100
105	MESMO	47	0,12	8	89
106	NECESSIDADE	47	0,12	8	89
107	PROFISSIONAIS	47	0,12	9	100
108	RECURSOS	47	0,12	9	100
109	TODAS	47	0,12	8	89
110	CAPACIDADE	46	0,12	9	100
111	CURRÍCULO	46	0,12	9	100
112	IMPORTÂNCIA	46	0,12	9	100
113	NACIONAL	46	0,12	9	100
114	CIDADANIA	45	0,12	9	100
115	ELABORAR	45	0,12	9	100
116	REUNIÕES	45	0,12	9	100
117	BUSCA	44	0,12	9	100
118	DIFICULDADES	44	0,12	7	78
119	EDUCANDOS	44	0,12	8	89
120	PERSPECTIVA	44	0,12	7	78
121	PROCESSOS	44	0,12	9	100
122	ASPECTOS	43	0,11	9	100
123	CLASSE	43	0,11	8	89
124	CURRICULAR	43	0,11	9	100
125	HISTÓRIA	43	0,11	9	100
126	PAPEL	43	0,11	8	89
127	PESSOAS	43	0,11	9	100
128	RESOLUÇÃO	43	0,11	9	100
129	ACESSO	42	0,11	9	100
130	APOIO	42	0,11	8	89
131	PLANO	42	0,11	9	100
132	RECONHECER	42	0,11	3	33
133	TURMAS	42	0,11	9	100
134	PORTANTO	41	0,11	8	89
135	REFLEXÃO	41	0,11	9	100
136	RENDIMENTO	41	0,11	9	100
137	RESPONSÁVEIS	41	0,11	9	100
138	SITUAÇÕES	41	0,11	7	78
139	TANTO	41	0,11	9	100
140	CONTEXTO	40	0,11	7	78
141	EDUCADORES	40	0,11	8	89
142	FORMAS	40	0,11	7	78
143	AINDA	39	0,10	9	100
144	COTIDIANO	39	0,10	8	89
145	CULTURAIS	39	0,10	8	89
146	CURRICULARES	39	0,10	9	100
147	ESTÃO	39	0,10	9	100
148	REALIZAR	39	0,10	8	89
149	SUJEITO	39	0,10	8	89
150	CORPO	38	0,10	8	89
151	CULTURAL	38	0,10	8	89
152	DIVERSAS	38	0,10	8	89
153	APENAS	37	0,10	9	100
154	DECISÕES	37	0,10	9	100
155	DENTRO	37	0,10	8	89
156	DEZEMBRO	37	0,10	7	78
157	INSTITUIÇÃO	37	0,10	7	78

158	MAIOR	37	0,10	8	89
159	SERÃO	37	0,10	7	78
160	BÁSICA	36	0,10	9	100
161	DISCIPLINAS	36	0,10	8	89
162	FUNCIONÁRIOS	36	0,10	9	100
163	GRUPO	36	0,10	8	89
164	INCLUSIVA	36	0,10	4	44
165	INFANTIL	36	0,10	7	78
166	NOSSO	36	0,10	9	100
167	OUTRAS	36	0,10	8	89
168	POLÍTICA	36	0,10	7	78
169	QUESTÕES	36	0,10	8	89
170	COMPROMISSO	35	0,09	8	89
171	DESSA	35	0,09	8	89
172	EDUCATIVO	35	0,09	8	89
173	MELHORIA	35	0,09	9	100
174	PELOS	35	0,09	9	100
175	REUNIÃO	35	0,09	7	78
176	SEGUINTE	35	0,09	9	100
177	VISANDO	35	0,09	8	89
178	BASES	34	0,09	9	100
179	COMPREENDER	34	0,09	7	78
180	CONDIÇÕES	34	0,09	9	100
181	CONSTRUIR	34	0,09	8	89
182	ESPECIALISTAS	34	0,09	9	100
183	PRÁTICAS	34	0,09	7	78
184	UNIDADE	34	0,09	8	89
185	CONHECER	33	0,09	5	56
186	DEFICIÊNCIA	33	0,09	6	67
187	DIVERSOS	33	0,09	8	89
188	ESCRITA	33	0,09	9	100
189	EXPERIÊNCIAS	33	0,09	8	89
190	MARÇO	33	0,09	7	78
191	PROMOVER	33	0,09	9	100
192	SECRETARIA	33	0,09	9	100
193	ADOLESCENTE	32	0,08	6	67
194	DEVEM	32	0,08	9	100
195	ESTADO	32	0,08	8	89
196	MELHOR	32	0,08	7	78
197	PENSAR	32	0,08	7	78
198	PRÓPRIO	32	0,08	8	89
199	PÚBLICO	32	0,08	9	100
200	COLETIVO	31	0,08	8	89

Wordlist do Subcorpora documentos do MEC com nível de corte para as 200 primeiras palavras mais frequentes formadas a partir de 5 caracteres.

N	Palavras	Frequência	%	Textos	%
1	ENSINO	1316	1,71	12	100
2	EDUCAÇÃO	891	1,16	5	42
3	EDUCAO	718	0,94	7	58
4	FUNDAMENTAL	606	0,79	11	92
5	APRENDIZAGEM	468	0,61	12	100
6	ESCOLA	468	0,61	12	100
7	DIREITOS	436	0,57	11	92
8	DIFERENTES	406	0,53	12	100
9	DESENVOLVIMENTO	353	0,46	12	100
10	SOBRE	353	0,46	12	100
11	PROCESSO	348	0,45	12	100
12	ALUNOS	347	0,45	12	100
13	ESCOLAR	339	0,44	12	100
14	ENTRE	313	0,41	12	100
15	NACIONAL	309	0,40	12	100
16	CRIANÇAS	302	0,39	6	50
17	AMBIENTAL	275	0,36	6	50
18	SOCIAL	272	0,35	12	100
19	CURRICULARES	253	0,33	10	83
20	TRABALHO	252	0,33	11	92
21	HUMANOS	237	0,31	6	50
22	CONHECIMENTO	236	0,31	12	100
23	SOCIAIS	231	0,30	11	92
24	SISTEMAS	229	0,30	12	100
25	FORMA	224	0,29	12	100
26	OBJETIVOS	221	0,29	10	83
27	CONHECIMENTOS	205	0,27	10	83
28	NACIONAIS	200	0,26	10	83
29	ASSIM	193	0,25	12	100
30	CULTURA	193	0,25	11	92
31	FORMAÇÃO	193	0,25	5	42
32	ALFABETIZA	190	0,25	4	33
33	DIRETRIZES	190	0,25	12	100
34	TODOS	189	0,25	12	100
35	PROFESSORES	185	0,24	12	100
36	SISTEMA	177	0,23	12	100
37	DEVEM	176	0,23	12	100
38	OUTROS	175	0,23	12	100
39	PROFESSOR	172	0,22	9	75
40	ALUNO	171	0,22	8	67
41	AMBIENTE	171	0,22	10	83
42	ESCOLAS	168	0,22	12	100
43	CRIANÇA	167	0,22	6	50
44	CICLO	166	0,22	6	50
45	CONTEÚDOS	162	0,21	5	42
46	IDADE	161	0,21	10	83
47	TEMPO	158	0,21	10	83
48	AValiação	157	0,20	5	42
49	EDUCACIONAL	156	0,20	12	100

50	SOCIEDADE	156	0,20	11	92
51	PARTIR	150	0,20	12	100
52	FORMAS	148	0,19	11	92
53	TAMBÉM	147	0,19	7	58
54	OUTRAS	146	0,19	11	92
55	BÁSICA	144	0,19	5	42
56	QUALIDADE	143	0,19	12	100
57	RELACIONES	141	0,18	7	58
58	FORMAÇÃO	140	0,18	7	58
59	RESPEITO	137	0,18	11	92
60	BRASIL	136	0,18	11	92
61	ESCRITA	133	0,17	8	67
62	ATIVIDADES	132	0,17	11	92
63	SUPERIOR	131	0,17	10	83
64	TEXTOS	127	0,17	6	50
65	CURSOS	125	0,16	11	92
66	ESTUDANTES	125	0,16	11	92
67	SITUACIONES	125	0,16	6	50
68	INSTITUIÇÕES	121	0,16	5	42
69	DIREITO	119	0,16	12	100
70	ACESSO	118	0,15	12	100
71	DIVERSIDADE	118	0,15	11	92
72	PARTE	118	0,15	12	100
73	PARECER	117	0,15	11	92
74	COMUNIDADE	116	0,15	11	92
75	BRASILEIRA	114	0,15	12	100
76	ORGANIZAÇÃO	114	0,15	5	42
77	AINDA	113	0,15	11	92
78	CURRICULAR	113	0,15	11	92
79	NATUREZA	113	0,15	12	100
80	PROJETO	109	0,14	12	100
81	BÁSICA	107	0,14	7	58
82	CULTURAIS	107	0,14	11	92
83	FEDERAL	106	0,14	11	92
84	VALORES	106	0,14	10	83
85	MATERIAIS	105	0,14	12	100
86	MUNDO	105	0,14	10	83
87	PELOS	105	0,14	12	100
88	PROFISSIONAIS	104	0,14	12	100
89	MESMO	101	0,13	12	100
90	PROPOSTA	101	0,13	10	83
91	PROCESSOS	100	0,13	10	83
92	RECURSOS	100	0,13	8	67
93	CULTURAL	99	0,13	10	83
94	ESTUDOS	99	0,13	11	92
95	CONSELHO	98	0,13	10	83
96	SENDO	98	0,13	12	100
97	ATENDIMENTO	97	0,13	12	100
98	ESCOLARES	95	0,12	12	100
99	IMPORTANTE	95	0,12	8	67
100	INFANTIL	95	0,12	10	83
101	TODAS	95	0,12	12	100
102	EDUCACIONAIS	94	0,12	12	100
103	HISTÓRIA	94	0,12	3	25

104	VISTA	94	0,12	12	100
105	ORGANIZA??O	93	0,12	7	58
106	TENDO	93	0,12	11	92
107	CONSTRU??O	92	0,12	6	50
108	MÉDIO	92	0,12	5	42
109	GRUPOS	91	0,12	10	83
110	NECESSIDADE	91	0,12	9	75
111	AUTONOMIA	88	0,11	12	100
112	CONDIÇÕES	88	0,11	5	42
113	PERSPECTIVA	88	0,11	9	75
114	NORMAS	87	0,11	9	75
115	PARÂMETROS	87	0,11	3	25
116	ASPECTOS	86	0,11	10	83
117	PELAS	86	0,11	12	100
118	PROFISSIONAL	85	0,11	11	92
119	PROGRAMAS	85	0,11	11	92
120	SENTIDO	85	0,11	10	83
121	QUANDO	84	0,11	12	100
122	QUANTO	84	0,11	12	100
123	A??ES	83	0,11	6	50
124	ESPECIAL	79	0,10	11	92
125	CIDADANIA	78	0,10	10	83
126	PRODU??O	78	0,10	4	33
127	CIÊNCIAS	77	0,10	3	25
128	CONSTRUÇÃO	76	0,10	5	42
129	PESSOAS	76	0,10	9	75
130	PROPOSTAS	76	0,10	9	75
131	DIVERSAS	75	0,10	9	75
132	JOVENS	75	0,10	11	92
133	PORTANTO	75	0,10	8	67
134	CURRÍCULO	74	0,10	5	42
135	MEDIANTE	74	0,10	10	83
136	PODEM	74	0,10	11	92
137	REALIDADE	74	0,10	11	92
138	TANTO	74	0,10	11	92
139	APRENDER	73	0,10	7	58
140	LEITURA	73	0,10	8	67
141	CONTEXTO	72	0,09	9	75
142	MATEMÁTICA	72	0,09	3	25
143	SUJEITOS	72	0,09	8	67
144	TAMBÉM	72	0,09	5	42
145	TEMAS	72	0,09	8	67
146	DOCUMENTO	71	0,09	8	67
147	ESTADOS	71	0,09	11	92
148	INCLUÍDO	71	0,09	2	17
149	PODER	71	0,09	11	92
150	AVALIA??O	70	0,09	6	50
151	COMUM	70	0,09	10	83
152	EXEMPLO	70	0,09	7	58
153	GARANTIR	70	0,09	12	100
154	NESSE	70	0,09	10	83
155	RECONHECIMENTO	70	0,09	9	75
156	RELAÇÃO	70	0,09	5	42
157	TNICO	70	0,09	3	25

158	APRENDIZAGENS	69	0,09	7	58
159	CONCEITOS	69	0,09	8	67
160	ESPAÇO	69	0,09	6	50
161	MANEIRA	69	0,09	9	75
162	NECESSIDADES	69	0,09	11	92
163	PAPEL	69	0,09	10	83
164	PROJETOS	69	0,09	10	83
165	PRÁTICAS	69	0,09	4	33
166	SEJAM	69	0,09	10	83
167	SITUAÇÃO	69	0,09	5	42
168	ASSEGURAR	68	0,09	11	92
169	LINGUAGEM	68	0,09	6	50
170	POLÍTICA	68	0,09	5	42
171	CONJUNTO	67	0,09	10	83
172	GERAIS	67	0,09	9	75
173	PEDAGÓGICA	67	0,09	5	42
174	PRÁTICA	66	0,09	4	33
175	QUAIS	66	0,09	11	92
176	#	65	0,08	8	67
177	EXPERIÊNCIAS	65	0,08	5	42
178	INICIAL	65	0,08	12	100
179	NÍVEL	65	0,08	5	42
180	RECONHECER	65	0,08	8	67
181	DEMAIS	64	0,08	11	92
182	NEGROS	64	0,08	4	33
183	PÚBLICO	64	0,08	5	42
184	REFERE	64	0,08	11	92
185	OUTRO	63	0,08	8	67
186	RESOLUÇÃO	63	0,08	6	50
187	ARTIGO	62	0,08	9	75
188	CONTINUADA	62	0,08	11	92
189	DESSA	62	0,08	11	92
190	OBJETIVO	62	0,08	11	92
191	PRINCÍPIOS	62	0,08	5	42
192	RELAÇÃO	62	0,08	6	50
193	CONTEÚDOS	61	0,08	5	42
194	FÍSICA	61	0,08	5	42
195	GERAL	61	0,08	9	75
196	LINGUAGENS	61	0,08	7	58
197	LONGO	61	0,08	10	83
198	NÍVEIS	61	0,08	5	42
199	POSSIBILIDADES	61	0,08	8	67
200	PRESENTE	61	0,08	10	83

ANEXO 3

Tabelas contendo as concordâncias dos documentos do MEC e dos PPP

Tabelas contendo as concordâncias dos documentos do MEC e dos PPP

N	Concordâncias dos PPP	Palavras	Documento	%
1	m e da parte diversificada do currículo. § 1º Outras leis es	2324	MEC 12.txt	32%
2	da economia e perpassa todo o currículo. § 2º Voltados à div	1527	MEC 12.txt	21%
3	das áreas de aprendizagem do currículo. A partir desse crit	25069	MEC 9.txt	94%
4	r das ações coerentes entre o currículo, a gestão e as edifi	5793	MEC 1.txt	39%
5	i nº 12.796, de 2013) § 1º Os currículos a que se refere o c	3349	MEC 10.txt	26%
6	6, prevê, em seu § 1º, que os currículos a que se refere dev	1913	MEC 1.txt	13%
7	ucação para o trânsito em seu currículo. Além deste, outros	15207	MEC 9.txt	58%
8	ibui para ampliar o acesso ao currículo, ao proporcionar ind	6141	MEC 12.txt	87%
9	valiação: parte integrante do currículo Art. 32 A avaliação	4348	MEC 12.txt	61%
10	de efetivo trabalho escolar. currículo Art. 9º O currículo	1199	MEC 12.txt	16%
11	produzem orientações sobre o currículo, as escolas e os pro	1378	MEC 12.txt	19%
12	a complementar e enriquecer o currículo, assegurando a conte	1621	MEC 12.txt	23%
13	etos; c) inserção temática no currículo. Assim, a Educação A	7529	MEC 1.txt	50%
14	nização curricular Art. 13. O currículo, assumindo como refe	1727	MEC 11.txt	20%
15	scolar, desde a construção do currículo até os critérios que	4548	MEC 1.txt	30%
16	scolar, desde a construção do currículo até os critérios que	1507	MEC 11.txt	18%
17	compõem a parte explícita do currículo, bem como os que tam	1298	MEC 12.txt	18%
18	volver e o estabelecimento do currículo capaz de atender às	6983	MEC 9.txt	27%
19	inam a inclusão de estudos em currículos, circunscrevem-se a	8409	MEC 1.txt	56%
20	e assegurar o entendimento de currículo como experiências es	1835	MEC 11.txt	22%
21	aliado ao desenvolvimento do currículo contribui para o imp	3768	MEC 12.txt	53%
22	ente mais vulneráveis. § 1º O currículo da escola de tempo i	5185	MEC 12.txt	73%
23	ntes à Educação Ambiental nos currículos da Educação Básica	13685	MEC 1.txt	92%
24	e da clientela. Art. 26. Os currículos da educação infanti	3290	MEC 10.txt	25%
25	sejam preservados. Art. 14 O currículo da base nacional com	1775	MEC 12.txt	25%
26	ntes à Educação Ambiental nos currículos da Educação Básica	9511	MEC 1.txt	64%
27	eqüentemente incorporadas aos currículos das áreas ligadas à	14813	MEC 9.txt	56%
28	aptações para a construção do currículo de uma Secretaria ou	6682	MEC 9.txt	26%
29	ção escolar como incluída nos currículos de todas as etapas	1470	MEC 1.txt	10%
30	tuir disciplina específica no currículo de ensino, exceto no	1568	MEC 1.txt	11%
31	cioambiental deve constar dos currículos de formação inicial	9373	MEC 1.txt	63%
32	cioambiental deve constar dos currículos de formação inicial	12790	MEC 1.txt	86%
33	oração efetiva e orgânica, no currículo, de atividades e est	1667	MEC 11.txt	20%
34	ção ambiental deve constar dos currículos de formação de prof	1614	MEC 1.txt	11%
35	lturais dos educandos. § 1º O currículo deve difundir os val	1776	MEC 11.txt	21%
36	Ambiental. O planejamento dos currículos deve, obviamente, c	9422	MEC 1.txt	64%
37	3º O tratamento pedagógico do currículo deve ser diversifica	13641	MEC 1.txt	92%
38	rior. § 2º O planejamento dos currículos deve considerar os	13595	MEC 1.txt	91%
39	rte que as referências para o currículo devem continuar send	4780	MEC 12.txt	67%
40	-relação entre organização do currículo, do trabalho pedagóg	1038	MEC 11.txt	12%
41	ca, componente obrigatório do currículo do Ensino Fundamenta	2120	MEC 12.txt	30%
42	17 Na parte diversificada do currículo do Ensino Fundamenta	2464	MEC 12.txt	34%
43	: complementaridade Art. 10 O currículo do Ensino			
44	Fundamenta	1423	MEC 12.txt	20%
45	um e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamenta	1458	MEC 12.txt	20%
46	um e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamenta	1489	MEC 12.txt	21%
	escolar. CURRÍCULO Art. 9º O currículo do Ensino			
	Fundamenta	1203	MEC 12.txt	17%

47	tuações emergenciais. § 5o O currículo do ensino fundamenta	4888	MEC 10.txt	37%
48	nº 11.769, de 2008) § 7o Os currículos do ensino fundament	3754	MEC 10.txt	29%
49	sto neste artigo. Art. 26. Os currículos do ensino fundament	3245	MEC 10.txt	25%
50	ente natural e social; que os currículos do Ensino Fundament	11854	MEC 1.txt	80%
51	político-pedagógico Art. 18 O currículo do Ensino Fundamenta	2518	MEC 12.txt	35%
52	e cada disciplina. Art. 36. O currículo do ensino médio obse	5345	MEC 10.txt	41%
53	ído como tema transversal nos currículos do ensino fundament	4956	MEC 10.txt	38%
54	; (Regulamento) II - fixar os currículos dos seus cursos e p	7902	MEC 10.txt	61%
55	eguram condições de acesso ao currículo dos alunos com defic	6077	MEC 12.txt	86%
56	stas, deverão incluir em seus currículos e programas: a) o c	7908	MEC 11.txt	95%
57	sões regionais e locais sobre currículos e sobre programas d	1289	MEC 9.txt	7%
58	temática mudança do clima nos currículos e materiais didátic	1748	MEC 1.txt	12%
59	do que deve ser trabalhado no currículo e será incentivado a	2960	MEC 12.txt	41%
60	mentos comuns veiculados pelo currículo e contribuindo para	2063	MEC 12.txt	29%
61	o os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola; II - est	313	MEC 11.txt	3%
62	indígenas; III - desenvolver currículos e programas específ	11515	MEC 10.txt	90%
63	temáticos, perpassando todo o currículo e propiciando a inte	2999	MEC 11.txt	36%
64	deve preservar a sequência do currículo e observar as normas	7061	MEC 11.txt	85%
65	nsino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mí	1283	MEC 10.txt	10%
66	retrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mí	2145	MEC 9.txt	10%
67	ricular e da implementação do currículo, é redimensionadora	4373	MEC 12.txt	62%
68	ão dos seus tempos, espaços e currículos. Em decorrência, há	5384	MEC 1.txt	36%
69	s e às áreas de conhecimento, currículos em rede, propostas	3199	MEC 12.txt	45%
70	ssibilidades de integração do currículo, entre outros, as pr	3162	MEC 12.txt	45%
71	nvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar e, em especi	1987	MEC 12.txt	28%
72	nistrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial	4073	MEC 10.txt	31%
73	nistrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial	3894	MEC 10.txt	30%
74	cional que embase a gestão do currículo escolar e represente	2132	MEC 11.txt	25%
75	uma disciplina específica no currículo escolar. – Em 1972,	2222	MEC 1.txt	15%
76	uação Ambiental presente nos currículos escolares, mesmo qu	2033	MEC 1.txt	13%
77	s disposições básicas sobre o currículo, estabelecendo o núc	1650	MEC 9.txt	8%
78	is nas decisões referentes ao currículo, estarão ampliando a	5713	MEC 12.txt	81%
79	processo de implementação do currículo, evitando a fragment	6931	MEC 12.txt	98%
80	os conhecimentos escolares no currículo favorece a sua conte	3097	MEC 12.txt	43%
81	temas educativos devem prever currículos flexíveis, com dife	4390	MEC 11.txt	52%
82	suas comunidades, integrando currículos, gestão e edificaçõ	14650	MEC 1.txt	98%
83	suas comunidades, integrando currículos, gestão e edificaçõ	10609	MEC 1.txt	72%
84	erão a base nacional comum do currículo, habilitando ao pros	6254	MEC 10.txt	48%
85	componentes já constantes do currículo; III – pela combinaç	13720	MEC 1.txt	92%
86	2º A definição e a gestão do currículo inscrevem-se em uma	4363	MEC 11.txt	52%
87	o-se do entendimento de que o currículo institui e é institu	9110	MEC 1.txt	61%
88	das em diversas concepções de currículo integrado e interdis	3125	MEC 12.txt	44%
89	e um projeto educativo são os currículos locais, a bibliogra	10570	MEC 9.txt	40%
90	a Lei nº 12.796, de 2013) I - currículos, métodos, técnicas,	8660	MEC 10.txt	67%
91	egradamente, permeando todo o currículo, no âmbito dos demai	8465	MEC 1.txt	57%
92	contribuirão para incluir no currículo o estudo e as propos	6918	MEC 1.txt	46%
93	que preservada a seqüência do currículo, observadas as norma	2977	MEC 10.txt	23%
94	ndação Carlos Chagas sobre os currículos oficiais e do conta	2567	MEC 9.txt	11%
95	ou componente já constante do currículo; – pela combinação d	9547	MEC 1.txt	64%
96	ica em que a vida escolar e o currículo possam ser assumidos	13916	MEC 9.txt	53%
97	incorporação desses temas no currículo, propõe-se um tratam	12956	MEC 9.txt	49%
98	pela flexibilidade, tanto de currículo quanto de tempo e es	4586	MEC 11.txt	55%
99	ciais, culturais, ambientais. Currículo refere-se, portanto,	9149	MEC 1.txt	62%
100	eixos: edificações, gestão e currículo” (Relatório nº 1, Su	6023	MEC 1.txt	40%

101	abriria a possibilidade de o currículo ser trabalhado ao lo	13321	MEC 9.txt	51%
102	5° Na parte diversificada do currículo será incluído, obrig	3691	MEC 10.txt	28%
103	põem a parte diversificada do currículo serão definidos pelo	1604	MEC 12.txt	22%
104	Ambiental como integrante do currículo supere a mera distri	913	MEC 1.txt	6%
105	Ambiental como integrante do currículo supere a mera distri	12351	MEC 1.txt	83%
106	íntese, pode-se afirmar que o currículo, tanto para o ensino	2231	MEC 9.txt	10%
107	horas anuais obrigatórias no currículo; V – superação das d	5840	MEC 12.txt	83%

Tabela contendo as concordâncias dos PPP

N	Concordâncias PPP	Palavras	Textos	%
1	eligioso. Inglês faz parte do currículo apenas do Fundamenta	4257	PPP 1.txt	83%
2	eiçoando e contextualizando o currículo, apontando metas de	2994	PPP 2.txt	29%
3	e propósitos de aprendizagem. Currículo Com a perspectiva de	3033	PPP 8.txt	38%
4	a Escola Aruanda compreende o currículo como processo, discu	2490	PPP 1.txt	49%
5	ectiva, precisamos conceber o currículo como uma das partes	2506	PPP 4.txt	71%
6	indivíduo. Nesse sentido, “o currículo como expressão de um	2387	PPP 1.txt	47%
7	P pressupõem uma concepção de currículo como nos diz			
8	Moreira	2018	PPP 1.txt	39%
9	concordamos, pois entendemos currículo como o instrumento n	3132	PPP 6.txt	61%
10	ocialização dos indivíduos; o currículo compreende tudo aqui	2635	PPP 4.txt	75%
11	mental, quando organiza o seu currículo, de modo a desenvolv	2460	PPP 1.txt	48%
12	oral como eixo articulador do currículo; Despertar no aluno	4839	PPP 8.txt	61%
13	dos educadores e educandos. O currículo desta escola parte d	3615	PPP 8.txt	45%
14	selho Nacional de Educação. O currículo deve também integrar	6035	PPP 7.txt	51%
15	ara conseguir o seu objeto, o currículo deve propiciar exper	5487	PPP 5.txt	40%
16	de qualquer instituição. Este currículo deve está voltado pa	2521	PPP 4.txt	72%
17	ecerá à legislação vigente. O currículo deverá extrapolar o	6240	PPP 3.txt	80%
18	s Nacionais. A composição dos currículos do Ensino			
19	Fundament	11131	PPP 5.txt	82%
20	eguintes artigos: Art. 26. Os currículos do ensino fundament	2088	PPP 1.txt	41%
21	acional - LDB Nº. 9394/96 “Os Currículos do Ensino			
22	Fundament	3058	PPP 8.txt	38%
23	e aprendizagem, de ensino, de currículo e avaliação. • Objet	1103	PPP 8.txt	14%
24	educandos. Considerando que o currículo é marcado pela visão	5872	PPP 7.txt	50%
25	icativo para as suas vidas. O currículo é mais do que uma si	2558	PPP 4.txt	73%
26	, (1987, p.44), afirmou que o currículo é um guia para os en	3106	PPP 6.txt	61%
27	a ação dos agentes escolares (currículo em ação) e das regra	5909	PPP 7.txt	50%
28	educação; •a compreensão do currículo enquanto produção do	1871	PPP 7.txt	16%
29	todos aprendem. • Organizar o currículo escolar priorizando	3341	PPP 1.txt	66%
30	durante o desenvolvimento do currículo escolar através de a	9603	PPP 2.txt	95%
31	ara tanto, a construção de um currículo escolar, com discipl	3440	PPP 3.txt	45%
32	ologias de ensino. Contudo o currículo escolar não se limit	2604	PPP 4.txt	75%
33	nistrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial	3527	PPP 8.txt	44%
34	emos por: 4.4.1- Currículo: O currículo extrapola o “fazer”	3943	PPP 9 .txt	66%
35	ntadores do trabalho escolar (currículo formal), por meio da	5897	PPP 7.txt	50%
36	co em oposição à regulação do currículo homogeneizado que re	2399	PPP 1.txt	47%
37	ista de conteúdos. Planejar o currículo implica tanto a esco	2570	PPP 4.txt	74%
38	, o que significa dizer que o currículo inclui conteúdos e m	2596	PPP 4.txt	74%
39	es e alterações no tocante ao currículo, metodologia, questõ	5186	PPP 7.txt	44%
40	evisando sempre sua formação. CURRÍCULO			
41		8827	PPP 5.txt	64%
42	O que entendemos por: 4.4.1- Currículo: O currículo extrapo	3941	PPP 9 .txt	66%
43	co) disciplinas que compõem o currículo obrigatório, desde q	1639	PPP 6.txt	31%
44	elecidas nas salas de aula (o currículo oculto) (MOREIRA, 19	5932	PPP 7.txt	50%
45	_____ O currículo orienta a ação			
46	dos e	8830	PPP 5.txt	64%
47	lo oculto) (MOREIRA, 1997). O currículo orientado pelo parad	5937	PPP 7.txt	50%
48	a Educação infantil (1998). O currículo para crianças de 6 a	11386	PPP 5.txt	84%
49	conhecimento e a cultura. Um currículo para formação humana	3293	PPP 8.txt	41%

45	rometa a unidade harmônica do currículo pleno e atenda as no	11272	PPP 5.txt	83%
46	la Lei nº 11.645, de 2008). O currículo possui um caráter po	3551	PPP 8.txt	45%
47	o curricular é fundamental. O currículo precisa abranger uma	3593	PPP 8.txt	45%
48	s e sociais, entendemos que o currículo pressupõe uma intera	3274	PPP 8.txt	41%
49	luz da educação religiosa, o currículo valoriza o cotidiano	8857	PPP 5.txt	64%

ANEXO 4

**Anexo 4 - QUADRO CONTENDO A SISTEMATIZAÇÃO DAS CONCORDÂNCIAS
DOS SUBCORPARA PPP**

SISTEMATIZAÇÃO DAS CONCORDÂNCIAS DOS SUBCORPORA PPP

Nº da lista de concordância	Texto	Fragmento	Sentido
1	Escola 9	“O currículo extrapola o “fazer” pedagógico abrangendo elementos como grade curricular, disciplinas, conteúdo e conhecimento. É necessário resgatar os saberes que o/a aluno/a traz de seu cotidiano. Elencado o objeto do conhecimento, este não deve ser trabalhado de forma superficial e desvinculado da realidade”.	Fazer pedagógico Grade curricular Conteúdo Conhecimento Saberes da realidade
3	Escola 7	“a compreensão do currículo enquanto produção do conhecimento construído em processo dinâmico, devendo ser permanentemente avaliado”;	Produção de conhecimento
4	Escola 8	“entendemos que o currículo pressupõe uma interação dialógica entre escola e vida, enfatizando o desenvolvimento humano, o conhecimento e a cultura. Um currículo para formação humana é aquele orientado para a inclusão de todos ao acesso de bens culturais e do conhecimento, está, assim, servindo a diversidade.”	Desenvolvimento humano Conhecimento cultura
5	Escola 1	“o currículo como expressão de um Projeto político-pedagógico em oposição à regulação do currículo homogeneizado que responde a competitividade do mercado é movimento permanente e envolve múltiplas concepções sobre o mundo, a vida, a pessoa humana, a sociedade, a cultura e a educação, num ‘caleidoscópio’ de interesses e relações de poder que se expressam nas decisões curriculares”	Expressão de um projeto político pedagógico Concepções (mundo, vida, pessoa humana, sociedade, cultura e a educação)
6 e 10	Escola 6	“o currículo é um guia para os encarregados de seu desenvolvimento, um instrumento útil para orientar a prática pedagógica. Uma concepção com a qual concordamos, pois entendemos currículo como o instrumento norteador das ações	Guia para orientar a prática pedagógica. Instrumento norteador das ações pedagógicas dos professores

		pedagógicas dos professores, onde se define claramente o que, quando, a quem e como ensinar e avaliar.”	
7	Escola 1	“Organizar o currículo escolar priorizando os conceitos, valores e procedimentos essenciais para o desenvolvimento do educando.”	Conceitos, valores, procedimentos
8	Escola 1	“compreende o currículo como processo, discutindo-o com o coletivo para que atenda as diferentes culturas e formas de aprender e ensinar, assumindo assim a diversidade existente na escola e na sociedade, compreendendo assim, que “o processo de formação humana se realiza em um contexto histórico, social, cultural e político”. Nesse percurso construímos as nossas identidades, representações e valores sobre nós mesmos e sobre os “outros”	Processo Diferenças culturais(cultura) Formas de aprender e ensinar
11	Escola 3	“a construção de um currículo escolar, com disciplinas atualizadas e bem planejadas, é fundamental para que o aluno desenvolva sua compreensão do ambiente natural e sociais, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade, conforme o que determina o artigo 32 da LDB.”	disciplinas
12 e 18	Escola 4	O currículo é mais do que uma simples lista de conteúdos. Planejar o currículo implica tanto a escolha dos conteúdos de ensino quanto a organização de experiências e situações que garantam sua aprendizagem, o que significa dizer que o currículo inclui conteúdos e metodologias de ensino.	Inclui conteúdos e metodologias de ensino.
13	Escola 8	Marco teórico-metodológico – Concepções de aprendizagem, de ensino, de currículo e avaliação.	
14	Escola 7	“O currículo deve também integrar os temas transversais que contribuem para a formação da cidadania, favorecendo a compreensão da realidade e a participação ética e social.”	temas transversais
15	Escola 8	§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o	conteúdos

		currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).	
16, 19 e 20	Escola 7	Considerando que o currículo é marcado pela visão de mundo de uma determinada sociedade, a prática escolar reflete essa visão, expressando-a, idealmente, nos documentos orientadores do trabalho escolar (currículo formal), por meio das formas concretas da ação dos agentes escolares (currículo em ação) e das regras e as normas não explicitadas que governam as relações que são estabelecidas nas salas de aula (o currículo oculto).	Visão de mundo de uma determinada sociedade; A prática escolar ação dos agentes escolares; Regras e as normas
17	Escola 8	O currículo possui um caráter político e histórico e, também, constitui uma relação social, no sentido de que a produção de conhecimento nele envolvida se realiza por meio de uma relação entre pessoas; o papel do educador no processo curricular é fundamental. O currículo precisa abranger uma visão interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar, na abordagem dos conteúdos e a formação permanente dos educadores e educandos.	Conteúdos Relação entre pessoas
21	Escola 4	Contudo o currículo escolar não se limita apenas a organização consciente, sistemática e planejada das aprendizagens significativas dos alunos, é mais do que isso, é um dos espaços de socialização dos indivíduos; o currículo compreende tudo aquilo que se aprende na escola.	Aprendizagens; Compreende tudo aquilo que se aprende na escola;
22	Escola 2	A construção do Projeto Político Pedagógico surge a partir da necessidade de organizar e planejar a vida escolar, passando a ser a marca original da escola, propondo oferta de uma educação de qualidade, definindo ou aprimorando seu modelo de avaliação levando em consideração os principais problemas que interferem no bom desempenho dos alunos, aperfeiçoando e contextualizando o	

		currículo , apontando metas de trabalho referentes à situação pedagógica principalmente no que se refere às experiências com metodologias criativas e alternativas.	
23	Escola 8	O currículo desta escola parte dos conteúdos da proposta curricular da rede municipal [...]	Conteúdos Plano de ensino aprendizagens
24	Escola 8	O currículo precisa abranger uma visão interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar, na abordagem dos conteúdos e a formação permanente dos educadores e educandos.	conteúdos
25, 30 e 42	Escola 5	O currículo orienta a ação dos educadores tendo em vista a socialização do saber em consonância com as rápidas transformações da realidade. À luz da educação religiosa, o currículo valoriza o cotidiano, vivência e a singularidade de cada educando, buscando a articulação dos conhecimentos em rede, de forma comprometida com a humanização e a transformação social. Essa abordagem curricular transmitida é traduzida numa educação para o desenvolvimento de competências e habilidades, onde os conhecimentos são meios para atingir esses fins e por eles, perpassam os temas transversais, viabilizando o estudo de temas emergentes na atualidade.	Orienta a ação Conhecimento competências
26	Escola 8	Favorecer a aquisição das diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal como eixo articulador do currículo	
27 e 44	Escola 4	O currículo é mais do que uma simples lista de conteúdos. Planejar o currículo implica tanto a escolha dos conteúdos de ensino quanto a organização de experiências e situações que garantam sua aprendizagem,[...] significa dizer que o currículo inclui conteúdos e metodologias de ensino. Contudo o currículo escolar não se limita apenas a organização consciente, sistemática e planejada das aprendizagens significativas dos	Conteúdos metodologias de ensino

		alunos, é mais do que isso, é um dos espaços de socialização dos indivíduos; o currículo compreende tudo aquilo que se aprende na escola.	
28	Escola 8	[...] o currículo pressupõe uma interação dialógica entre escola e vida, enfatizando o desenvolvimento humano, o conhecimento e a cultura. Um currículo para formação humana é aquele orientado para a inclusão de todos ao acesso de bens culturais e do conhecimento, [...]	
29	Escola 1	Os Componentes Curriculares do Ensino Fundamental são os seguintes: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes, Educação Física e Ensino Religioso. Inglês faz parte do currículo apenas do Fundamental II.	Componentes curriculares
31	Escola 5	O currículo para crianças de 6 anos deve ser organizado e orientado para a construção de diferentes linguagens e para as relações que a criança estabelece com os objetos de conhecimento[...]	Diferentes linguagens
32	Escola 3	O currículo deverá extrapolar o “fazer” pedagógico abrangendo elementos como grade curricular, disciplinas, conteúdos e conhecimento. [...] resgatar os saberes que o/a aluno/ traz de seu cotidiano.	extrapolar o “fazer” pedagógico; grade curricular, disciplinas, conteúdos e conhecimento
33	Escola 7	O currículo orientado pelo paradigma educacional delineado na proposta curricular municipal é elaborado considerando as características do contexto escolar, de modo que seja flexível e aberto às diferenças sociais, participações conjuntas e estruturais na vida cotidiana local e/ou global do educando.	Flexível aberto às diferenças sociais
35	Escola 7	Podemos destacar como principais atribuições do Conselho Escolar: elaborar o regimento interno do Conselho Escolar; [...]; propor e coordenar discussões e alterações no tocante ao currículo, metodologia, questões didáticas, administrativas e outras referentes ao processo de ensino-aprendizagem.	
36	Escola 2	Sensibilizar a comunidade escolar	

		sobre a importância da valorização e do respeito ao ser humano durante o desenvolvimento do currículo escolar através de atividades interdisciplinares.	
37	Escola 1	Assim sendo, a escola tem um papel fundamental, quando organiza o seu currículo , de modo a desenvolver nos alunos/as capacidades e competências que os possibilitem exercer a sua cidadania com mais autonomia. É com essa visão, que a Escola compreende o currículo como processo, discutindo-o com o coletivo para que atenda as diferentes culturas e formas de aprender e ensinar, assumindo assim a diversidade existente na escola e na sociedade, [...]	Processo que atende as diversas culturas e formas de aprender e ensinar
38 e 40	Escola 4	Nessa perspectiva, precisamos conceber o currículo como uma das partes mais significativas do Projeto Político Pedagógico de qualquer instituição. Este currículo deve estar voltado para a justiça social de seus sujeitos, na tentativa de propiciar aos grupos desfavorecidos da sociedade brasileira, melhores condições de vida, através da aquisição de conhecimento válido e significativo para as suas vidas.	uma das partes mais significativas do Projeto Político Pedagógico conhecimento
39	Escola 8	Currículo Com a perspectiva de atender as normas vigentes, como estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB N°. 9394/96 “Os Currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser completada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada,[..]. Desse modo comprometemo-nos com a construção de um projeto social que de fato construa conhecimentos, elabore conceitos e possibilite a todos o aprender.	Base comum nacional Parte diversificada conhecimento
41	Escola 6	Art. 2º - O Regime de Progressão Parcial de Estudos poderá ser aplicado apenas aos alunos que cursaram com aproveitamento, na série anterior, pelo	obrigatório

		menos 05 (cinco) disciplinas que compõem o currículo obrigatório, desde que sejam preservados os pré-requisitos de estudos exigidos para a série seguinte.	
43	Escola 5	Propõe que para conseguir o seu objeto, o currículo deve propiciar experiências humanas significativas, através de uma educação de qualidade, de vivência da liberdade, da solidariedade, da participação, da justiça, da integridade da criação. As atividades curriculares devem preocupar-se com a formação de pessoas com aspirações e valores éticos capazes de assumir atitudes proféticas de denúncia e de anúncio frente aos contra valores propostos por uma sociedade competitiva e consumista.	Experiências humanas significativas
45	Escola 1	As ações propostas em nosso PPP pressupõem uma concepção de currículo como nos diz Moreira e Candau (2008), como o conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas que atendam ao desenvolvimento pleno dos alunos.	conjunto de esforços pedagógicos intenções educativas
46	Escola 5	As Matrizes Curriculares do Ensino Fundamental podem ser anualmente avaliadas, revistas e alteradas em vista de uma formação mais aprimorada do corpo discente e de suas aspirações, desde que isso não comprometa a unidade harmônica do currículo pleno e atenda as normas legais vigentes.	

ANEXO 5

Anexo 5 – Quadros com listagem dos colocados dos documentos do MEC e dos PPP

LISTA DE COLOCADOS DOCUMENTOS DO MEC

N	Palavras	Texto	Total	N	Palavras	Texto	Total
1	CURRÍCULO	11	145	114	NOVO	2	4
2	DE	11	124	115	PUBLICAÇÃO	1	4
3	E	10	119	116	SIDO	2	4
4	A	11	101	117	TRATAMENTO	2	4
5	DO	7	76	118	TÊM	2	4
6	O	10	65	119	SEU	2	4
7	E	9	58	120	SERÃO	3	4
8	CURRÍCULOS	10	58	121	TRANSVERSALIDADE	2	4
9	DE	9	58	122	PEDAGÓGICO	4	4
10	QUE	11	51	123	PELA	3	4
11	DA	7	34	124	ORGANIZAÇÃO	3	4
12	EDUCAÇÃO	6	33	125	SUA	3	4
13	A	8	33	126	ÀS	3	4
14	OS	8	32	127	TEMPO	2	4
15	ENSINO	8	31	128	NÃO	3	4
16	PARA	6	30	129	Nº	2	4
17	EM	9	29	130	SOCIOAMBIENTAL	1	4
18	DA	7	24	131	PROCESSO	2	4
19	SE	7	23	132	PROPOSTA	3	4
20	NO	9	23	133	FORMAÇÃO	2	4
21	DO	6	22	134	ANOS	2	4
22	EDUCAÇÃO	9	22	135	EXIGE	4	4
23	COMO	6	21	136	ANOS	2	4
24	EM	7	19	137	AMBIENTE	1	4
25	ESCOLAR	8	18	138	CONHECIMENTO	3	4
26	DOS	6	18	139	I	3	4
27	O	7	17	140	DESDE	4	4
28	DOS	8	17	141	HUMANO	2	4
29	ENSINO	4	17	142	DIRETORIA	1	4
30	UM	7	17	143	AQUELES	2	4
31	OS	7	16	144	ASSEGURAR	3	4
32	QUE	7	16	145	DIREITOS	2	4
33	FUNDAMENTAL	5	15	146	DEVEM	3	4
34	AS	6	15	147	ESCOLARES	3	4
35	DAS	6	14	148	CONCERNENTES	2	4
36	UMA	6	13	149	AOS	3	4
37	NOS	6	12	150	ESCOLAR	3	4
38	SOBRE	6	12	151	JÁ	2	4
39	NA	8	12	152	2º	3	4
40	AO	6	12	153	CONHECIMENTOS	2	4
41	NACIONAL	5	11	154	CURRICULARES	2	4
42	ESCOLA	6	11	155	1º	4	4
43	SEUS	4	11	156	CONTEÚDOS	3	4
44	BÁSICA	5	11	157	MEIO	2	4
45	FUNDAMENTAL	4	11	158	26	3	4
46	É	4	11	159	CONHECIMENTOS	2	4
47	PARTE	3	10	160	INTEGRAL	1	4
48	DEVE	5	10	161	ALUNOS	4	4

49	COM	5	10	162	AMBIENTAL	2	4
50	COMUM	4	10	163	INTEGRANTE	2	4
51	ENTRE	5	9	164	III	3	4
52	SOBRE	4	9	165	DAS	4	4
53	BASE	3	9	166	CONSTAR	1	3
54	PARA	6	8	167	ASSIM	3	3
55	AS	3	8	168	SEJA	2	3
56	DIFERENTES	4	8	169	SERÁ	2	3
57	DIREITOS	4	8	170	CICLO	1	3
58	PROGRAMAS	4	8	171	COMUNIDADES	2	3
59	COM	6	8	172	SISTEMAS	2	3
60	OU	6	8	173	4	2	3
61	NAS	5	8	174	9	1	3
62	TODO	5	8	175	ABRANGER	2	3
63	CONHECIMENTO	4	8	176	3º	3	3
64	DIVERSIFICADA	3	7	177	1	2	3
65	CONSTRUÇÃO	5	7	178	2	2	3
66	SE	5	7	179	2º	3	3
67	SER	5	7	180	ACESSO	2	3
68	DEVEM	4	7	181	AOS	3	3
69	DEVE	3	7	182	ART	1	3
70	ESCOLAS	3	7	183	ARTÍSTICA	2	3
71	CULTURA	4	7	184	SUPERAÇÃO	3	3
72	MÉDIO	3	7	185	TRABALHADO	2	3
73	COMO	5	7	186	TORNO	3	3
74	NOS	4	7	187	TEM	2	3
75	CONTEÚDOS	4	7	188	NOVE	2	3
76	SOCIAL	5	7	189	HUMANOS	1	3
77	UM	5	6	190	IMPLANTAÇÃO	2	3
78	À	4	6	191	NOVAS	3	3
79	DISCIPLINA	2	6	192	GESTÃO	2	3
80	ORGANIZAÇÃO	3	6	193	EXPERIÊNCIAS	3	3
81	ÂMBITO	5	6	194	ESPECÍFICA	1	3
82	DESENVOLVIMENTO	4	6	195	GERAL	2	3
83	AVALIAÇÃO	2	6	196	OCORRER	2	3
84	PROPOSTAS	4	6	197	NO	2	3
85	CURRICULAR	5	6	198	MODO	3	3
86	COMPONENTES	2	6	199	MÉDIO	3	3
87	POR	3	6	200	MINISTRADOS	2	3
88	SEUS	5	6	201	MINISTÉRIO	2	3
89	MAIS	3	6	202	LEI	1	3
90	MEIO	3	6	203	INTERDISCIPLINAR	3	3
91	NA	3	5	204	NAS	3	3
92	À	3	5	205	JÁ	2	3
93	OBRIGATORIAMENTE	2	5	206	NACIONAL	2	3
94	ÁREAS	4	5	207	PROJETOS	3	3
95	ESPECIAL	3	5	208	DEMAIS	1	3
96	ESCOLARES	3	5	209	POSSIBILIDADE	3	3
97	1º	4	5	210	PROFESSORES	2	3
98	GESTÃO	2	5	211	PROPÕE	2	3
99	PELA	3	5	212	COORDENAÇÃO	1	3
100	APRENDIZAGEM	3	5	213	REALIDADE	3	3

101	DIVERSIDADE	2	5	214	CURSOS	3	3
102	PEDAGÓGICA	3	5	215	CULTURAIS	3	3
103	BÁSICA	3	5	216	DICEI	1	3
104	CONCEPÇÕES	4	5	217	PARTIR	3	3
105	CONCEPÇÃO	2	5	218	DISCIPLINAS	2	3
106	CONTEÚDO	3	5	219	ENTENDIDO	2	3
107	SEU	4	5	220	EDUCADORES	1	3
108	TRABALHO	3	5	221	PEDAGÓGICAS	3	3
109	EDUCANDOS	3	5	222	PELOS	2	3
110	TEMPO	4	5	223	PLURALIDADE	3	3
111	AMBIENTAL	1	5	224	DIMENSÃO	1	3
112	SUPERIOR	2	5	225	PELAS	1	3
113	QUALIDADE	3	4				

LISTA DE COLOCADOS DOS PPP

N	Palavra	Texto	Total	N	Palavra	Texto	Total
1	CURRÍCULO	9	50	30	EDUCAÇÃO	3	4
2	O	9	45	31	VISÃO	3	4
3	DE	8	31	32	CURRICULAR	4	4
4	E	7	28	33	CONTEÚDOS	2	4
5	A	7	22	34	PROCESSO	2	3
6	QUE	7	18	35	PROJETO	2	3
7	DO	6	13	36	ABRANGENDO	2	3
8	PARA	7	11	37	UMA	3	3
9	COMO	6	11	38	À	2	3
10	DOS	6	10	39	AO	2	3
11	É	6	9	40	BASE	3	3
12	UM	5	9	41	SER	3	3
13	EM	4	8	42	SEU	3	3
14	DA	3	8	43	ENSINO	3	3
15	UMA	5	8	44	FAZER	2	3
16	AÇÃO	3	7	45	FUNDAMENTAL	2	3
17	AS	4	6	46	ENSINO	2	3
18	PEDAGÓGICO	4	6	47	DO	3	3
19	ESCOLAR	6	6	48	ELEMENTOS	2	3
20	ESCOLA	3	5	49	DISCIPLINAS	3	3
21	NO	3	5	50	FUNDAMENTAL	3	3
22	DAS	3	5	51	NOS	2	3
23	4	1	5	52	NÃO	3	3
24	DEVE	3	4	53	ORIENTADO	3	3
25	COM	3	4	54	CURRÍCULOS	3	3
26	POR	2	4	55	GRADE	2	3
27	POLÍTICO	3	4	56	NA	3	3
28	ENTENDEMOS	3	4	57	NACIONAL	3	3
29	OS	3	4				