
Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade do Estado do Pará

Belém-Pará- Brasil



Revista Cocar. V.19 N.37 / 2023 p. 1-24

ISSN: 2237-0315

Concepções de educação e currículo expressas no Documento Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado do Pará

Conceptions of education and curriculum expressed in the Curriculum Document for Early Childhood and Elementary Education in the State of Pará

Francisco Cláudio Araújo de Castro da Paz
Madison Rocha Ribeiro
Ana Paula Vieira e Souza
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Castanhal-Pará-Brasil

Resumo

A pesquisa objetiva analisar o Documento Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado do Pará, aprovado em 2018, inserido no cenário de pós-implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Destaca as concepções de educação e currículo expressas no Documento Curricular do Pará e analisa a relação existente entre os pressupostos teórico-filosóficos presentes na BNCC e no Documento em questão. O estudo fundamentou-se nos princípios de abordagem qualitativa de pesquisa, utilizando-se da pesquisa bibliográfica e documental como método operacional e da análise de conteúdo como técnica de organização e compreensão dos discursos constituidores do documento. Constatou-se que o Documento Curricular do Estado do Pará apresenta significativa correspondência e observância aos pressupostos teórico-filosóficos expressos na BNCC.

Palavras-chave: Documento Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado do Pará; Currículo; BNCC; Estado do Pará.

Abstract:

The research aims to analyze the Curricular Document for Early Childhood Education and Elementary Education of the State of Pará, approved in 2018, inserted in the post-implementation scenario of the National Common Curricular Base (BNCC). It highlights the conceptions of education and curriculum expressed in the Pará Curriculum Document and analyzes the existing relationship between the theoretical-philosophical budgets present in the BNCC and in the Document in question. The study was based on the principles of a qualitative approach, using bibliographic and documentary research as an operational method and content analysis as a technique for organizing and understanding the discourses that make up the document. It was verified that the Curricular Document of the State of Pará presents significant correspondence and observance to the theoretical-philosophical budgets expressed in the BNCC.

Keywords: Curriculum Document for Early Childhood Education and Elementary Education in the State of Pará; Curriculum; BNCC; State of Pará.

1. Introdução

Esta pesquisa é um extrato dos resultados do Projeto de Pesquisa intitulado: “Concepção de Educação e Currículo presentes no Documento Curricular para Educação Infantil e Fundamental do Estado do Pará”, realizado por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – Programa de Apoio ao Doutor Pesquisador (PIBIC/PRODOTOR RENOVACÃO 2019-2020), financiado pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESP/UFGA) e que compõe as atividades do Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Currículo e Formação de Professores (CNPQ/UFGA).

Partindo do pressuposto de que nos processos de escolarização o currículo apresenta-se como um componente fundamental, infere-se acerca da importância de analisar sua organização, composição e desenvolvimento, refletindo – no âmbito das epistemologias dos estudos curriculares – sobre a elaboração das políticas curriculares, que passam a ser vistas e tratadas como políticas culturais e identitárias, especialmente a partir do surgimento das teorias críticas (HORKHEIMER, 2000).

Nesse contexto, compreender e analisar a maneira pela qual o poder administrativo educacional pensa e formula as políticas curriculares torna-se essencial, principalmente após a homologação, em 2017, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, ao estabelecer, em caráter obrigatório, um conjunto de aprendizagens a todos(as) os(as) estudantes, suscitou muitos debates em torno da sua unificação e efetividade, mormente em relação à sua aplicação nos estados e municípios brasileiros, a partir do seu regime de colaboração.

A presente pesquisa vincula-se às discussões envolvendo a articulação dos estados brasileiros na elaboração dos seus documentos curriculares, tendo por objetivo, especificamente, analisar as concepções de educação e currículo expressas no Documento Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado do Pará, aprovado no final do ano de 2018, fruto das determinações da BNCC.

Além disso, a pesquisa buscou discutir as intenções educativas do Estado do Pará com relação à formação e identidade dos(as) estudantes paraenses, bem como analisar a relação existente entre os pressupostos teórico-filosóficos presentes na BNCC e no Documento em questão, de modo a identificar as pretensões educacionais do Estado para com a população paraense em processo de escolarização.

Com a finalidade de analisar tais pressupostos, o presente estudo procurou responder à seguinte indagação: quais as concepções de educação e currículo expressas no Documento Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado do Pará? Em vista de problematizar tal questionamento, contextualizou-se, na primeira seção, as concepções de currículo culturalmente homogêneo, de um lado, e o currículo como fronteira cultural, de outro, a partir das contribuições teóricas de Sacristán (1998), Silva (2005), Macedo (2006), Pacheco e Pereira (2007), Pacheco (2009) e (2011), entre outras, a fim de questionar a existência de um documento curricular culturalmente homogêneo diante da diversidade cultural presente nos contextos escolares.

Na segunda seção, buscou-se discutir o currículo a partir da realidade da Amazônia Paraense, destacando suas características, sujeitos e identidades no contexto escolar. Para esse propósito, o estudo baseou-se nos aportes teóricos de Moreira e Câmara (2008), Moreira e Silva (2002), Bauman (2005), além de pesquisadores(as) da região Norte que discutem a educação e o currículo a partir da realidade local, como Hage (2005), Domingues *et al.* (2016), Gonçalves, Abreu e Oliveira (2015), Costa e Oliveira (2017), entre outros(as).

Posteriormente, descreveu-se e analisou-se a origem dos pressupostos teóricos e filosóficos do Documento Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado do Pará, de modo a alcançar os objetivos propostos com a pesquisa.

2. Do currículo homogêneo ao currículo como fronteira cultural: pressupostos teóricos

As epistemologias acerca dos estudos curriculares, ao longo da história, passaram por diferentes transformações, de modo que, no intento de conceberem um modelo de teoria capaz de responder aos anseios políticos educacionais de determinado tempo e espaço, acabaram apresentando distintas concepções sobre o currículo, especialmente sobre como os conteúdos de ensino nele inseridos deveriam ser tratados (SACRISTÁN, 1998).

Garcia e Moreira (2003) destacam que desde a sua gênese, o currículo é marcado pelo hibridismo epistemológico, constituído a partir de diferentes áreas do conhecimento, como a Filosofia, Administração, Psicologia, Sociologia, Ciência Política, História, Teoria da Literatura, Fenomenologia e Estudos Culturais, em um movimento de debates divergentes acerca das teorizações curriculares.

Concepções de educação e currículo expressas no Documento Curricular para Educação Infantil e Fundamental do Estado do Pará

Assim, depreende-se que nos debates educacionais, a pauta sobre o currículo assume certa centralidade, haja vista tratar-se de um instrumento que, pela sua natureza, envolve aspectos relacionados às questões ideológicas, políticas, econômicas, identitárias e culturais. Tais aspectos, a depender da temporalidade, materializam-se a partir de diferentes concepções filosóficas e teóricas (SILVA, 2005).

Em todo projecto de formação, o currículo adquire centralidade, pois não só é conhecimento, como também é um processo que adquire forma e sentido, de acordo com a organização em que se realiza e em função do espaço e tempo em que se materializa (PACHECO, 2011, p. 77).

Diante da centralidade do currículo, deflagrada em um cenário de globalização do conhecimento (ANDERSON-LEVITT, 2008), indaga-se acerca do estabelecimento de princípios absolutos e fixos – ainda que genéricos – para guiar a atuação das políticas curriculares, considerando que nas últimas décadas as propostas que visam construir um fundamento padrão, a partir de uma base curricular, por meio de um conjunto de critérios consensuais para definir uma identidade para o currículo da Educação Básica, têm se tornado cada vez mais presentes nas agendas, discursos e práticas do Estado brasileiro (LOPES, 2015).

À vista disso, tem-se como exemplo dessas ações políticas a Base Nacional Comum Curricular, que estabelece um conjunto de aprendizagens consideradas indispensáveis e essenciais a todos(as) os(as) estudantes, constituindo-se como uma referência nacional obrigatória para a elaboração e adequação dos currículos e propostas pedagógicas do país (BRASIL, 2017), fazendo surgir o debate acerca da sua materialização nos diferentes estados brasileiros.

Dentro dos estudos sobre o currículo, observa-se, a partir do advento das teorias tradicionais, a preocupação em manter o currículo como uma atividade meramente burocrática, por meio do estabelecimento de padrões definitivos aos vários produtos educacionais, como defendiam Frederick Taylor, Franklin Bobbit e Ralph Tyler, em que se percebe, de maneira embrionária, a ideia de currículo culturalmente homogêneo.

Tal orientação curricular, de cunho instrumental e centrada no realismo empírico, tem como marca a mercantilização do conhecimento e a gestão científica (GOODSON, 2001). De acordo com Silva (2005), essa perspectiva curricular ganha visibilidade a partir da década de 1920 nos Estados Unidos. Nesse contexto, nota-se a utilização do currículo como ferramenta pedagógica moduladora de comportamentos padrões, amparada pela teoria da instrução,

que “tem como palco de fundamentação a margem das racionalidades técnicas, convertendo o currículo num facto que é o resultado de práticas de dominação” (PACHECO; PEREIRA, 2007, p. 205), manifestas na secundarização das racionalidades contextuais.

Na análise de Horkheimer (2000), é em torno de uma educação nacional e de uma política de cuidado que a teoria da instrução tem se legitimado, impondo a homogeneidade funcional das aprendizagens como fonte para o desenvolvimento de práticas educativas, a partir de duas concepções diferentes. Trata-se, de um lado, das formas de entender o papel da escola no cumprimento de uma educação nacional e, de outro, de uma ideia de currículo culturalmente homogêneo, “legitimada por uma visão instrumental, primeiramente baseada na pedagogia por objetivos e depois relacionada com a pedagogia por competências” (PACHECO, 2009, p. 391-392).

Nesse viés crítico, a ideia de currículo culturalmente homogêneo passa a ser questionada anos mais tarde, num momento em que novas investigações teóricas se nutriam com as transformações das décadas de 60 e 70, em que se aflora a teoria crítica do currículo, que passa a enxergá-lo como construção social, inserindo, portanto, o debate cultural e identitário dentro das pautas curriculares.

Uma grande parte dos estudos mais importantes sobre o currículo, sobre o currículo como construção social, teve lugar nos anos sessenta e no início dos anos setenta. Tratou-se de um período de mudança e de instabilidade em todo o mundo ocidental, particularmente no mundo da educação, em geral, e no mundo do currículo, em especial. Nessa altura, o desabrochar da investigação curricular numa abordagem crítica foi encorajador e sintomático. O aparecimento de um campo de estudos sobre o currículo como construção social constituiu uma realidade nova e de grande significado (GOODSON, 1997, p. 18).

Nesse movimento de crítica, caracterizado pelos anos de 1960 e, de reconceptualização do currículo, nos anos de 1970, respectivamente, percebe-se, a partir das contribuições de Michael Young, William Pinar, Michael Apple, Henry Giroux e Flávio Moreira, que o currículo passa a ser concebido como prática cultural e que a valorização sobre a sua história se firma na perspectiva multicultural das identidades.

Tal abordagem tem como paradigma a superação da homogeneização cultural que se fazia presente nos diferentes contextos, sobretudo nos países dominantes do Norte, representando “um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas no

Concepções de educação e currículo expressas no Documento Curricular para Educação Infantil e Fundamental do Estado do Pará

contexto nacional” (SILVA, 2005, p. 85), em que se começa a perceber diversas questões sendo travadas em torno do currículo, como ideologia, poder, classe social e capitalismo a partir dos escritos de Tomaz Tadeus da Silva, Louis Althusser, Baudelot, Establet, entre outros.

Com o passar do tempo, tal abordagem ganha outras interpretações, divididas em duas concepções: uma pós-estruturalista e uma materialista. A primeira entende a lógica das diferenças culturais como um processo linguístico e discursivo de significação, defendida por Foucault, Lacan, Lévi-Strauss, Barthes e Derrida. A segunda, inspirada nas contribuições marxistas, compreende que os processos de discriminação e desigualdade baseados nas diferenças culturais se davam por meio dos sistemas institucionais, econômicos e políticos da sociedade (SILVA, 2005).

Tais correntes teóricas exemplificam que “o currículo está longe de ser uma unidade construída desapaixonadamente e é, de facto, um terreno de grande contestação, fragmentação e mudança” (GOODSON, 1997, p. 27), de modo que se verifica, na lógica da sociedade globalizada, como a relação do currículo com as diferentes identidades se ramifica diante da tentativa do Estado e do sistema neoliberal em unificar os conteúdos curriculares (LOPES, 2015), tema problematizado nesta pesquisa a partir da lógica da BNCC.

Conforme aponta Pinar (2007, p. 114), é a partir do “explosivo crescimento dos estudos culturais” dos anos de 1960 que a centralidade da cultura nas sociedades contemporâneas propicia uma guinada no campo em direção aos estudos curriculares. Nesse período, dá-se ênfase ao entendimento do currículo não estritamente como texto político (GIROUX, 1987), articulando nesse debate a economia, o papel da cultura, a importância da valorização das subjetividades e o reconhecimento das identidades no processo de escolarização, como afirma Pacheco (2009, p. 393):

[...] a tarefa mais crucial da teorização crítica do currículo, e seguindo as ideias defendidas por William Pinar, consista na problematização da educação a partir das identidades dos sujeitos, e suas relações com os outros, em ligação estreita com lugares e tempos de diferenciação social. Por isso, o currículo é uma conversação complexa que requer uma análise da autobiografia como prática investigativa e uma constante interrogação crítica dos modos da sua construção pessoal em tempos de pós-reconceitualização, ou seja, de questionamento constante de uma realidade que não pode ser compreendida fora da subjetividade.

De acordo com esta discussão, cabe pontuar que o sistema emergente propiciado pela globalização transferiu para o contexto da escolarização o debate sobre identidade, tendo no currículo a expressão genuína dispensada ao tratamento das diferenças regionais e culturais, seja em nível meso, micro ou macro.

Falar de globalização e identidade nos espaços escolares e nos terrenos da organização curricular, isto é, na forma e conteúdo da escolarização, implica debater as estruturas mundiais hegemônicas nos mais diversos quadrantes, desde o econômico e financeiro até o político e cultural. As escolas e o currículo fazem parte destas estruturas de homogeneização pela especificidade das suas funções de educação e formação, já que currículo só existe a partir do momento em que se elabora um projecto de vinculação social a organizações formais e/ou informais (PACHECO; PEREIRA, 2007, p. 372).

Nesse sentido, Macedo (2006) propõe, pensando na lógica da multinacionalização, o conceito de currículo como espaço-tempo de fronteira cultural, no qual interagem diferentes tradições culturais. Para isto, a autora se utiliza das contribuições dos estudos pós-coloniais, a partir dos escritos de Bhabha (1998), Hall (1997) e Canclini (1998) para pensar o currículo como um espaço-tempo, tendo por referência os diversos pertencimentos dos sujeitos.

Tal concepção, voltada para o contexto do currículo escolar do Brasil contemporâneo, permite enxergar como as políticas curriculares têm se direcionado para as agendas econômicas multilaterais. Desse modo, pensar o currículo como fronteira cultural engendra o entendimento de que os currículos escolares, como espaço-tempo de fronteira, apresentam-se como híbridos culturais, ou seja:

[...] como práticas ambivalentes que incluem o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão completas. Entendo-os como um espaço-tempo em que estão mesclados os discursos da ciência, da nação, do mercado, os “saberes comuns”, as religiosidades e tantos outros, todos também híbridos em suas próprias constituições (MACEDO, 2006, p. 289).

Nesse prisma, pensar a diferença a partir desse modelo de currículo possibilita – na trincheira entre as diferentes culturas – a legitimação de diversas identidades no contexto escolar, fato relevante para a manutenção do regime democrático das práticas escolares, visto que quando se observa o efeito das políticas de educação e formação nas práticas de organização curricular, constata-se que “a homogeneização, definida ao nível macro, não tem uma necessária correspondência com decisões tomadas ao nível meso e micro” (PACHECO, 2011, p. 78), sendo, portanto, pertinente a proposta de hibridação curricular. Busca-se, na

próxima seção, discutir breves notas sobre o currículo e a identidade, de modo a subsidiar o estudo do referido Documento Curricular do Estado do Pará.

3. Currículo e Identidade

Considerando o currículo como expressão histórico-cultural voltado para a organização e fragmentação dos conteúdos de ensino, infere-se – após o surgimento das teorias tradicionais e as posteriores contribuições das teorias críticas e pós-críticas – acerca da construção de um novo paradigma sobre o currículo, que protagoniza um renovado significado para a sua composição e materialidade.

Nesse sentido, o currículo passa a ser visto como construção social, em um momento em que as questões culturais e identitárias são colocadas no cerne da discussão, fazendo surgir o reconhecimento das múltiplas identidades nos diferentes contextos educacionais (HALL, 1997). Assim, a temática da identidade constitui-se, contemporaneamente, como um relevante objeto de estudo para as teorias da educação, apresentando acentuada importância política pelo seu teor representativo (MOREIRA; CÂMARA, 2008), visto que o termo identidade, conforme dispõe Bauman (2005, p. 83) “é um conceito altamente contestado”, de modo que “quando se trata de preferências e escolhas culturais, talvez haja mais desavenças e antagonismos do que unidade” (2005, p. 88).

Em vista disso, cumpre ressaltar que o currículo, no debate sobre identidade, apresenta-se “como campo cultural, campo de construção e produção de significações e sentido, torna-se, assim, um terreno central dessa luta de transformação das relações de poder” (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 30), de modo que se faz necessário compreender que:

O foco na identidade, no âmbito da educação, revela-se indispensável. Qualquer teoria pedagógica precisa examinar de que modo espera alterar a identidade/do/a estudante. O fim do ensino é que o/a aluno/a aprenda a atribuir significados e a agir, socialmente, de modo autônomo (MOREIRA; CÂMARA, 2008, p. 39).

Sendo o currículo relacionado com os traços identitários dos sujeitos aprendizes, depreende-se que o conhecimento nele organizado passa a ser visto como interligado diretamente com as relações históricas e socialmente contingentes, devendo-se, portanto, compreender as diferentes falas, territorialidades, espaços, costumes e tradições das pessoas envolvidas no processo de escolarização.

Desse modo, apreende-se que o currículo construído por intermédio de norma e legislação, assim como por meio de políticas públicas, também passa pelo crivo das relações

de poder, em que múltiplos interesses são colocados em voga, respondendo às diferentes agendas (econômicas, políticas, nacionais e internacionais), tornando-se, assim, um campo contestado em relação ao reconhecimento das diferentes regionalidades.

Candau (2010) pontua que as escolas públicas do século XXI herdaram a missão histórica de educar os indivíduos a partir da concepção restrita de nação, sem olhar as diferenças regionais entre os sujeitos, a partir da equiparação, por meio do critério de homogeneidade legitimado pelas leis educacionais.

No caso particular das políticas de currículo, é possível afirmar que são decorrentes de diferentes articulações entre demandas representadas como advindas de comunidades disciplinares, equipes técnicas de governo, empresariado, partidos políticos, associações, instituições e grupos/movimentos sociais os mais diversos. Por intermédio das articulações entre essas demandas diferenciais, grupos políticos são organizados, significações de currículo são instituídas (LOPES, 2015, p. 449).

Nada obstante, cabe ressaltar que o interesse por temas regionais no currículo, de um lado, apresenta-se como uma iniciativa epistemológica e social em valorizar e reconhecer uma dada cultura; de outro, surge como um mecanismo legal ou de múltiplos interesses consensuais, o que torna, por sua vez, a arena das disputas curriculares dicotômica e, por vezes, contraditória (APPLE, 1989).

Pretende-se discorrer na próxima subseção sobre o currículo a partir da identidade paraense, de modo a analisar os diferentes interesses em relação à sua materialização no Documento Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado do Pará.

3.1 Currículo e a identidade paraense

Situado no centro-leste do Norte do Brasil e considerado o mais populoso da região, o Estado do Pará representa quase 15% de todo o território nacional. De acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2019), estima-se que a região conte com uma população de aproximadamente 8.602.8659 de habitantesⁱ.

Inserido no contexto amazônico, o Pará é composto por 144 municípios que apresentam diferentes costumes, hábitos e crenças, constituindo-se em uma cartografia ambiental que comporta em seu território uma beleza natural distribuída em fauna, flora e bacias hidrográficas únicas, que narram a história e formam a identidade dos(as) paraenses.

Territorialmente extensa, ambientalmente diversificada, economicamente atrativa e extremamente cobiçada (VELOSO, 2018), a Amazônia Paraense é constituída de diferentes sujeitos divididos em comunidades indígenas, pesqueiras, extrativistas, quilombolas,

Concepções de educação e currículo expressas no Documento Curricular para Educação Infantil e Fundamental do Estado do Pará

ribeirinhas e outros grupos. A principal característica da região, como aponta Hage, é a diversidade (2005, p. 61):

[...] a Amazônia apresenta como uma de suas características fundamentais a “heterogeneidade”, que se expressa de forma bastante significativa no cotidiano da vida, do trabalho e das relações sociais, culturais e educacionais dos sujeitos que nela habitam, heterogeneidade essa, que deve ser valorizada e incorporada nos processos e espaços de elaboração e implementação de políticas e propostas educacionais para a região.

Neste cenário, compreendendo que a região paraense, inserida no contexto de diversidade, apresenta múltiplos traços e expressões, depreende-se que os currículos das escolas da região amazônica “precisam incorporar na sua lógica os modos de viver da população local, considerar os traços culturais peculiares, com relação as formas de falar, de se alimentar, dançar e se expressar artisticamente” (COSTA; OLIVEIRA, 2017, p. 141).

Tal tarefa, por óbvio, constitui-se como um grande desafio a ser enfrentado, seja no campo político, seja no campo epistemológico, visto que “a resposta à pergunta do que se considera relevante para ser ensinado não é simples, nem pode ser elaborada unicamente” (SACRISTÁN, 1998, p. 150), uma vez que as pretensões educativas são muito amplas e difusas, e a segurança dos procedimentos pedagógicos para alcançá-las é menor, de modo que os critérios adquirem uma espécie de “invisibilidade”, fruto da própria complexidade das funções escolares (SACRISTÁN, 1998).

Assim, “faz-se necessário, pois, redefinir a compreensão de cultura e educação a fim de apresentar um projeto curricular que seja capaz de atender a complexidade da situação sócio-antropológica da Amazônia” (COSTA; OLIVEIRA, 2017, p. 141), tendo em vista que inserir os saberes culturais regionais e locais – geralmente dispostos nas fontes não oficiais das políticas curriculares – de forma mais aprimorada nos debates educacionais, exige um esforço maior, posto que:

[...] ensinar e aprender na Amazônia é um grande desafio, pois a educação em seus padrões pré-definidos por formadores de políticas educacionais valoriza elementos externos às culturas e tradições dos sujeitos sociais amazônidas, tornando “desconhecido” aquilo que está ao lado destes, pelo menos no âmbito escolar (DOMINGUES *et al*, 2016, p. 116).

Nesse contexto, Gonçalves, Abreu e Oliveira (2015, p. 91) pontuam que, estando os processos educacionais no Brasil ligados a uma política de exclusão, conseqüentemente os currículos escolares acabam reproduzindo uma lógica de uniformidade, negando, assim, as individualidades culturais dos(as) alunos(as) “por meio de uma seleção cultural restrita”.

Desse modo, compreender o que o Documento Curricular do Estado do Pará descreve, formula e pensa a respeito das identidades culturais dos(as) estudantes paraenses torna-se uma tarefa fundamental para identificar as possíveis fragilidades dos aspectos pedagógicos e metodológicos que os(as) estudantes da região poderão ou não enfrentar a partir do documento, pauta da próxima seção.

4. Documento Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado do Pará

4.1 Processo de construção da proposta curricular do Estado do Pará

Ancorada por diversos instrumentos jurídicosⁱⁱ, a BNCC explicita taxativamente as aprendizagens essenciais que todos(as) os(as) estudantes devem desenvolver, sob a retórica da “igualdade educacional” propiciada a partir de um referencial comum. No tocante aos currículos, a Base atribui aos entes federados (estados e municípios) a responsabilidade pela sua implementação, por meio do que ela define por regime de colaboração:ⁱⁱⁱ

[...] a BNCC depende do adequado funcionamento do regime de colaboração para alcançar seus objetivos. [...] Com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica (BRASIL, 2017, p. 20).

No âmbito do referido regime, urge salientar que diante da acentuada diversidade cultural do país e das profundas desigualdades sociais, embora a BNCC apresente um parâmetro comum de aprendizagem a todos(as) os(as) estudantes, ela disponibiliza em até 40% dos currículos das redes de ensino uma parte diversificada, possibilitando trazer aos currículos das escolas conteúdos complementares, a serem definidos pelas próprias instituições e sistemas de ensino, sob o argumento de respeitar as características regionais e locais de cada estado e município do país.

[...] a parte diversificada dos currículos da educação básica é uma política que se insere nos discursos em torno de uma base nacional comum, permitindo que a escola tenha um espaço para discutir a cultura local (PEREIRA; SOUSA, 2016, p. 456).

Contudo, cabe pontuar que a parte diversificada do currículo não altera o que já está previsto no documento da BNCC, de modo que apenas passa a inserir novos conteúdos integrados a ele, observando as competências já estabelecidas. A esse respeito, Lopes pontua (2015, p. 458):

Por mais que também seja afirmado que a base comum nacional não interfere na autonomia dos Estados, Municípios e escolas e por mais que

Concepções de educação e currículo expressas no Documento Curricular para Educação Infantil e Fundamental do Estado do Pará

também tenha que ser considerado que, muitas vezes, secretários de educação dos Estados e Municípios e diretores de escolas clamam por essa definição centralizada para dar um norte e servir de apoio às suas ações, a base curricular comum contribui para frear projetos contextuais e se tornar referência única. Vale destacar que frear os projetos locais não significa impedi-los, impossibilitá-los, saturar a significação de uma vez por todas por intermédio da base comum nacional, uma vez que os processos de tradução permanecem atuando (LOPES, 2015, p. 458).

Apesar de haver uma parte diversificada, depreende-se que a BNCC se volta para a produção de uma identidade nacional para a educação básica, visto que ao invés de assumir diferentes negociações de sentidos e interpretações mais amplas no currículo, verifica-se a fixação de conteúdos curriculares comuns em nível nacional, estabelecidos por meio do controle dos projetos estaduais, municipais e escolares, em:

[...] um esforço dirigido à tentativa de controlar o que não pode ser controlado, a tentar garantir o que se supõe como leitura certa e que nunca será lida como tal. Tais propostas tentam tornar igual o que obrigatoriamente, pelo complexo processo discursivo, será sempre diferente (LOPES, 2015, p. 456).

Desse modo, cabe pontuar que apesar do Documento Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado do Pará aparecer diante desse cenário pós-implementação da BNCC, o seu processo de construção, assim como o da própria Base, perpassa uma certa temporalidade. Especificamente no caso do Documento Curricular do Estado do Pará, o reconhecimento acerca da necessidade de formulação de uma diretriz curricular paraense, como consta no seu próprio diploma, remonta desde o ano de 2007, em que se verifica a organização de Plenárias Municipais e Conferências Regionais de Educação, chegando até o primeiro semestre do ano de 2008, em que foi realizada a Conferência Estadual de Educação que aprovou as diretrizes, metas e objetivos que posteriormente subsidiaram o Plano Estadual de Educação (PEE), aprovado em 23 de junho de 2015 por meio da Lei nº 8.186.

Em 2011, num momento em que o país passava por um movimento de reorientação curricular, o estado rearticula as discussões sobre um documento curricular paraense. Contudo, foi a partir de 2013 que o resgate acerca da ausência de um documento de reorientação curricular do estado começou a provocar, nos movimentos ProBNCC^{iv}, o interesse pela pauta, de modo que no ano de 2014 foi disponibilizado, no portal da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-PA), o esboço preliminar da Proposta Curricular da Rede

Estadual de Educação do Estado do Pará para apreciação de professores(as), técnicos(as) pedagógicos(as) e demais profissionais da educação (PARÁ, 2018).

No mesmo ano, a fim de subsidiar a 1ª versão da BNCC, o Ministério da Educação (MEC) solicitou aos entes federados que fossem encaminhados os documentos curriculares vigentes nas redes de ensino. Após consultas entre outubro de 2015 e março de 2016, a 2ª versão da Base é publicada e colocada novamente para consulta pública, culminando na construção da 3ª versão da BNCC.

Sob o argumento do regime de colaboração, depois desse processo de implementação da Base, o MEC, em 2018, passa a convocar os estados a realizarem a implementação do referido documento curricular, visto que a partir de 2020 as escolas já deveriam estar preparadas para incorporar, em sua organização curricular, as diretrizes determinadas pelo Ministério da Educação.

Assim, após a assinatura do termo de adesão ao programa, seguindo as etapas de: elaboração do documento preliminar com base na BNCC, a partir da inclusão do contexto regional, realização de consulta pública, elaboração de uma versão final do documento e aprovação do Conselho Estadual de Educação (CEE), a versão final foi entregue no dia 08 de novembro de 2018 aos membros do CEE para apreciação.

No dia 20 de dezembro de 2018, por meio da Resolução de nº 769 do Conselho Estadual de Educação, o documento é aprovado, determinando, em seu art. 2º, incisos I e VI, que a BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos desenvolvidos no âmbito do Estado do Pará, bem como servir de matriz de referência para as avaliações e exames em larga escala da Educação Infantil e do Ensino Fundamental já a partir de 2019.

4.2 Concepção de Currículo

Considerando os elementos contidos no tópico 2 do Documento Curricular do Estado do Pará, que trata da concepção de currículo, verifica-se que o mesmo apresenta um breve apanhado teórico, abordando a questão do currículo desde a sua concepção hegemônica, enfatizando o papel dos avanços civilizatórios na formulação de diferentes concepções curriculares por meio das contribuições de diversos autores, como Franklin Bobbit, Jhon Dewey, Michael Young, Tomaz Tadeu da Silva, Henry Giroux, entre outros.

Concepções de educação e currículo expressas no Documento Curricular para Educação Infantil e Fundamental do Estado do Pará

Trata-se de uma análise baseada na subdivisão estabelecida por Silva (2005), ao tratar das teorias tradicionais, críticas e pós-críticas. O documento, por sua vez, faz uma sucinta explanação, contudo, sem explorar, de modo mais preciso, as teorias curriculares na perspectiva da realidade paraense. Tal fato é perceptível a partir do momento em que se dá ênfase aos teóricos clássicos, sem um aprofundamento de autores(as) curriculares da própria região da Amazônia Paraense, visto que no campo das políticas curriculares, entender como esses processos se desenvolvem, valendo-se da hibridização de tendências teóricas distintas, torna a proposta curricular mais diversificada e atenta às identidades locais.

Ambivalências nos textos e discursos das políticas de currículo podem produzir deslizamentos de sentidos que favoreçam a leitura heterogênea e diversificada nos diferentes contextos, abrindo espaços, inclusive, para ações diversas da ortodoxia globalizante. Talvez mesmo venham a favorecer, em alguns contextos da prática, ações contestadoras. As ambivalências nas políticas, entretanto, também favorecem a incorporação de novos sentidos e significados em discursos anteriormente classificados como “alternativos” e “críticos” (LOPES, 2005, p. 60).

Cumprido ressaltar que o documento apresenta três princípios norteadores para a educação paraense, divididos em: (1) Respeito às Diversas Culturas Amazônicas e Suas Inter-relações no Espaço e no Tempo; (2) Educação para a Sustentabilidade Ambiental, Social e Econômica e (3) A Interdisciplinaridade no Processo Ensino-Aprendizagem. Tais princípios têm como parâmetro, conforme descreve o documento, trazer “para o debate curricular aspectos inerentes aos costumes e modos de vida dos povos que vivem na Amazônia Paraense, a riqueza cultural e econômica distribuídas nas mais diversas regiões do Estado” (PARÁ, 2018, p. 15).

Destaca-se o primeiro princípio, que tem como objetivo trazer para a centralidade do currículo a pauta da produção histórica dos sujeitos amazônidas, refletida, como preceitua o próprio documento, no patrimônio material e imaterial e nas diversas manifestações artísticas e culturais da região. Já o segundo princípio reforça a necessidade da preservação do patrimônio ambiental da região, em razão de o Estado do Pará ter como marca o histórico de vários crimes ambientais advindos dos interesses econômicos em explorar as riquezas naturais da região.

A esse respeito, discorrendo sobre a educação no contexto da Amazônia Paraense, Hage concebe que é (2005, p. 57-58):

[...] fundamental reconhecer e legitimar as diferenças existentes entre os sujeitos, entre os ecossistemas e entre os processos culturais, produtivos e ambientais cultivados pelos seres humanos nos diversos espaços sociais em que se inserem.

O terceiro princípio, por sua vez, tem como foco a interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem, de modo a superar a visão fragmentada que foi sendo construída historicamente acerca dos conhecimentos, articulando diferentes saberes locais nas práticas pedagógicas escolares. Desse modo, reconhecendo a importância de tais princípios, infere-se que:

[...] para que o currículo realmente atenda as particularidades dos sujeitos e também esteja conectado às dimensões políticas e sociais desses, é necessário que seu foco esteja na realidade cultural, de maneira que englobe os conteúdos e métodos que visem às necessidades de apropriação dos saberes culturalmente válidos, a cada realidade educacional (GONÇALVES; ABREU; OLIVEIRA, 2016, p. 92).

Considerando que a base principiológica que reveste o documento curricular se volta para o contexto da realidade local, percebe-se, nesse ponto, um esforço em considerar elementos da região nas pautas envolvendo a elaboração de estratégias pedagógicas e curriculares, como afirma o próprio documento:

O Estado do Pará precisa implementar políticas públicas de qualidade no campo educacional, a fim de garantir às populações que nele habitam, a integridade sociocultural, estimulando cada vez mais os processos criativos e produtivos que emanam dos diferentes grupos sociais e/ou comunidades, sejam estas campesinas, ribeirinhas, quilombolas, indígenas e cidadinas (PARÁ, 2018, p. 14).

Diante de tal declaração, constata-se, no plano formal, a tentativa de inserir no debate do documento estadual a pauta das características regionais dos(as) estudantes paraenses, de modo a atender o que se espera para uma proposta híbrida e plural de currículo. Contudo, é importante ressaltar que ainda que sejam observadas tais peculiaridades, a regra é que sejam levados em consideração os parâmetros já estabelecidos na BNCC, tornando, portanto, a iniciativa de regionalizar o currículo secundária diante do projeto da base nacional comum.

Nesse sentido, observa-se que as orientações teórico-metodológicas presentes na BNCC, especificamente no campo do currículo, baseadas nos fundamentos tecnicistas, meritocráticos e calcados em uma pedagogia por competências, encontram-se presentes, também, no Documento Curricular do Estado do Pará.

Entretanto, cabe pontuar que apesar de haver tal semelhança, o referido documento estadual se esforça para apresentar uma perspectiva educacional e curricular mais próxima à realidade paraense, ainda que ancorada nas determinações da Base. Tal afirmação baseia-se

nas particularidades descritas nas etapas de ensino do documento, que serão abordadas na próxima subseção.

4.3 Etapas de ensino

No que concerne às etapas de ensino propostas pelo documento, verifica-se, a partir da leitura do seu conteúdo, a presença de duas modalidades de educação: a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Seguindo a estrutura definida pela BNCC quanto à organização sistemática das modalidades, o documento estadual traz que:

Para o Ensino Fundamental, esta proposta curricular apresenta uma concepção de organização do conhecimento a partir de eixos estruturantes que geram subeixos e definem objetivos de aprendizagem que se relacionam com as habilidades. Quanto a Educação Infantil passa a organizar-se em campos de experiência, objetivos de aprendizagem e as aprendizagens a serem alcançadas pelas crianças (PARÁ, 2018, p. 9).

Em relação à estruturação da Educação Infantil definida no documento do Estado, observa-se uma reprodução da BNCC no arranjo dessa modalidade. Assim, o Documento Curricular do Estado do Pará é constituído por grupos de faixas etárias divididos em cinco Campos de Experiências^v: 1) O eu, o outro e o nós (2); Traços, sons, cores e formas; (3) Corpo, gestos e movimentos; (4) Escuta, fala, pensamento e imaginação; e (5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Considerando as especificidades dos diferentes grupos etários que compõem a etapa da Educação Infantil, em cada Campo de Experiência são definidos os objetivos de aprendizagem, sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária de acordo com a Base, divididos em: creche (bebês: de 0 a 1 ano e 6 meses de idade; crianças bem pequenas: de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); e pré-escola (crianças pequenas: de 4 a 5 anos e 11 meses).

Todos os objetivos de aprendizagem previstos no documento estadual são idênticos aos definidos na BNCC. O que difere em ambos os documentos curriculares é o fato de que naquele, há a presença, por exemplo, de distintas concepções de infância no contexto da Amazônia Paraense, divididas em: Educação Infantil e a Criança do Campo, das Águas e Florestas; Educação Infantil e a Criança Indígena; e Educação Infantil e a Criança Quilombola. De acordo com o documento estadual:

Frente a singularidade inerente a cada infância paraense, mostra-se imprescindível destacar que, para o atendimento da educação infantil, independente da localidade e/ou etnia a qual pertence, as diretrizes

curriculares que subsidiarão as propostas pedagógicas ou projetos pedagógicos, para a referida etapa da educação, deverão embasar seus aspectos na legislação específica da educação das populações do campo, dos povos da floresta e dos rios, quilombolas ou indígenas, considerando que a atual Base Nacional Comum Curricular propõe para a educação infantil, cinco (5) aspectos denominados Campos de Experiência, numa visão ampliada da infância, sem destacar as especificidades dessas populações (PARÁ, 2018, p. 24-25).

Nesse contexto, ainda que a sistematização da Educação Infantil no documento do estado paraense se assemelhe em grande parte ao da Base nacional, cumpre ressaltar que ao valorizar as diferentes concepções de infância a partir dos diferentes sujeitos da região, o documento colabora para a recuperação da história e memória do povo paraense. À vista disso, Costa e Oliveira, discorrendo acerca do currículo escolar no contexto amazônico, sustentam que (2017, p. 142):

[...] a recuperação de alguns aspectos do processo histórico dos povos da região, da sua memória histórica e cultural pode trazer contribuições inestimáveis no auto reconhecimento das identidades, relevante de modo especial para as gerações mais novas.

Cabe frisar que o documento enumera, também, ainda na esfera da Educação Infantil, outros eixos, como o atendimento especializado como direito das crianças, a relação da família e a escola, a questão da formação de professores(as) da Educação Infantil, a organização dos espaços, materiais e tempos, entre outros.

No tocante à segunda modalidade de educação, o Documento Curricular do Pará enfatiza que:

A Proposta de organização curricular para o Ensino Fundamental deve contemplar pressupostos teórico-metodológicos que garantam, às populações que nele habitam, a integridade sociocultural, estimulando, cada vez mais, os processos criativos e produtivos que emanam dos diferentes grupos sociais e/ou comunidades, sejam estas campesinas, ribeirinhas, quilombolas, indígenas e cidadinas (PARÁ, 2018, p. 107).

A estrutura do Ensino Fundamental no documento apresenta algumas particularidades, a começar pela sua concepção de conhecimento baseada a partir de Eixos Estruturantes^{vi} que geram subeixos, definindo, assim, os objetivos de aprendizagem que se relacionam com as habilidades a serem observadas pelos alunos(as) durante esse período de formação. Tais eixos são subdivididos em: (1) Espaço/tempo e suas transformações; (2) Linguagens e suas formas comunicativas; (3) Valores à vida social; e (4) Cultura e identidade.

É importante ressaltar que dentro de cada eixo estruturante, o documento acaba apresentando elementos importantes para a composição da estrutura curricular do Estado

Concepções de educação e currículo expressas no Documento Curricular para Educação Infantil e Fundamental do Estado do Pará

do Pará, que consideram diferentes aspectos formadores para a educação, por exemplo: a noção de que “o espaço é um componente da existência material e o tempo é a sequência das transformações da matéria” (PARÁ, 2018, p. 109), e que as experiências passam a ser vividas considerando os espaços em sua dimensão social, cultural, política, afetiva e simbólica no processo educacional.

Outro ponto que merece destaque em relação aos eixos estruturantes refere-se ao enfoque dado ao papel privilegiado da escola na construção de valores para a vida em sociedade e a ênfase nas discussões sobre cultura e identidade como fundamentos de uma proposta curricular regionalizada e híbrida, como defende o documento:

Toda política curricular deve ter na cultura sua baliza, pois é fruto da seleção e produção de saberes, das manifestações culturais, dos embates e parcerias entre pessoas, concepções de conhecimento e aprendizagem e formas de imaginar e perceber o mundo (PARÁ, 2018, p. 109).

Diante de tais eixos estruturantes que fundamentam a etapa de Ensino Fundamental, o documento traz os ciclos de aprendizagem e a avaliação formativa como modelos de organização de ensino, baseados nos objetivos de aprendizagem, tendo em vista que a “organização do Ensino Fundamental em ciclos pressupõe a garantia de que o ritmo dos alunos em organizar o conhecimento seja respeitado, por isso o objetivo de aprendizagem torna-se aspecto central” (PARÁ, 2018, p. 117).

Assim sendo, cumpre destacar que entre as prescrições previstas na etapa de Ensino Fundamental do Documento Curricular do Estado do Pará e a BNCC, há uma completa semelhança em relação às habilidades previstas em ambos os documentos, divergindo, entretanto, no campo dos eixos estruturantes, que trazem elementos próprios para a realidade educacional paraense, com enfoque na cultura e identidade.

A esse respeito, infere-se que:

Quando se considera a educação como algo estritamente de natureza prática, deixando-se que no seu terreno de ação floresçam formas conceituais de reduzir o conhecimento à “praticidade” dos contextos, sem que se discutam formas culturais e sociais de pertencimento, incorre-se no perigo da redução epistemológica e no empobrecimento do conhecimento educacional (PACHECO, 2009, p. 388).

Em relação às áreas de conhecimento do Ensino Fundamental, o documento é dividido em quatro grandes áreas conforme também disciplina a BNCC, a saber: Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática, distribuídas em componentes curriculares.

De acordo com a estrutura das áreas de conhecimento, cabe pontuar, conforme enfatiza também o Parecer nº. 681/2018 da SEDUC- PA – que solicitou a análise do Documento Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado do Pará –, que não se encontra no documento nenhum direcionamento quanto à parte diversificada do currículo, com exceção à especificação do componente curricular “Estudos Amazônicos” para os anos finais do Ensino Fundamental, carecendo de ser complementado pelas redes e sistemas de ensino do estado a partir de cada realidade.

Outro ponto a ser destacado refere-se aos ciclos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, visto que apesar da BNCC apresentar para dois anos de ciclo I (1º e 2º anos) e três anos para o ciclo II (3º, 4º e 5º anos), o documento estadual manteve a organização atual da Rede Estadual, estabelecendo, desse modo, os componentes curriculares em três anos de ciclo I (1º, 2º e 3º anos) e dois anos para o ciclo II (4º e 5º anos).

Com base nas observações feitas nesta pesquisa, evidencia-se que o objetivo do Documento Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado do Pará é reorientar e definir, com base nas determinações da BNCC, as diretrizes gerais para as escolas deste Estado, de modo a tornar a educação estadual mais regionalizada.

Para isto, o referido documento acaba sinalizando os percursos de aprendizagem e desenvolvimento que os(as) estudantes, ao longo da educação básica, deverão passar, garantindo, portanto, os campos de experiência e as aprendizagens a serem alcançadas, tanto para a Educação Infantil, por meio dos objetivos de aprendizagens, como para o Ensino Fundamental, através das competências e habilidades propostas para os ciclos elencados acima no documento.

Desse modo, faz-se necessário destacar que:

Diante de situações existenciais tão diversas que envolvem ecossistemas, biodiversidade, socio-diversidade e tantos outros elementos que compõem o acervo de saberes, experiências, e tecnologias da região, é inadmissível que as políticas e as práticas curriculares vigentes continuem a se perpetuar desconsiderando essas especificidades que constituem as identidades culturais de nossa região (HAGE, 2005, p. 67).

Assim, considerando o regime de colaboração proposto pela BNCC, deve-se reconhecer que a proposta curricular do Estado do Pará apresenta-se como uma tentativa, ainda que com significativa correspondência e observância às determinações da Base, de tornar a perspectiva educacional do estado mais próxima à realidade da Amazônia Paraense.

Concepções de educação e currículo expressas no Documento Curricular para Educação Infantil e Fundamental do Estado do Pará

Isto posto, urge salientar que a proposta educacional voltada para a realidade do Estado do Pará perpassa por diferentes instâncias, a começar pela BNCC, passando pelo currículo do Estado, pelos documentos orientadores das redes, pela Proposta Pedagógica das Escolas (PP's), para, então, se materializar nos planos de aula de professores e professoras, o que prova que pensar em uma educação, escola e currículo que representem as identidades e as falas dos sujeitos que vivem na Amazônia Paraense exige um esforço em transgredir as fórmulas e os padrões pré-estabelecidos nos contextos nacional e internacional.

5. Considerações Finais

Considerando que a presente pesquisa teve por objetivo analisar as concepções de educação e currículos expressas no Documento Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado, foi possível identificar o interesse do documento em conferir um caráter mais regionalizado para o currículo do estado, por meio dos seus princípios norteadores, que trazem como base o respeito às diversas culturas amazônicas; a existência de diferentes concepções de infância voltadas para o contexto paraense na Educação Infantil; a presença dos eixos estruturantes do Ensino Fundamental, que retratam a necessidade de um olhar mais local para a educação, além da constância do componente curricular de Estudos Amazônicos, que enriquece ainda mais a proposta do regime de colaboração.

Apesar do documento se empenhar em estabelecer traços regionais para a estrutura do currículo, em relação às concepções de educação e currículo presentes no referido, percebe-se a tendência em reproduzir a perspectiva de educação expressa na BNCC, calcada no ensino baseado em competências e habilidades, ensejando o fortalecimento do regime de colaboração com enfoque adotado nas avaliações de larga escala, refletindo na redução de seus significados pedagógicos, que porventura acabam sendo substituídos pela busca de índices considerados mínimos para um país desenvolvido.

Cumpramos ressaltar que pensar em um modelo de educação paraense a partir de uma proposta curricular exige investir em uma concepção curricular crítica e reflexiva, em que a escola não seja meramente um espaço reprodutivista de uma cultura homogênea, mas, do contrário, um ambiente cultural dialético e voltado a valorizar os saberes e práticas locais.

Ainda que o Documento Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado do Pará apresente alguns elementos que mereçam atenção, cumpre destacar que o mesmo depende, principalmente, do posicionamento dos(as) profissionais da educação,

especialmente de docentes, em apontar as críticas e sugestões, fazendo valer o respeito à diversidade de cada espaço e sujeito no cotidiano das salas de aula das escolas do Estado do Pará.

À vista disso, faz-se necessária a rediscussão e revisão, pelos sujeitos envolvidos, do referido documento, inclusive estudantes, de modo que o mesmo não se constitua como um diploma curricular permanente e passível de ser aplicado sem a possibilidade de mudanças, mas que se articule a partir do cenário político e da realidade específica da Amazônia Paraense.

Referências

ANDERSON-LEVIT, K. Globalization and curriculum. In: CONNELLY, F. M. **The Sage Handbook of Curriculum and Instruction**. Los Angeles: Sage, 2008.

APPLE, Michael. "Currículo e poder". **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 14, p. 45-57, jul./dez., 1989.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 abr. 2020.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. 2.ed. São Paulo: Edusp, 1998.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). **Reinventar a escola**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução 769 de 20 de dezembro de 2018**. Aprova do Documento Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado do Pará no Sistema Estadual de Ensino do Pará. Pará: CEE/PA, 2018.

COSTA, Renato Pinheiro da; OLIVEIRA, Damião Bezerra de. Currículo e Cultura: O contexto amazônico na prática educacional. **Revista EDUCAmazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente**, Humaitá, v. IX, n. 2, p. 138-162, 2017.

DIAS, João Thiago. Documento Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado do Pará é aprovado. **OLIBERAL**. Pará, 18 dez. 2018. Disponível em: <https://www.oliberal.com/para/documento-curricular-para-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-e-ensino-fundamental-do-estado-do-par%C3%A1-%C3%A9-aprovado-1.44210>. Acesso em: 20 mar. 2020.

DOMINGUES, Bruno Rodrigo Carvalho Rodrigues *et al.* Identidade cultural e currículo escolar em uma comunidade de várzea da Amazônia Paraense. **Revista Terceiro Incluído**, Goiás, v. 6, p. 115-128, 2016.

Concepções de educação e currículo expressas no Documento Curricular para Educação Infantil e Fundamental do Estado do Pará

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cores, 1987.

GOODSON, Ivor. F. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa Currículo: 1997.

GOODSON, Ivor F. **Currículo em mudança**. Porto: Porto Editora, 2001.

GONÇALVES, Micheli Suellen Neves; ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA, Damião Bezerra de. Currículo, cultura e educação: a realidade insular do currículo em Belém. **Revista Margens Interdisciplinar**, Belém, v. 8, n. 12, p. 85-102, 2015.

HAGE, Salomão Mufarrej. Educação na Amazônia: identificando singularidades e suas implicações para a construção de propostas e políticas educativas e curriculares. In: HAGE, Salomão Mufarrej. (Org.). **Educação do campo na Amazônia: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg, 2005.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez., 1997.

HORKHEIMER, Max. **Teoría tradicional y teoría crítica**. Barcelona: Paidós, 2000.

LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez., 2005.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, n. 45, p. 445-466, mai./ago., 2015.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11 n. 32, p. 285-296, mai./ago., 2006.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 79, ago., p. 15-38, 2002.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria Ferrão. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PACHECO, José Augusto. Currículo, Aprendizagem e Avaliação: uma abordagem face à agenda globalizada. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 17, p. 75-90, 2011.

PACHECO, José Augusto. Currículo: entre teorias e métodos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 383-400, mai./ago., 2009.

PACHECO, José Augusto; PEREIRA, Nancy. Estudos Curriculares: das teorias aos projectos de escola. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45, p. 197-221, jun., 2007.

PACHECO, José Augusto; PEREIRA, Nancy. Globalização e identidade no contexto da escola e do currículo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 371-398, mai./ago., 2007.

PARÁ. **Documento Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado do Pará**. Secretaria do Estado de Educação. Pará: SEDUC-PA, 2018.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; SOUSA, Jorge Luis Umbelino de. Parte diversificada dos currículos da educação básica: que política é essa? **Espaço do Currículo**, Paraíba, v. 9, n. 3, p. 448-458, set./dez., 2016.

PINAR, William. **O que é a teoria do currículo?** Porto: Porto Editora, 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que são conteúdos de ensino? In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. L. Pérez. (Org.). **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VELOSO, Moema Pinheiro. **Um outro olhar para a Amazônia**. Brasília: Trampolim, 2018.

Notas

ⁱ IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Resultado dos Dados Preliminares da População Estimada do Estado do Pará – Censo 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/panorama>. Acesso em: 19 abr. 2020.

ⁱⁱ Como nos dispositivos da Constituição Federal de 1988 (art. 210), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (art. 9º, IV e 26 da Lei nº 9.394/1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e no Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei nº 13.005/2014.

ⁱⁱⁱ Observando o disposto no Art. 211 da CF/88, que dispõe que: “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.”

^{iv} O ProBNCC é uma das principais ações do MEC para apoiar os Estados e Municípios na implementação da Base.

^v De acordo com a BNCC, “Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 40).

^{vi} De acordo com o documento curricular estadual, tais eixos “se configuram como campos temáticos amplos e privilegiados, capazes de mobilizar conhecimentos/conteúdos eleitos na escola e tratados cientificamente, no confronto com saberes produzidos historicamente” (PARÁ, 2018, p. 108).

Sobre os autores

Francisco Cláudio Araújo de Castro da Paz

Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA) da Universidade Federal do Pará (UFPA), na Linha de Educação, Linguagens e Interculturalidade na Amazônia. Advogado (OAB/PA). Especialista em Direitos Humanos pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS). Graduando em Licenciatura em Pedagogia pela UFPA. Foi Bolsista no Projeto de Pesquisa: “Concepção de educação e currículo presentes no Documento Curricular para Educação Infantil e Fundamental do Estado do Pará” pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), COTAS PIBIC PRODUTOR RENOVACÃO 2018, no período de 2019-2020. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Currículo e Formação de Professores (CNPQ/UFPA). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7903-9738>. E-mail: francisco_slp@hotmail.com.

Madison Rocha Ribeiro

Doutor em Educação pelo Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professor Adjunto II da Universidade Federal do Pará, lotado na Faculdade de Pedagogia do Campus Universitário de Castanhal/PA. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Currículo e Formação de Professores (CNPQ/UFPA). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6681-7713>. E-mail: madisonribeiro@gmail.com.

Ana Paula Vieira e Souza

Doutora em Educação na Linha Políticas Públicas Educacionais e Mestre em Educação na Linha Currículo e Formação de Professores pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora da Universidade Federal do Pará do Campus Universitário de Bragança. Especialista em Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa pela UFPA. Formação Pedagógica e Graduada Plena em Secretariado Executivo Bilingüe pela UNAMA. Professora do PPLSA/UFPA. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Trabalho e Educação (GEPTE/NEB/UFPA). Vice-Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros (NEAB/UFPA). Pós-Doutora em Letras na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus Cascavel. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3340-1866>. E-mail: paulladesa@gmail.com.

Recebido em: 03/06/2023

Aceito para publicação em: 19/06/2023