

**A Proposta Curricular do Estado da Paraíba (PCEP) para os anos iniciais do Ensino Fundamental e a invisibilidade de seus territórios escolares**

**The Proposta Curricular do Estado da Paraíba (PCEP) for the initial years of Elementary School and the invisibility of its school territories**

Anne Karoline Cantalice Sena  
Adriege Matias Rodrigues  
Ana Cláudia da Silva Rodrigues  
Universidade Federal da Paraíba  
João Pessoa – Brasil

**Resumo**

Este trabalho tem como objetivo verificar, na Proposta Curricular do Estado da Paraíba (PCEP) do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, as referências à Parte Diversificada do currículo destinada ao estudo dos contextos locais a partir dos territórios escolares. Partimos da perspectiva de que as políticas educacionais são arenas de disputas (BALL, 2016) e que os artefatos políticos estão cada vez mais no campo da educação, reforçando um discurso de reformulação das estruturas educacionais como garantia de melhoria na educação. Como aspecto metodológico, a pesquisa é de abordagem qualitativa e, como instrumento para coleta de dados, foi utilizada a análise documental. Evidencia-se que, apesar de ser uma política estadual, a PCEP não traz aspectos da realidade escolar do estado. Pelo contrário, reproduz competências e habilidades da proposta nacional.

**Palavras-chave:** PCEP; BNCC; Políticas Educacionais.

**Abstract**

This work aims to verify the references in the extra curriculum (*parte diversificada* – PD) aimed at the study of local contexts from *school territories* in the Curriculum Guidelines of the State of Paraíba (*Proposta Curricular do Estado da Paraíba* – PCEP) for Elementary Education – Early Years. We adopt the perspective that educational policies are arenas of dispute (BALL, 2016) and that political artifacts are increasingly in the field of education, reinforcing a discourse of reformulation of educational structures as a guarantee of improvement in education. Methodologically, the research has a qualitative approach, and documentary analysis was used as an instrument for data collection. It is evident that, despite being a state policy, PCEP does not bring aspects of the state's school reality. On the contrary, it reproduces skills and abilities from the national document (BNCC).

**Keywords:** PCEP; BNCC; Educational Policies.

## **Introdução**

Pensar a educação e o currículo requer pensarmos as relações humanas, os espaços, o tempo, a história, os sujeitos. Por isso, não devem ser analisados isoladamente; precisam ser relacionados às variáveis mencionadas, entre outras (Tonieto; Fávero, 2020, p. 46). Sob esta ótica, neste texto abordaremos a discussão da política de currículo da Proposta Curricular do Estado da Paraíba (PCEP) do Ensino Fundamental – Anos Iniciais (Paraíba, 2018), considerando o papel imprescindível que a educação e o currículo ocupam e suas relações com o contexto histórico, social, político e econômico mais amplo.

Partimos da compreensão do caráter contínuo do Ciclo de Políticas e da evidente articulação entre o global e o local nas definições das políticas educacionais (Ball, 1992, 1993, 2001, 2014, 2016), há uma influência dos documentos e orientações internacionais e nacionais, tais como a BNCC, no texto da PCEP, uma vez que o documento paraibano é decorrente da necessidade da reelaboração dos currículos prescritos para atender ao documento nacional.

Neste sentido, problematizamos: como se deu a formulação da PCEP do Ensino Fundamental – Anos Iniciais? Podemos identificar alguma aproximação com os ideais impostos pelos organismos internacionais por intermédio da BNCC? Há menções aos territórios escolares? Com isso, nosso objetivo é verificar, na PCEP do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, as referências à Parte Diversificada (PD) do currículo destinada ao estudo dos contextos locais, considerando os territórios escolares.

A partir de uma abordagem qualitativa, empregamos a pesquisa documental como um instrumento para organização dos achados, entendida por Gil (2008) como um instrumento que nos auxilia na identificação de informações que perpassam as questões da pesquisa. Nesse contexto, recorreremos a uma variedade de fontes, incluindo as pesquisas realizadas em sites de agências multilaterais, vídeos disponíveis no *YouTube*, artigos *online* e livros sobre a temática. A diversidade dessas fontes nos permitiu obter uma perspectiva abrangente sobre o assunto e reunir informações substanciais para a nossa análise.

O texto deste artigo foi organizado em suas seções, excluindo a introdução e as considerações finais, a saber: 1. As disputas em torno do estabelecimento de um currículo único para o Brasil, a fim de analisar os tensionamentos e os embates em torno da política

e 2. A Proposta Curricular do Estado da Paraíba, com o intuito de verificar as proposições para a PD que contemple seus territórios escolares.

### **As disputas em torno do estabelecimento de um currículo único para o Brasil**

As negociações nos processos decisórios de uma política são discutidas e definidas em diversas esferas e por diversos atores (Ball, 2016). Reconhecemos que toda política pública é construída num campo de disputa de poder que se manifesta por meio das diferentes concepções de educação, de sujeito e de mundo que a fundamentam. Com base em pesquisas anteriores (Caetano, 2020; Hypólito, 2019), identificamos redes políticas que exerceram influência direta ou indireta sobre a educação do país durante o processo de homologação da política curricular da BNCC.

Na Figura 01, apresentamos sete instituições-chave que desempenharam um papel significativo na definição do documento: *Atlas Network*; *Liberty Network*; Instituto Liberdade; Todos pela Educação; Fundação Lemann; Movimento pela Base Nacional Comum Curricular; e Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (Gife). Essa rede de mantenedores e apoiadores da educação representa uma ampla diversidade de participantes, que vão desde *think tanks*<sup>i</sup> (institutos, organizações, pesquisadores e consultores que se dedicam a produzir e definir conhecimentos sobre temas políticos, científicos ou econômicos) até grupos de interesses oportunistas (empresas, bancos, associações, fundações e redes de televisão).



*Atlas Network* (Rede Atlas), fundada pelo empreendedor britânico Antony Fisher, defensor de ideias neoliberais – é apenas “[...] uma pequena fatia de uma enorme gama de [...] mobilidades, interações e conexões seguindo algumas, ‘setas’, que conectam elementos dentro de uma rede” (Ball, 2014, p. 49). A Figura 01 evidencia essa rede de influência, destacando a posição central da Rede Atlas no contexto de influência da BNCC, sendo o ponto de partida, devido a sua influência global. Hoje ela engloba mais de 500 *think tanks*, em quase 100 países, que promovem mudanças em ideias, cultura e políticas<sup>ii</sup>.

Conforme destacado por Vital e Lopez (2022), a Atlas desempenha um papel fundamental como o elo que sustenta e articula a maioria dos institutos liberais na América Latina. Ela atua como uma espécie de guarda-chuva que orienta a criação e a manutenção de institutos neoliberais “parceiros”. Na região, sua influência se estende à implementação de agendas econômicas e ao curso das mudanças políticas. No Brasil, por exemplo, essa influência se manifestou na colaboração com o Movimento Brasil Livre (MBL) em seus esforços para buscar o *impeachment* da então presidente Dilma Rousseff.

As autoras ratificam a influência da Rede Atlas na condução da política no Brasil em 2016, com base na análise de uma reportagem assinada pelo jornalista Lee Fang e veiculada em onze de agosto de 2017 pelo canal *The Intercept Brasil*. A matéria revelou que os ativistas liberais ligados à Rede Atlas comemoraram, em Buenos Aires, o desencadeamento das ações ofensivas contra as políticas sociais estabelecidas no Brasil. Para eles, com o cenário “surge uma oportunidade – uma crise – e uma demanda por mudanças, e tínhamos pessoas treinadas para pressionar por certas políticas, preferindo soluções privadas aos problemas públicos” (Fang, 2017, p240).

Dessa forma, os interesses e a influência da *Atlas Economic Research Foundation* transcendem governos e correntes ideológicas e, no Brasil, moldaram o contexto de produção de um texto curricular, ao direcionarem a política do país e, consequentemente, as perspectivas e abordagens adotadas nas discussões relacionadas.

A *Liberty Network* (Rede de Liberdade), por sua vez, é uma Rede Transnacional de Influência (TAN) de natureza muito singular, fundada em 2011 (Ball, 2014, p. 48). Ela serve como uma plataforma para pesquisadores, acadêmicos e intelectuais públicos que defendem a liberdade religiosa, econômica e política, a partir de princípios de liberdade, livre mercado e limitação do poder governamental. No Brasil, a rede conta com sete membros brasileiros, incluindo “o Instituto *Millenium*, o Instituto Liberal, o Instituto

Liberdade, o Instituto Atlântico, o Instituto Mises e o Instituto de Estudos Empresariais” (Ball, 2014, 15).

O Instituto Liberdade, por exemplo, um dos membros da *Liberty Network*, “foi vencedor do prêmio *Templeton Freedom* de 2006 por excelência institucional [...] e tem publicado artigos e colaborado com outros *think tanks* em relatórios e estudos” (Ball, 2014, p. 60) sobre a educação, colaborando com a atuação da entidade.

Neste contexto, embora a *Liberty Network* não esteja diretamente envolvida na política brasileira como uma instituição específica, seus princípios e ideias encontram eco em diversos atores e organizações que atuam no cenário político do Brasil, a exemplo dos institutos citados acima.

O Todos pela Educação (TPE), foi “fundado pelos presidentes de diversas empresas brasileiras, incluindo a cadeia de peças de carros DPaschoal, o Grupo Gerdau e os Bancos Itaú, Bradesco e Santander” (Ball, 2014, p. 63). Nas palavras de Martins (2008, p. 4), o TPE foi criado em 2005:

[...] por um grupo de intelectuais orgânicos que se reuniram para refletir sobre a realidade educacional brasileira na atual configuração do capitalismo [...] [e] vem atuando para assimilar um número cada vez maior de intelectuais [...] procurando, assim, ampliar o alcance de suas iniciativas ‘em prol da mudança do quadro educacional do país’.

Indicamos que as iniciativas político-ideológicas do TPE permitiram o surgimento de uma “direita para o social” pelo agrupamento de empresários que atuam nas expressões das questões sociais. É vista, por exemplo, nos vinte e cinco mantenedores e dezesseis apoiadores diretos apresentados na página na *web*<sup>iii</sup> do TPE. Dentre eles, podemos citar: a Família Kishimoto, a Fundação Bradesco, a Fundação Grupo Volkswagen, a Fundação Lemann, o Programa Pro Futuro, a Gol, o Instituto Natura, o Instituto Unibanco, o Itaú Educação e Trabalho, o *Ifood*, o Burger King, a Fundação Roberto Marinho, e a *Shoulder*. Nesse aspecto, é perceptível como setor empresarial está cada vez mais inserido nas questões educacionais, a mobilização de empresários brasileiros presentes na realização do congresso “Ações de Responsabilidade Social em Educação: Melhores Práticas na América Latina”, em 2006, que “saíram do evento com metas, estratégias, cronograma e uma significativa mobilização para iniciar a construção de um pacto nacional em defesa da Educação Básica brasileira” (Martins, 2008, p. 4).

Ao pesquisar “Base Nacional Comum Curricular” no campo de busca no site do TPE, a página indica cento e quarenta e seis matérias até o ano de 2022. O documento

é apresentado por meio de notícias abrangendo temas como: “Educação: o que está nas mãos do Presidente?”; “Prova Brasil: o que é e como se tornou o novo SAEB”; “Para alfabetização na idade certa, uma política nota 10”; “Planos de governo X Educação Já: Conheça as propostas dos candidatos à presidência em 2018”; “O que são e para que servem as diretrizes curriculares?”; “Todos fala da Base Nacional Comum Curricular e alfabetização em evento do Instituto Ayrton Senna”; “Educação Já 2022: Conheça as recomendações para políticas pedagógicas”; “8 entre 10 professores percebem efeitos positivos da Base Nacional Comum Curricular no alinhamento de políticas educacionais”; “Movimento pela Base: a mobilização de atores e ideais para a construção da Base Nacional Comum Curricular”.

Como Rocha (2016), entendemos que os diferentes discursos na agência política almejam normatizar as análises sobre o documento. No entanto, é fundamental reconhecer que a ação dos atores no espaço escolar gera conhecimento e envolve ações complexas e plurais, inter-relacionadas com seus respectivos contextos e desafiando interpretações simplistas e unilaterais. Não cabe a nenhuma agência o aprimoramento das políticas educacionais, do currículo, das práticas pedagógicas, da alfabetização e do sistema de avaliação.

Com o intuito de direcionar os discursos e o processo de adoção de uma base curricular, criou-se o Movimento pela Base em 2013. Peroni e Caetano (2015, p. 344) destacam que esse movimento teve início no Seminário Internacional “Liderando Reformas Educacionais”, em 2013, um evento que, organizado pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed) e pela Fundação Lemann, reuniu diversas instituições brasileiras do setor educacional. Participaram também da iniciativa a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP), a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e o Movimento Todos pela Educação.

O Movimento pela Base atuou inicialmente conduzindo estudos e pesquisas sobre o documento em vários países e realizando entrevistas com estudantes e professores da rede de ensino. Nesse processo,

[...] destacou sete princípios para orientação do documento de BNCC: foco nos conhecimentos e habilidades, clareza e objetividade, fundamentação em pesquisas nacionais e internacionais, obrigatoriedade, diversidade, autonomia e construção coletiva (União, estados, municípios e consultas públicas) (Rocha, 2016, p. 135).

*A Proposta Curricular do Estado da Paraíba (PCEP) para os anos iniciais do Ensino Fundamental e a invisibilidade de seus territórios escolares*

Em sua atuação direta com a terceira versão do documento em 2017, os discursos voltaram-se para a necessidade de adaptação dos currículos e projetos pedagógicos para atender às novas determinações. No guia dos “Primeiros passos para a implementação da Base Nacional Comum Curricular”, há expresso:

Para começar, no entanto, não é preciso esperar a homologação da BNCC. Com a terceira versão publicada, as redes podem começar o trabalho desde já em pelo menos duas frentes: comunicação e adaptação dos currículos e projetos pedagógicos (Movimento pela Base Nacional Comum, 2015).

Tal afirmação apresenta a perspectiva aligeirada dos articuladores da proposta. Em nossa análise, tal condução propiciou aflição nos profissionais das redes de ensino, deixando “espaços para a maior intervenção do empresariado nas definições e articulações” (Ferreira; Santos, 2020, p. 196) do que precisava ser realizado em pouco tempo.

Ademais,

A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), o Instituto *Inspirare*, a Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE), a Fundação Lemann, a Comunidade Educativa Cedac (CE CEDAC), o Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (CEIPE/FG), o Itaú BBA, o Unibanco, o Instituto Ayrton Senna, dentre outras organizações, têm ligação direta com o MBNC [Movimento pela Base], promovendo o apoio institucional do movimento. Nos eventos promovidos para se discutir sobre a primeira e a segunda versões da BNCC, por exemplo, foram as duas primeiras instituições mencionadas que articularam e influenciaram o texto aprovado. Também foi a responsável por promover o primeiro evento de divulgação da base, antes mesmo do Estado, e as demais contribuíram/contribuem em suas plataformas publicando notícias a respeito de assuntos educacionais, de oferta de cursos de formação continuada etc. (Sena, Albino, Rodrigues, 2021, p. 8).

No que diz respeito ao Grupo de Institutos Fundações e Empresas, fundado em 1995 como organização sem fins lucrativos, escolhemo-lo como uma das sete principais organizações por sua influência nacional e internacional. Ele é considerado uma associação dos investidores sociais do Brasil, com 160 associados. Seu objetivo é “contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável do Brasil, por meio do fortalecimento político-institucional e do apoio à atuação estratégica de institutos e fundações e de outras entidades privadas”<sup>iv</sup>.

No site do Grupo, encontramos inúmeras notícias sobre a área educacional, com assuntos diversos que demonstram até mesmo sua articulação com algumas instituições apontadas na Fig. 01. Ao pesquisar o termo “educação” no campo de palavra-chave,



foram encontradas 15 abas de notícias entre os anos de 2010 e 2017 (início da discussão sobre a BNCC até sua homologação) e outras entre 2018 e 2022 (período de reelaboração dos currículos prescritos). Como exemplos, apresentamos alguns títulos das notícias, juntamente com a relação do mês e o ano de divulgação de cada uma delas: “Fundo Juntos pela Educação lança edital para apoiar projetos na região NE” (dez. 2010); “Fundação Lemann cria centro de estudos dedicado à educação brasileira” (set. 2011); “Globo lança plataforma para fortalecer a qualidade da educação pública” (maio 2013); “Seminário discute educação integral no Brasil” (nov. 2014); “Ensino Médio em debate: iniciativas dão voz à juventude e apontam desafios e soluções para a educação no país” (jun. 2017); “Fundação Lemann anuncia parceria para investimento em educação no Brasil” (jun. 2017); “Plataforma irá financiar filme sobre educação inclusiva” (abr. 2018); “Série Educação Já – Episódio #01: Colaboração” (jul. 2019); “Série Educação Já – Episódio #02: Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (set. 2019); “Fundação Roberto Marinho articula ações *online* para incentivar educação à distância” (mar. 2020); “Volta às aulas: os novos desafios da educação após dois anos de pandemia” (fev. 2022). Todas as matérias indicam diretamente a atuação de agências multilaterais na educação, apontando soluções privadas para problemas públicos.

Na notícia que envolve a Fundação Lemann em setembro de 2011, por exemplo, destaca-se a iniciativa da Escola de Educação da Universidade da Califórnia, em parceria com a Fundação Lemann, que resultou na criação de um centro de estudos dedicado à educação brasileira com a intenção de melhorar a qualidade de sua educação pública do país. De acordo com o diretor executivo da Fundação, Denis Mizne: “Queremos formar uma nova geração de profissionais da educação no país e incentivar a pesquisa de políticas inovadoras, que nos façam avançar mais rápido”, mediante um plano de atividades para os próximos dez anos, envolvendo formação de pesquisadores, apoio à formação de professores do Ensino Básico e produção e disseminação de pesquisas inovadoras para a educação brasileira (Gife, 2011).

Diante desse cenário, é inegável que, atualmente, os discursos são cada vez mais utilizados para produzir efeitos junto ao público, inclusive na formação inicial de professores, vista como um meio de reconfigurar a “qualidade” da educação pública. Essa abordagem torna-se ainda mais vital diante da falta de interesse dos organismos internacionais em cursos de licenciatura que formem profissionais capazes de interpretar as propostas educacionais e de conduzir uma formação humana adequada às

transformações sociais, o que seria fundamental para promover uma sociedade mais justa.

De modo bastante intrigante, conhecemos a “Série Educação Já”, publicada em julho de 2019, produzida pela Fundação Lemann, que aborda diferentes temas relacionados à educação brasileira. O episódio #02, o primeiro a ter um tema definido no podcast do Grupo, é sobre a BNCC. O áudio inicia apontando que a iniciativa trata de “temáticas do investimento social privado” e que a BNCC é um dos sete temas prioritários, questionando: o que afinal as crianças e jovens do Brasil precisam aprender? E quais são as competências que esperamos que os alunos desenvolvam em cada fase escolar? (Gife, 2019).

Os apresentadores destacam que a BNCC é uma ferramenta fundamental para garantir a equidade na educação, já que estabelece expectativas de aprendizagem iguais para todos os alunos, independentemente da região do país onde estudam. Além disso, eles defendem o documento como um promotor de uma educação mais inclusiva, ao definir objetivos e competências a serem desenvolvidos por todos os alunos, independentemente de suas habilidades individuais.

Desse modo, o site é utilizado como canal de divulgação dos serviços de outras agências multilaterais que enxergam a educação como “uma excelente oportunidade de investimento” (Grimm; Sossai; Segabinazzi, 2016, p. 854), isto é, como um serviço. Sobre a BNCC, especificamente os resultados de busca evidenciam a necessidade de afirmação curricular nos moldes aprovados no país, a partir da relação direta com os modelos privatista e filantrópico de produção de saberes nas escolas e para educadores.

Nesse contexto, optamos por não dedicar nossa análise à BNCC, visto que inúmeras(os) autoras(es) já a examinaram minuciosamente, incluindo referências significativas como Calazans, Silva e Nunes (2022) e Sússekind (2019) e destacamos que concordamos com as análises dos referidos autores. Em vez disso, nosso foco recai, na próxima seção, sobre as proposições para a PD que contemplam os territórios escolares na proposta da Paraíba.

Compreendemos territórios escolares, a partir da definição de Souza (2015), como “campos de força”, visto que se constituem ao mesmo tempo como “uma faceta do espaço social” e “uma relação tornada espaço – mesmo que não de modo diretamente material, como ocorre com o substrato, ainda que o território dependa, de várias

maneiras, deste último” (Souza, 2015, p. 97). Logo, como “campo de força”, os territórios escolares são *lócus* de disputas por poder, internamente, entre seus atores, e externamente, ao sofrerem tentativas constantes de homogeneização ideológicas, através das tentativas de implementação de políticas como a BNCC.

Justificamos que incluímos a discussão sobre a BNCC nesta seção para proporcionar uma melhor compreensão da proposta em questão, dado que esta última é um desdobramento da política curricular nacional e das relações de poder estabelecidas, pelo caráter contínuo das políticas (Ball, 2016).

### **A proposta curricular do estado da paraíba para os anos iniciais: a invisibilidade dos territórios escolares**

A aprovação da BNCC tem sido um marco na política educacional brasileira, visto que impacta diretamente as ações dos sujeitos escolares. Como a atuação do documento, em tese, pode variar de estado para estado e até mesmo de município para município na abordagem e definição dos quarenta por cento destinados à PD, nos atemos nesta análise à PCEP, com um foco particular nos contextos locais.

Do ponto de vista cronológico, após a aprovação da BNCC, deu-se início a PCEP para o Ensino Fundamental em conjunto com a da Educação Infantil, em conformidade com o padrão nacional. Para a segunda etapa da Educação Básica, foram consideradas a BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCN) (Resolução CNE/CEB nº 7/2010). A equipe responsável, de acordo com o documento, foi formada por meio da colaboração entre o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Conselho Estadual de Educação (CEE), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), dois professores universitários e alguns redatores para os componentes curriculares do Ensino Fundamental (Paraíba, 2018, p. 18).

Alguns dos nomes apontados na versão final da proposta aprovada em 2021, durante o governo de João Azêvedo, foram: Ana Lígia Costa Feliciano (Vice-Governadora), Aléssio Trindade de Barros (Secretário de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia), Claudio Benedito Silva Furtado (Secretário Executivo de Ciência e Tecnologia), Giovanna Lopes Marques (Secretária Executiva da Gestão Pedagógica), José Arthur Viana Teixeira (Secretário Executivo de Administração, Suprimentos e Logística), Iolanda Barbosa da Silva (Presidente da UNDIME/PB), Carlos Enrique Ruiz Ferreira

*A Proposta Curricular do Estado da Paraíba (PCEP) para os anos iniciais do Ensino Fundamental e a invisibilidade de seus territórios escolares*

(Presidente do Conselho Estadual de Educação da Paraíba) e Gilberto Silva (Coordenador Estadual da UNCME).

Para além desses elaboradores, há entre eles o Instituto Reúna, criado em 2019 pela Fundação Lemann, após a implementação da BNCC (Ruppel; Lima, 2022, p. 288), com o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica no Brasil. O instituto atua por meio do apoio à implementação e promoção de práticas pedagógicas alinhadas aos objetivos e princípios estabelecidos pela BNCC em âmbito estadual e municipal. Sua atuação envolve a promoção de formações e capacitações para gestores e professores, oferecendo acompanhamento técnico às equipes das Secretarias de Educação, produzindo materiais educativos e recursos pedagógicos alinhados à BNCC, e articulando parcerias no âmbito estadual e municipal para fortalecer a implementação das políticas educacionais alinhadas à proposta nacional.

Embora não haja menção direta à atuação do Instituto na Paraíba no texto em análise, é possível verificar sua participação em parcerias e programas no estado que se relacionam à BNCC e, por conseguinte, com a Proposta Curricular do Ensino Fundamental. No site da Secretaria do Estado da Paraíba, ao pesquisarmos, no campo de busca, o termo “Instituto Reúna”, encontramos a notícia intitulada “Secretaria de Estado da Educação celebra convênio com Governo Britânico para o programa *Skills for Prosperity*”. No conteúdo, é mencionada a participação do referido instituto juntamente com a Fundação Lemann, Nova Escola e *British Council*, na implantação do programa *Skills for Prosperity* (S4P) na Rede Estadual de Ensino. De acordo com os noticiadores, esse programa é reconhecido como um dos melhores métodos disponíveis para o ensino da língua inglesa, sendo uma iniciativa global do Governo do Reino Unido, implementada em nove países, incluindo o Brasil.

Na página da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba há menção à fala da consulesa Larissa Bruscky sobre a ideia:

O projeto visa melhorar o ensino de inglês na rede pública. Nós realizamos uma série de documentos, alinhados com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e como ela se relaciona com o quadro europeu de línguas. Temos também a formação continuada tanto para professores de línguas quanto para demais professores sobre práticas de ensino. Estamos fazendo tudo isso olhando, principalmente, para os Anos Finais do Ensino Fundamental e também o Ensino Médio (Governo da Paraíba, 2023).

Percebe-se, então, que o Instituto Reúna estabelece parceria com um programa internacional de ensino de língua inglesa alinhado à BNCC na Paraíba. Embora haja um foco nos anos finais do Ensino Fundamental, acreditamos que, por meio do processo de articulação, diálogo e transformação das políticas (Ball, 1994), as produções, definições, práticas e propostas relacionadas ao S4P estendem-se para outras etapas, assim como a atuação do Reúna no estado.

Além disso, é imprescindível mencionar que, mesmo que a parceria no estado tenha se iniciado em 2023, o primeiro relatório anual do Instituto, publicado em 2020, já menciona a parceria com o S4P, que tem duração de três anos e segue até o primeiro trimestre de 2023. O Reúna, atou/atua neste contexto, “criando produtos que focam a clareza e o passo a passo do professor e do gestor escolar e, claro, a aprendizagem do estudante” (Instituto Reúna, 2020).

De acordo com o referido relatório, o direcionamento na condução do cenário político educacional iniciou-se com o desenvolvimento do Percurso Formativo para a Educação Infantil e Ensino Fundamental nas redes estaduais e municipais, por intermédio de material de apoio divulgado *a priori* apenas em seu site, pelo contexto pandêmico de trabalho remoto. Ou seja, a atuação inicial foi com o processo de formação docente com os Percursos Formativos, em que criaram os Mapas de Foco da BNCC, “com o objetivo de apoiar as redes públicas de ensino do Brasil no momento de retomada das atividades presenciais após o período de isolamento social”, junto a parceiros como a Fundação Lemann, Roberto Marinho, Consed e Undime (Instituto Reúna, 2020) – estendendo-se em seguida para outras frentes.

Com a frente de atuação do material didático na Paraíba e em outros estados, em 2019, o Instituto Reúna buscou entender o uso e o nível de conhecimento dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Com base na pesquisa, criaram materiais didáticos de apoio ao alcance do PNLD, a partir de uma etapa exploratória realizada com o apoio da Fundação Lemann e de entrevistas com 2032 professores da rede pública dos anos iniciais e finais de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, com o Ibope Inteligência. Constataram que 96% dos profissionais têm acesso ao programa e 59% o utilizam como principal material didático na escola.

Diante desse cenário, levantamos os seguintes questionamentos: até que ponto as organizações privadas direcionaram a Proposta Curricular dos Anos Iniciais do Ensino

*A Proposta Curricular do Estado da Paraíba (PCEP) para os anos iniciais do Ensino Fundamental e a invisibilidade de seus territórios escolares*

Fundamental da Paraíba? E a condução dos professores na prática escolar? Apesar de a proposta da Paraíba indicar, em seu texto, um viés democrático, centrado no diálogo direto com os professores (Paraíba, 2018, p. 15), não podemos ignorar a conexão entre a discussão da proposta com as redes de influência da BNCC em nível nacional, pelo carácter contínuo e de disputa da política educacional (Ball, 2014).

Retomando o texto do documento, no capítulo “Marco Regulatório” do Ensino Fundamental, ele indica que a proposta foi elaborada com o propósito de respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos das Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como a estrutura organizacional adequada para essa etapa, conforme estabelecido pela BNCC.

**Quadro 01:** Referência da organização do Ensino Fundamental da Proposta Curricular do Estado da Paraíba

Áreas de conhecimento	Componentes Curriculares (anos iniciais e finais)
Linguagens	Língua Portuguesa Arte Educação Física Língua Inglesa
Matemática	Matemática
Ciências da Natureza	Ciências da Natureza
Ciências Humanas	Geografia História
Ensino Religioso	Ensino Religioso

Fonte: (Paraíba, 2018, p. 73)

Conforme demonstrado no Quadro 01, na p. 73 da Proposta Curricular, a organização do Ensino Fundamental, tanto para os anos iniciais quanto para os anos finais, segue a mesma estrutura da BNCC. Ambos os documentos se organizam por áreas de conhecimento e seus respectivos componentes curriculares. No entanto, é fundamental ressaltar que essa estrutura da BNCC reflete predominantemente uma perspectiva neotecnicista de Ensino (conforme destaca a ANPeD), cujo enfoque recai na padronização dos conteúdos, negligenciando a diversidade de contextos e as realidades regionais.

Como consequência, em vez de uma perspectiva contextualizada da aprendizagem, encontramos uma reprodução quase total do que estava na BNCC – Anos Iniciais. Não foi possível encontrar, no “Marco Regulatório”, “Objetivos de Aprendizagem” e direitos de aprendizagem, nenhum parágrafo que expunha um conteúdo local ou regional, ou que explorasse alguma particularidade do 1º, 2º, 3º, 4º e 5º

ano. Ao pesquisarmos, por exemplo, por “saberes regionais”, por meio do comando de pesquisa CTRL-F, não encontramos nenhum resultado. Considerando os territórios escolares como campo de força, e uma vez que, a partir dos achados iniciais anteriormente apresentados, compreendemos que não encontraríamos traços das disputas relacionadas aos territórios escolares paraibanos no documento pesquisado, resolvemos restringir nossa pesquisa a busca por orientações metodológicas, conteúdos ou mesmo avaliações que direcionassem para a utilização do termo “região”, visto que este, em princípio, direcionaria para uma especificidade do território escolar no aspecto geográfico. No Quadro 02, apresentamos os resultados da busca do termo.

**Quadro 02:** Relação dos resultados da pesquisa sobre o termo “região” na PCEP

Contexto do termo	Página
<p>[Princípios fundamentais do Ensino de Arte]</p> <p>Professor(a), sugerimos que a construção dos currículos do componente Arte para o Ensino de Artes Visuais, de Dança, de Música e de Teatro não ocorra de maneira compartimentada e independente do diálogo com os demais componentes. É nesse momento que o contexto escolar, sua localidade, comunidade, cidade e <b>região</b> darão uma forma única a cada currículo, tornando-o vivo e significativo para a comunidade onde está inserida. Assim, essa é uma construção inerentemente coletiva e transdisciplinar.</p>	130
<p>[Língua Inglesa - Introdução]</p> <p>VAMOS PENSAR UM POUCO...</p> <p>Para Rajagopalan (2011, p. 65), “A língua inglesa hoje é uma língua proteiforme<sup>1</sup>. O que “rola” no mundo afora hoje é algo que costumo chamar de “World English”, onde falares e sotaques diferentes (que muitos chamam de “world Englishes”, no plural), convivem e, por vezes, se digladiam entre si. Essa língua não tem pátria, nem está delimitada a uma <b>região</b> geográfica. É esse fenômeno linguístico que devemos nos esforçar para ensinar e aprender, porque é dele que os aprendizes de hoje vão precisar no futuro bem próximo.</p>	192
<p>[Ciências da Natureza – Princípios fundamentais]</p> <p>O entendimento das relações socioambientais do meio onde está inserido (<b>região</b>) para fortalecimento da relação de pertencimento ...</p>	295
<p>[Direitos de aprendizagem para o Ensino de Ciências da Natureza]</p> <p>5. Compreender as características dos seres vivos, dos materiais que constituem o meio ambiente, bem como as influências e relações que os domínios morfoclimáticos, especialmente o que abrange a <b>região</b> Nordeste e o estado da Paraíba, exercem sobre os mesmos.</p>	296
<p>[Direitos de aprendizagem para o Ensino de Ciências da Natureza]</p> <p>8. Entender as dinâmicas socioambientais de sua <b>região</b> para construção da relação de pertencimento com o local e em dimensões globais.</p>	297
<p>[Geografia – Princípios fundamentais]</p> <p>• <b>Região:</b> associa-se ao princípio da espacialidade diferencial dos processos sociais e naturais. Assim, a <b>região</b> se estabelece a partir de um conjunto de elementos políticos, econômicos, culturais e naturais necessários à diferenciação de determinados espaços em diferentes lugares.</p>	330
<p>[Referências das categorias de análise de geografia]</p> <p>LENCIONI, Sandra. <b>Região</b> e Geografia. A noção de <b>região</b> no pensamento geográfico. In: CARLOS, ANA. F. A. (Org.) Novos Caminhos da Geografia, São Paulo: Contexto, 1999.</p>	330

*A Proposta Curricular do Estado da Paraíba (PCEP) para os anos iniciais do Ensino Fundamental e a invisibilidade de seus territórios escolares*

<b>[Geografia 1º ano - Objetivo de aprendizagem]</b> Descrever atividades de trabalho relacionadas com o dia a dia da sua comunidade, sua <b>região</b> e seu estado.	332
<b>[Geografia 1º ano - Conteúdo]</b> Diferentes tipos de trabalho existentes no seu lugar, em sua <b>região</b> e no estado a Paraíba.	332
<b>[Geografia 3º ano - Conteúdo]</b> A cidade e o campo: os modos de vida e tradições no seu lugar, sua <b>região</b> e no estado da Paraíba.	333
<b>[Geografia 4º ano - Objetivo de aprendizagem]</b> Distinguir unidades político-administrativas oficiais nacionais (Distrito, Município, Unidade da Federação e grande <b>região</b> ), suas fronteiras e sua hierarquia, localizando seus lugares de vivência.	334
<b>[Geografia 3º ano - Conteúdo]</b> Impactos das atividades humanas nos locais de vida cotidiana, na <b>região</b> e no estado da Paraíba.	334
<b>[Geografia 3º ano - Conteúdo]</b> Impactos das atividades humanas em sua <b>região</b> .	334
<b>[Geografia 8º ano - Objetivo de aprendizagem]</b> Compreender os fluxos de migração na América Latina (movimentos voluntários e forçados, assim como fatores e áreas de expulsão e atração) e as principais políticas migratórias da <b>região</b> desde a consolidação dos territórios latino americanos.	338
<b>[Geografia 8º ano - Objetivo de aprendizagem]</b> Identificar paisagens da América Latina e associá-las, por meio da cartografia, aos diferentes povos da <b>região</b> , com base em aspectos da geomorfologia, da biogeografia e da climatologia.	339
<b>[Geografia – Possibilidades Metodológicas]</b> O campo de visão que o componente curricular Geografia proporciona consiste na compreensão mais ampla do mundo como um todo e das ações antrópicas (humanas) em cada lugar, paisagem, território, <b>região</b> e espaço geográfico em dimensões e escalas que contemplam do local ao global.	341
<b>[Geografia – Possibilidades Metodológicas]</b> O processo de aprendizagem deve levar em conta, de forma progressiva, a escola, a comunidade, a <b>região</b> , o Estado e o país.	342
<b>[Geografia – Avaliação]</b> A ênfase nos lugares de vivência, dada no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, oportuniza o desenvolvimento de noções de pertencimento, localização, orientação e organização das experiências e vivências em diferentes locais. Essas noções são fundamentais para o trato com os conhecimentos geográficos. Mas o aprendizado não deve ficar restrito apenas aos lugares de vivência. Outros conceitos articuladores, como paisagem, <b>região</b> e território, vão se integrando e ampliando as escalas de análise.	345
<b>[História – Possibilidades Metodológicas]</b> Não existe obrigação de memorizar as datas e os eventos que marcam a passagem dos períodos, contudo a importância da localização temporal deve ser pontuada. [...] Podemos discutir o conceito de Talassocracia, anotamos no quadro quando os jônios, aqueus e dórios chegaram na <b>região</b> e, principalmente, quais foram as consequências dessas levas migratórias.	360- 361

Fonte: (Paraíba, 2018)

Inicialmente, apontamos que o emprego do termo “região” nos trechos da PCEP



para o Ensino Fundamental abrange tanto os anos iniciais quanto os finais, não havendo uma demarcação clara dessas distinções na estrutura do texto. Em virtude dessa ausência de delimitação, nosso Quadro 02 abrange o uso do conceito tanto para o 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano, como para o 8º ano (apresentado uma única vez), na intenção de demonstrar como o termo é empregado nos 21 resultados, embora este último não seja o foco principal de nossa análise.

Nos achados, o termo é relacionado às áreas de Arte, Língua Inglesa, Ciências da Natureza, Geografia e História. No ensino de Arte, por exemplo, é empregado sugerindo uma abordagem transdisciplinar, destacando que a construção do currículo não deve acontecer de maneira isolada, mas em diálogo com outros componentes e com a região, comunidade e localidade que está inserido. Na área de Língua Inglesa, pela noção de “*World English*”, o termo “região” é utilizado para apontar que a globalidade da língua não se vincula a ela, mas reflete as diversas formas de falar. Na Geografia, onde é empregada majoritariamente, associa-se à espacialidade; à descrição de atividades de trabalhos relacionadas aos diferentes tipos de locais; à relação entre campo e cidade, modos de vida, tradições e impactos das atividades humanas na região; e à compreensão dos fluxos de migração na América Latina.

Logo, é possível afirmarmos que, na PCEP do EF, com o termo “região”, não é possível encontramos nenhum conteúdo específico do estado paraibano, indicando uma possível lacuna no documento. Notamos, apenas, o uso meramente conteudista da expressão, o que é digno de nota em termos de lacuna educacional, considerando que as(os) estudantes poderiam enriquecer seu entendimento sobre as culturas e saberes locais a partir da utilização crítica do significado de região, especialmente nas disciplinas de Arte, Geografia e História.

A partir das reflexões de Sousa e Pereira (2016), acerca da PD, refletimos que os achados podem demonstrar a articulação do documento com as arenas de interesses da BNCC, uma vez que os atores envolvidos na política curricular nacional buscaram homogeneizar os discursos em torno de objetivos comuns, na tentativa de articular bases e normatividades.

Uma ilustração evidente da articulação entre a BNCC do Ensino Fundamental Anos Iniciais e a PCEP para os Anos Iniciais se manifesta por meio da análise de algumas categorias compartilhadas em ambos os documentos. No Quadro 03, abaixo, são destacadas quatro categorias, com descrições relacionadas do primeiro ao quinto ano.

*A Proposta Curricular do Estado da Paraíba (PCEP) para os anos iniciais do Ensino Fundamental e a invisibilidade de seus territórios escolares*

Esse enfoque visa evidenciar as semelhanças existentes, oferecendo uma compreensão mais profunda das convergências presentes nos conteúdos curriculares.

**Quadro 03:** Comparação entre o texto das categorias da BNCC e a PCEP

ANO	BNCC		PCEP	
	Práticas de Linguagem	Objetos de conhecimento	Objetivos de aprendizagem	Conteúdos
1º	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Protocolos de leitura	Ler e compreender textos dos distintos campos de atuação, relacionando-os às experiências individuais e coletivas;	Estratégias de leitura/escuta de diferentes textos;
2º	Escrita (compartilhada e autônoma)	Construção do sistema alfabético/Convenções da escrita	Compreender a relação entre fala e escrita, relacionado a apropriação do sistema escrito, as variantes linguísticas e os gêneros de texto/discurso	Correspondência fonema-grafema, Construção do sistema alfabético, Variação linguística;
3º	Oralidade	Forma de composição de gêneros orais	Reconhecer e utilizar diferentes tipos de letras de acordo com as necessidades da escrita;  Reconhecer e utilizar diferentes escritas na produção de gêneros textuais/discursivos diversos;	Tipos de letras, Registro formal e informal; Forma de composição do texto.
4º	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/ Acentuação	Apropriar-se das normas ortográficas da LP, acentuando corretamente palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas, associando ao seu significado/sentido	Acentuação.
5º	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Forma de composição do texto	Distinguir a forma de composição do texto narrativo para ser encenado, considerando o suporte textual e a situação comunicativa.	Diferenças de formas de composição textual.

Fonte: autoria própria, 2022.

É notável que, nas categorias apresentadas, em alguns casos, os formuladores alteraram a relação entre os campos de atuação e os objetos do conhecimento em relação aos objetivos de aprendizagem e conteúdos, talvez para não estabelecer uma relação direta com o texto nacional. O primeiro campo continua diretamente relacionado ao "Eixo Leitura" do 1º ano; o segundo, por sua vez, está presente no "Eixo Oralidade" do 1º ano; o terceiro corresponde ao "Eixo Análise Linguística/Semiótica"; o quarto também

se relaciona com o campo de atuação com a mesma nomenclatura no 1º ano, e o quinto se vincula ao "Eixo Leitura" do 5º ano.

Em nossa análise, pensar em transportar um documento nacional para um contexto mais específico nos remete à necessidade de mudanças significativas no texto considerando as necessidades e particularidades do estado. Se o objetivo fosse seguir à risca o que há no outro documento, o processo de construção de um novo documento curricular não deveria existir. Esta discussão não desconhece que as concepções principais de um e do outro deveriam, em tese, estar relacionadas, mas não compreende o motivo de mudar nomenclaturas e a relação entre os campos de atuação, os objetos do conhecimento, os objetivos de aprendizagem e conteúdos e utilizar da mesma lógica global.

Sendo assim, por se tratar de uma política específica para o estado da Paraíba, o esperado era que ao construir uma nova base curricular específica para o estado, que essa trouxesse elementos que são característicos da região para que contextualizassem, até mesmo, as competências e habilidades requeridas. No entanto, as menções a essa diversidade se referem aos elementos explícitos anteriormente, quando apontam nos objetivos de aprendizagem das disciplinas, a citar a de Língua Portuguesa “Ler, compreender, interpretar textos literários de autores paraibanos” (Paraíba, 2021, p.332), ou como o conteúdo da disciplina de Geografia “O modo de vida das crianças em diferentes lugares e regiões da Paraíba” (Paraíba, 2018, p. 412).

Existe uma ausência de compreensão quanto aos elementos importantes que precisam ser fixados em políticas como esta, documentos normativos que irão orientar os currículos das escolas. Essas lacunas são apresentadas quando na PCEP se discute a necessidade de construir uma política com especificidades regionais e em nenhum momento de sua construção são pontuados os contextos nos quais esse documento será efetivado. Isso nos leva a refletir sobre a importância desses elementos inclusive para a construção dos objetivos e conteúdos de aprendizagem, que em sua maioria apenas mencionam a relação com a região paraibana sem profundidade ou espaço para abordagem de temáticas específicas do estado.

### **Considerações finais**

Evidenciamos que, apesar de ser uma política estadual, a PCEP não traz aspectos da realidade escolar do estado. Pelo contrário, ela reproduz as determinações da proposta nacional. Sendo assim, analisamos, no documento, as referências à PD do

currículo destinada ao estudo dos contextos locais a partir dos *territórios escolares* e observamos que, apesar de muitos trechos do documento trazerem o termo “região” (que possibilitaria uma aproximação com a PD), não são apontados elementos importantes a serem destacados sobre esse tópico, tais como as especificidades do estado e a relação cultural das regiões. Enfim, o documento continua fazendo menção ao regional, como a própria BNCC aponta, sem fundamentos ou profundidade na discussão.

Precisamos compreender que a BNCC aprovada é uma política que visa unificar o ensino de todo o país e que desconsidera questões específicas de cada região. Logo, alinhar-se às centralidades desta política significa considerar os discursos homogeneizantes de organismos multilaterais apresentados na Figura 01, em detrimento de outros específicos à comunidade local.

Além disso, é importante ressaltar que o fato de a PCEP do Ensino Fundamental – Anos Iniciais desconsiderar elementos diversificados da comunidade escolar e local pode levar a outros desafios no processo de ensino e aprendizagem, na democratização do saber, da escola e da sociedade. As(os) estudantes, por exemplo, podem não reconhecer a relevância dos conteúdos no enfrentamento dos acontecimentos cotidianos, as(os) professoras(es) podem sentir desmotivação em relação aos temas abordados, e a comunidade pode não se reconhecer como parte integrada à escola. Essa situação, por sua vez, apenas favorecerá os agentes sociais privados, como o Instituto Reúna, a Fundação Lemann, o Instituto Liberdade, o Gife, o Banco do Brasil, dentre outros.

Considerando a informação, na apresentação da BNCC da Paraíba, de que esta tinha sido elaborada a partir de um viés democrático, esperava-se a construção de uma política que respeitasse as questões geográfica, cultural, econômica e étnica do estado. Todavia, percebemos que, ao contrário do que era previsto, o documento apresenta uma reprodução de muitos elementos da BNCC nacional, e as discussões postas na PD são vagas e polissêmicas, além de estarem correlacionadas à influência da racionalidade neoliberal.

### **Referências**

BALL, Stephen John. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-112, jul./dez., 2001.

BALL, Stephen John; MAGUIRE Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BALL, Stephen John. What is criticism? A continuing conversation? A rejoinder to Miriam Henry. **Discourse**, London, v. 14, n. 2, p. 108-110, 1993b.

BALL, Stephen John. **Educação Global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BOWE, Richard; BALL, Stephen John; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

CAETANO, Maria Raquel Caetano. Agora o Brasil tem uma Base! A BNCC e as influências do setor empresarial. Que Base? **Educação Em Revista**, v. 21, n. 2, p. 65-82, 2020.

CALAZANS, Di Paula Prado; SILVA, Daniela Oliveira Vidal da; NUNES, Cláudia Pinto. Desafios e controvérsias da Base Nacional Comum Curricular: a diversidade em questão. **Revista e-Curriculum [online]**, v. 19, n. 4, p. 1650-1675, out./dez. 2021.

FANG, Lee. Esferas de influência. **The Intercept**, 2017. Disponível em: <https://theintercept.com/2017/08/11/esfera-de-influencia-como-os-libertarios-americanos-estao-reinventando-a-politica-latino-americana/> Acesso em: 22 jun. 2019.

FERREIRA, Fabíola da Silva; SANTOS, Fabiano Antonio. As estratégias do “Movimento Pela Base” na construção da BNCC: consenso e privatização. **Doxa: Rev. Bras. Psico. e Educ.**, Araraquara, v. 22, n. 1, p. 189-208, jan./jun., 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/14031>. Acesso em: 8 jun. 2023.

GRIMM, Viviane; SOSSAI, Fernando Cesar; SEGABINAZZI, Marília. Globalização, redes políticas e neoliberalismo: as contribuições de Stephen Ball para pensar sobre políticas educacionais na atualidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 850-854, set./dez. 2016.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda global e formação docente. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 187-201, 2019.

MARTINS, André Silva. A Educação Básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, n. 1, p. 21-28, jan.-jun. 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.uepg.br/>. Acesso em: 6 set. 2023.

PARAÍBA. **Proposta Curricular do Estado da Paraíba**. 2018. Disponível em: <https://sites.google.com/see.pb.gov.br/probnccpb/proposta-curricular-ei-e-ef?pli=1>. Acesso em: 19 out. 2023.

SOUSA, Jorge Luis Umbelino; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Parte Diversificada dos currículos da Educação Básica: que política é essa? **Revista Espaço do Currículo**, [s. l.], v. 9, n. 3, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/rec.v9i3.29915> Acesso em: 12 set. 2023.

POR UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE QUE TRANSFORMA AS REALIDADES. **Instituto Reúna**, 2019. Disponível em: <https://www.institutoreuna.org.br/>. Acesso em: 15 jun. 2023.

PRIMEIROS PASSOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. **Movimento pela Base Nacional Comum**, 2015. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2017/04/BaseGuia.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2023.

ROCHA, Nathália Fernandes Egito. **Base Nacional Comum Curricular e micropolítica: analisando os fios condutores**. 2016. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, João Pessoa, 2016.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO CELEBRA CONVÊNIO COM GOVERNO BRITÂNICO PARA O PROGRAMA SKILLS FOR PROSPERITY. **Governo da Paraíba**, 2023. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/noticias/secretaria-de-estado-da-educacao-celebra-convenio-com-governo-britanico-para-o-programa-skills-for-prosperity>. Acesso em: 15 nov. 2023.

SENA, Anne Karoline Cantalice Sena. **A Base Nacional Comum Curricular: uma análise sobre seus efeitos no contexto da prática de uma escola municipal de João Pessoa–PB**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/25700>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SENA, Anne Karoline Cantalice Sena; ALBINO, Ângela Cristina Alves; RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva. Redes políticas que influenciaram a elaboração da BNCC para o Ensino Médio: naturalização da filantropia e mercantilização do ensino público. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 14, n. 1, p. 1-13, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/57809>. Acesso em: 11 jun. 2024.

Série Educação Já – Episódio #02: Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **GIFE**, 2019. Disponível em: <https://gife.org.br/no-ar-novo-episodio-do-podcast-gife/>. Acesso em: 9 ago. 2022.

SOUZA, Marcelo Lopes. **Os conceitos fundamentais da pesquisa socioespacial**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015. 319 p.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévola. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 91-107, jan./maio 2019.

VIDAL PERONI, Vera Maria; CAETENO, Maria Raquel. O público e o privado na educação: Projetos em disputa? **Retratos Da Escola**, v. 9, n. 17, 2016.

VIDAL, Camila Feix; LOPEZ, Jahde. (Re)pensando a dependência latino-americana: Atlas Network e institutos parceiros no governo Bolsonaro. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 38, p. 1-40, 2022.

---

<sup>i</sup> Para Caetano e Mendes (2020, p.4), são “organizações que têm como propósito produzir conhecimento em diferentes áreas para exercer influência na execução das políticas governamentais e na formação da opinião pública”.

<sup>ii</sup> Disponível em: <https://www.atlasnetwork.org/who-we-are>. Acesso em: 7 fev. 2024.

<sup>iii</sup> Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/transparencia/>. Acesso em: 7 fev. 2024.

<sup>iv</sup> Disponível em: <https://gife.org.br/quem-somos-gife/>. Acesso em: 7 fev. 2024.

### **Sobre as autoras**

#### **Anne Karoline Cantalice Sena**

Mestra em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Membro do Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais da Paraíba (NUPPE-PB), do Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Curriculares (GEPPC) e integrante da Revista Espaço do Currículo (REC).

**E-mail:** [annecantalic@gmail.com](mailto:annecantalic@gmail.com)

**Orcid iD:** <https://orcid.org/0000-0002-2353-0675>

#### **Adriege Matias Rodrigues**

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Especialista em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal da Paraíba (IFPB) e graduada em Pedagogia pela UFPB. Integra os grupos de pesquisa Currículo e Práticas Educativas e Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC).

**E-mail:** [adriegerodrigues@gmail.com](mailto:adriegerodrigues@gmail.com)

**Orcid iD:** <https://orcid.org/0000-0002-1617-5580>

#### **Ana Cláudia da Silva Rodrigues**

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares; membro dos Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Práticas Educativas; Grupo de Estudos e Pesquisas de Práticas Educativas na Educação de Jovens e Adultos e Grupo de Pesquisa Currículos, Cotidianos, Culturas e Redes de conhecimentos - UFES. Integrante da Rede Latino-Americana de Estudos Epistemológicos em Política Educacional. Primeira Secretária da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa (ANPED) na gestão 2023-2025.

**E-mail:** [anaclaudia@ce.ufpb.br](mailto:anaclaudia@ce.ufpb.br)

**Orcid iD:** <http://orcid.org/0000-0001-6621-1861>

Recebido em: 17/02/2024

Aceito para publicação em: 09/04/2025