



# A construção do currículo escolar e a Base Nacional Comum Curricular

Alessandra dos Santos Olmedo<sup>1</sup>

Cristiane Miranda Magalhães Gondin<sup>2</sup>

Vera de Mattos Machado<sup>3</sup>

**Resumo:** O currículo escolar é compreendido como um instrumento orientador das ações nas unidades escolares; neste documento estão contidas todas as possibilidades do trabalho didático-pedagógico. Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular, foram elaborados os currículos do Estado de Mato Grosso do Sul e da capital, Campo Grande. O presente trabalho relata a implantação dos dois currículos e pautou-se nos pressupostos metodológicos da pesquisa qualitativa. O objetivo foi analisar e discutir a implantação destes currículos, pautada em alguns conceitos da Teoria Antropológica do Didático e Transposição Didática. Evidenciou-se que a imposição do Ministério da Educação, com a base nacional, apresentou determinismo excessivo, não considerou a diversidade em seus aspectos sociais, ambientais, culturais, dentre outros, e ainda, impossibilitou adequações aos documentos, não deu voz aos docentes, diante de um currículo prescritivo, ficando acessível somente as abordagens metodológicas.

**Palavras-chave:** Ensino de Ciências. Chevallard. Instituição.

## The construction of the school curriculum and the National Common Curricular Base

**Abstract:** The school curriculum is understood as a guiding instrument for actions in school units, this document contains all the possibilities of didactic-pedagogical work. With the approval of the National Common Curricular Base, the curricula for the State of Mato Grosso do Sul and the capital, Campo Grande, were created. The present work reports the implantation of the two curricula and was based on the methodological assumptions of qualitative research. The objective was to analyze and discuss the implementation of these curricula, based on some concepts from the Anthropological Theory of Didactics and Didactic Transposition. It became evident that the imposition of the Ministry of Education, on a national basis, presented excessive determinism, did not consider aspects of diversity in its social and cultural environmental, among others, and also made adjustments to documents impossible, did not give teachers a voice, in the face of a prescriptive curriculum, with only methodological approaches being accessible.

**Keywords:** Science Teaching. Chevallard. Institution.

## La construcción del currículo escolar y la Base Curricular

<sup>1</sup> Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Mato Grosso do Sul, Brasil. ✉ [alessandra.olmedo@gmail.com](mailto:alessandra.olmedo@gmail.com)  
 <https://orcid.org/0000-0002-0034-9945>.

<sup>2</sup> Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Mato Grosso do Sul, Brasil. ✉ [crisgondin@gmail.com](mailto:crisgondin@gmail.com)   
<https://orcid.org/0000-0001-9173-3602>.

<sup>3</sup> Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Mato Grosso do Sul, Brasil. ✉ [veramattosmachado1@gmail.com](mailto:veramattosmachado1@gmail.com)  
 <https://orcid.org/0000-0002-5595-400X>.

## Nacional Común

**Resumen:** El currículo escolar es entendido como un instrumento orientador del accionar en las unidades escolares; este documento contiene todas las posibilidades del trabajo didáctico-pedagógico. Con la aprobación de la Base Curricular Común Nacional, fueron creados los planes de estudio para el Estado de Mato Grosso do Sul y la capital, Campo Grande. El presente trabajo informa la implantación de los dos planes de estudio y se basó en los supuestos metodológicos de la investigación cualitativa. El objetivo fue analizar y discutir la implantación de estos planes de estudio, a partir de algunos conceptos de la Teoría Antropológica de la Didáctica y la Transposición Didáctica. Se hizo evidente que la imposición del Ministerio de Educación, a nivel nacional, presentó un determinismo excesivo, no consideró la diversidad en sus aspectos sociales, ambientales, culturales, entre otros, y además imposibilitó ajustes en los documentos, no dio voz a los docentes, frente a un currículum prescriptivo, al que sólo se pueden acceder enfoques metodológicos.

**Palabras clave:** Enseñanza de las Ciencias. Chevallard. Institución.

### 1 Introdução: O currículo escolar e seus postulados

O currículo escolar pode ser compreendido como um instrumento que norteia todas as ações na unidade escolar; neste documento estão contidas todas as possibilidades do trabalho didático-pedagógico que orientam o fazer docente. Desse modo, pode ser concebido como a cultura real que parte de várias relações e processos, sendo mais que “um objeto delimitado e estático que se pode planejar e depois implantar” (Sacristán, 1995).

Sacristán (1999), ressalta que “o currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições” (p. 61). Vale destacar, que a construção do currículo brasileiro surgiu a partir de diferentes interesses e principalmente de concepções divergentes, portanto sua construção histórica na educação é importante, pois a partir dela podemos compreender as influências sofridas no currículo escolar desde sua institucionalização na educação brasileira.

A instituição do currículo escolar na educação brasileira ocorreu desde o período colonial com os Jesuítas, durante o processo de doutrinação dos povos nativos, ou seja, a catequização dos indígenas. O processo de educação era exclusivamente oferecido à elite dominante da época, e o ensino apresentava ensinamentos de Filosofia e Teologia. Somente aos trinta anos de idade era possível iniciar o magistério. Após a expulsão dos Jesuítas do Brasil, o ensino foi substituído pelas aulas régias, dando início ao ensino fragmentado por disciplinas, que também

era destinado à nobreza (Oliveira, 2013).

Com o passar das décadas, “o currículo ainda não estava organizado, os conhecimentos estavam pautados em contextos religiosos, cristãos, cabendo aos estudantes seguir com rigor, um processo de rígida disciplina” (Schubert, 1986, p. 61). Além disso, o currículo brasileiro passou a ser resultante de teorias curriculares americanas, a partir de meados do Século XX, o que contribuiu para que os professores mantivessem uma participação passiva no processo de construção do conhecimento (Moreira, 1990), com reprodução de modelos didáticos e experimentos desde a década de 1960 (Reinaldo e Caldeira, 2023), fato esse que ainda ocorre na contemporaneidade.

Mediante esse contexto, o currículo escolar não pode ser visto como “um simples conglomerado de disciplinas isoladas. É preciso transcender o modelo reprodutivista de organização curricular para se adequar às necessidades da atual sociedade” (Lima, Zanlorenzi e Pinheiro, 2012, p. 95). Fernandes e Freitas (2007), indagando sobre o currículo, demonstram que não são conteúdos prontos, os quais são repassados aos estudantes.

São uma construção e seleção de conhecimentos, práticas produzidas em contextos sociais, políticos, culturais, intelectuais e pedagógicos. Tais indagações apontam que há entendimento de que os currículos são orientados pela dinâmica da sociedade. Desse modo, Silva (1996) define também currículo como,

um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (p. 23).

O autor enfatiza ainda, que o currículo tem significados, é um lugar, um espaço, um território. É relação de poder, trajetória, percurso, autobiografia, curriculum vitae, e nele se constitui nossa identidade (Silva, 2010). Face ao exposto, o currículo escolar formal brasileiro é regido por alguns documentos que são amparadas pelo Ministério da Educação (MEC), como, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB (Brasil, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica/DCN (Brasil, 1998),

a Base Nacional Comum Curricular BNCC<sup>1</sup> (Brasil, 2018), além das diferentes resoluções que amparam e regulamentam a educação brasileira em diversos aspectos.

A LDB 9.394/1996, em seu artigo 26, já preconizava “nos currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio uma base nacional comum e outra diversificada conforme as características de cada região” (Brasil, 1996).

Após mais de duas décadas, a BNCC foi aprovada no dia 22 de dezembro de 2017; instituiu-se o currículo em todo território brasileiro, cabendo às 27 unidades federativas cumprir o que era solicitado pelo MEC, em caráter de obrigatoriedade, dando-nos a impressão ter ocorrido um processo democrático da sociedade frente à construção de um currículo escolar.

Vale lembrar, que o processo democrático ocorreu, de fato, nas discussões das primeiras versões da BNCC, porém, o documento que foi aprovado para toda educação brasileira na terceira versão, não foi o mesmo, que outrora era discutido pela sociedade e professores que participaram ativamente do processo, mas sim, um novo documento. Cabendo a todas as redes de ensino do Brasil, realizar sua implantação a partir do ano de 2020 (Ponce, 2018).

Para Queiroz e Massena (2016), “o currículo, portanto, não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos que são validados socialmente. Considerando a influência que os sujeitos sociais exercem sobre a construção do currículo, podemos afirmar que o currículo não é neutro” (p. 183). Com isso, demonstram a importância da integração dos sujeitos da coletividade na construção deste elemento tão carregado de saberes. Silva (2010), traz uma crítica a respeito das leis e regulamentos que regem os currículos:

É igualmente importante que uma história do currículo não se detenha nas deliberações conscientes e formais a respeito daquilo que deve ser ensinado nas escolas, tais como leis e regulamentos, instruções, normas e guias curriculares, mas que investigue também os processos informais e interacionais pelos quais aquilo que é legislado é interpretado de diferentes formas, sendo frequentemente subvertido e transformado (p. 9).

---

<sup>1</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada no dia 22 de dezembro de 2017 por meio da Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno (CNE/CP), que institui e orienta sua implantação, a ser respeitada obrigatoriamente, ao longo das etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2018).

Cabe salientar, que existem diversas pesquisas na área de currículo (Forquin, 1993; Goodson, 2018; Moreira, 1997; Sacristán, 1999; Silva, 2010, Tyler, 1974), as quais tem contribuído para que possamos responder aos questionamentos que surgem e nos fazem repensar sobre a atuação docente no contexto escolar, definidas pelo currículo estabelecido. Importa ressaltar o quanto é fundamental que o currículo escolar possa contribuir com a transformação social dos estudantes, a fim de proporcionar a formação integral deles.

Nessa perspectiva, o maior desafio do professor é compreender que o currículo, não deve ser considerado apenas como um instrumento de reprodução de conhecimentos acumulados, mas sim, um meio que auxiliará os estudantes na construção de saberes, que podem ser reelaborados, com intuito de fortalecer a produção de conhecimentos, além de torná-los aplicáveis para as suas vidas. Nesse sentido, um currículo real é consequência da experiência em determinado ambiente, associado a um sistema de comportamento e valores e não somente conhecimentos incorporados (Sacristán, 2000).

Com isso, entendemos que o currículo escolar não pode e não deve ser um documento prescrito sem a participação efetiva do professor, pois é ele que dará o tom no documento, legitimando as práticas curriculares, com suas decisões e a materialização dos conhecimentos em sala de aula.

Sobre o currículo apresentado pela BNCC, Ponce (2018), argumenta que o processo de implantação deste documento foi pautado em objetivos, os quais não eram de interesse da educação escolar emancipatória. Com isso, o documento foi aprovado apressadamente, pelos órgãos que regem a educação brasileira, com decisões céleres em detrimento da melhoria das condições da educação pública para o atendimento com qualidade equitativa, melhoria na formação e das condições de trabalho dos professores brasileiros.

Diante do exposto, o objetivo deste trabalho foi analisar e discutir a implantação do Currículos de Referência de Mato Grosso do Sul e o Referencial Curricular do Município de Campo Grande (MS) pautada em alguns conceitos da Teoria Antropológica do Didático (TAD) e Transposição Didática (TD).

## **2 A Construção do Currículo de Referência na Rede Estadual de Ensino conforme a BNCC**

O Estado de MS possui 336 escolas nos 79 municípios<sup>2</sup> e após a aprovação da BNCC, constituiu uma equipe de 22 redatores, sendo três de Ciências da Natureza, para elaborar um currículo próprio, o Currículo de Referência (CR) para a rede estadual de educação. Dentro deste processo, em 28 de agosto de 2017, por meio de Resolução “P” SED, a Comissão Estadual de Implementação da BNCC, sob a presidência da Secretária de Estado de Educação (SED/MS) e com representações do Conselho Estadual de Educação (CEE), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul (SEEMS) e Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (FETEMS) (Mato Grosso do Sul, 2020).

Anteriormente, as redatoras da área específica de Ciências da Natureza participaram de três formações em Brasília, Distrito Federal (DF), no MEC, juntamente com representantes desse componente curricular de todas as unidades federativas do Brasil. Nesse encontro, determinou-se o caráter de imutabilidade das “habilidades” apresentadas no documento (Mato Grosso do Sul, 2020). É importante ressaltar, que o documento foi aberto à consulta pública, aos professores das redes de ensino de MS, porém, podendo somente contribuir com considerações metodológicas.

Para a elaboração de um currículo orientado, como o CR, existe a consideração de que o Estado de MS possui muitas peculiaridades, justificando a necessidade de elaborar um documento próprio, tais como

requer-se pensar que o sujeito sul-mato-grossense está imerso em um território com características regionais diversas, pois o Estado de Mato Grosso do Sul: (i) faz divisa com cinco estados brasileiros e fronteira com dois países sul-americanos; (ii) a área de abrangência original do Cerrado e Pantanal cobre a sua quase totalidade; (iii) é composto de várias etnias, tais como: Atikum, Guarani, Kaiowá, Guató, Kadiwéu, Kinikinawa, Ofaié e Terena; comunidades quilombolas; (iv) é coabitado por imigrantes de vários países, tais como: Alemanha, Espanha, Itália, Japão, Paraguai, Bolívia, Portugal, Síria e Líbano, sendo a cultura local resultado de toda essa diversidade (Mato Grosso do Sul, 2020, p. 19).

A partir do documento elaborado pela SED/MS, as secretarias municipais de educação e escolas particulares do estado elaborariam suas propostas pedagógicas. Destarte, para a implantação do CR no Estado de MS foi oferecida uma formação continuada para os professores, que aconteceria nos períodos de 01/06/2019 a

---

<sup>2</sup> Fonte: Censo Escolar 2019 - Site Oficial da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/censo-escolar-6/>. Acesso em dez. 2020.

03/07/2020, com carga horária de 80 horas aos participantes. A formação ocorreu sob o modelo de multiplicação, no qual os formadores da SED/MS formavam os multiplicadores regionais, que por sua vez, repassavam aos multiplicadores locais, que seriam os coordenadores pedagógicos de cada escola, responsáveis pelo processo formativo junto aos professores, de acordo com o próprio site da SED (Junior, 2019).

É importante ressaltar, que grupos empresariais foram contratados pelo MEC para organizar a formação dos formadores da SED/MS e a confecção de material distribuído para as formações nas escolas da rede, como vídeos e apostilas que apresentavam os logotipos destes institutos e fundações, legitimando as parceiras com Itaú social, Instituto Ayrton Senna, Todos pela Educação, Fundação Lemann (Silva e Loureiro, 2020).

Os momentos de formações presenciais seriam durante os sábados letivos e com atividades para serem desenvolvidas à distância (leitura de textos e vídeos) pelos cursistas, durante os horários de planejamento individual e coletivo. As devolutivas das atividades, realizadas pelos professores, seriam encaminhadas à coordenação pedagógica, o formador local. Foram abordados os seguintes temas<sup>3</sup>:

Módulo I: Um olhar ao Projeto Político-Pedagógico e à Educação Integral  
Perfil dos Estudantes da Escola; Projeto de Vida; Aprendizagem e Protagonismo do Estudante; e Educação Integral.

Módulo II: Neurociência e Competências para o Século XXI; Perfil do professor do século XXI; Competências para o Século XXI: Cognitivas e Socioemocionais; e Contribuições da Neurociência para a Educação.

Módulo III: Metodologias e Processos avaliativos no cenário escolar; Metodologias que Favorecem a Aprendizagem e o Desenvolvimento das Competências Cognitivas e Socioemocionais; e Abordagens Metodológicas e Avaliativas no Cenário Escolar [...].

Módulo IV: Estrutura do Currículo de MS e o Plano de aula; Estrutura e Temas Contemporâneos; Objetos de Conhecimento, na Perspectiva das Competências e Habilidades do Currículo de Referência de MS; e Marcos Legais da BNCC.

No entanto, em decorrência da suspensão do ano letivo presencial, devido à pandemia causada pelo Covid-19, não ocorreram as formações relacionadas à implementação do CR no ano de 2020. A SED, de imediato, enviou às unidades escolares, orientações curriculares com as habilidades mínimas para serem

---

<sup>3</sup> Módulos da formação continuada da SED no processo de implantação do Currículo de Referência. Fonte: informações fornecidas por uma professora formadora da SED e constam nos certificados das formações.

cumpridas a cada bimestre (Mato Grosso do Sul, 2020).

Diante dessa ocorrência, verificou-se no início do ano letivo de 2020 que poucos professores tiveram contato com o texto da BNCC e o CR publicado, conforme a estrutura apresentada na Figura 1. Além disso, o programa previsto para a implantação, não possibilitava abertura a respeito das modificações que implicaram nas mudanças curriculares, haja vista que a BNCC já estava homologada.

Do jeito como as formações foram conduzidas, não houve tempo para os professores se apropriarem dos dois documentos em questão, não conseguiram realizar análises com profundidade, sem compreender a dimensão dos conhecimentos propostos nos documentos para todos os anos, fato este chamado de ausência de vigilância epistemológica (Chevallard, 1991, 2005). A vigilância epistemológica é o que permite ao professor “tomar distância, interrogar as evidências, por em questão as ideias simples, desprender-se da familiaridade enganosa de seu objeto” (Chevallard, 1991, p.16).

Figura 1: Estrutura do Currículo de Referência de Ciências da Natureza de Mato Grosso do Sul (MS).

CIÊNCIAS - 2º ANO			
Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades	Ações Didáticas
Matéria e energia	Propriedades e usos dos materiais Prevenção de acidentes domésticos	(MS.EF02CI01.s.01) Identificar de que materiais (metais, vidro, etc.) são feitos os objetos que fazem parte da vida cotidiana, como esses objetos são utilizados e com quais materiais eram produzidos no passado.	Nesta habilidade o professor poderá trabalhar com imagens de materiais escolares do passado tais como: ábaco, estojos de madeira com divisórias, apontadores com manivela, dentre outros, além de relógios, celulares etc., comparando-os com os materiais atuais. Sugere-se ao professor utilizar recursos multissemióticos que auxiliarão na compreensão do conhecimento. É possível nesta habilidade desenvolver o processo de investigação, por meio da identificação de materiais utilizados em objetos artesanais que são produzidos em sua região. Nesta habilidade é possível propor metodologias para desenvolver as competências cognitivas e socioemocionais de repertório cultural, de resolução de problemas, de criatividade, de comunicação, de responsabilidade e de cidadania. Esta habilidade possibilita a integração com as habilidades (MS.EF02MA14.s.15), da Matemática, e (MS.EF02GE09.s.07), da Geografia, associados à identificação de objetos do mundo físico, suas características e representações.

Fonte: Mato Grosso do Sul (2020, p. 605).

### 3 A construção do Referencial Curricular na Rede Municipal de Ensino/REME de Campo Grande (MS)

O município de Campo Grande, capital do Mato Grosso do Sul, possui 95 escolas municipais e 4 (quatro) escolas municipalizadas, que pertencem ao governo do Estado. Para atender à determinação do MEC com a implantação de um novo currículo, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) optou por construir seu próprio documento, sem utilizar o Currículo de Referência (CR) de MS, por ter uma

trajetória histórica na elaboração de referenciais e por acreditar que poderia realizar um processo mais democrático com os professores.

Então, a SEMED destinou quatro momentos para o seu programa de formação de professores, intitulado “Reflexões Pedagógicas: diálogos entre a teoria e a prática”, com o objetivo de construir coletivamente seu referencial. As formações de elaboração ocorreram com docentes da educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos, além de coordenadores pedagógicos e profissionais que atuam nas bibliotecas e na educação especial.

Diante da necessidade de a SEMED, reestruturar seu referencial curricular, a equipe do currículo de Ciências, estruturou sua formação, ao longo do ano de 2019, nas seguintes etapas:

1ª etapa: Estudo na SEMED e na escola, de dois textos (Galian; Louzano, 2014; Moreira; Candau, 2007) sobre currículo, a fim de que compreendessem a importância do currículo na escola. Após isso, foi solicitado de cada unidade escolar um representante, este seria o articulador sobre questões relacionadas ao aprofundamento teórico na escola e sobre as contribuições do referencial pela escola para a SEMED. Concomitantemente, ocorreu a primeira formação da SEMED, porém não abordou a temática currículo, pois acreditava-se que os professores necessitavam de um tempo maior para estudar.

2ª etapa: formação intitulada - 2ª Reflexões Pedagógicas: diálogos entre a teoria e a prática Ciências com o tema, Reestruturação do Referencial Curricular da REME, a qual, teve como intuito promover discussões sobre currículo com os professores de Ciências.

3ª etapa: formação intitulada -3ª Reflexões Pedagógicas: diálogos entre a teoria e a prática Ciências -Reestruturação do Referencial Curricular da REME em conformidade com a BNCC.

4ª etapa: formação intitulada- 4ª Reflexões Pedagógicas: diálogos entre a teoria e a prática - Ciências (6º ao 9º ano) – Reformulação do Referencial Curricular finalizado.

A partir da segunda etapa foi enviada uma solicitação para todas as unidades escolares, para que cada área do conhecimento sugerisse como poderia ser a estrutura do novo documento. Além disso, durante os meses de junho e julho, foi aberto uma consulta a todas as escolas, mais especificamente aos professores de cada área, que fizessem contribuições no documento e enviassem para a SEMED.

A terceira etapa apresentou os textos gerais com os itens contidos no documento proposto pelos professores; a partir disso foram realizadas dinâmicas de escrita coletiva, para os tópicos do novo documento. Os professores debateram e fizeram adequações no documento que lhes foi apresentado pela equipe do Currículo

de Ciências da SEMED. Desta maneira, puderam realizar sugestões teórico-metodológicas, as quais auxiliariam nas ações pedagógicas nas unidades escolares. E, opinaram ainda, sobre os textos da área específica, bem como as disposições da organização dos conteúdos.

A última formação do ano de 2019, a quarta etapa<sup>4</sup>, teve a participação dos professores, os quais fizeram os ajustes finais no documento, corrigindo, alterando os textos durante a formação. Para o processo de construção, a área de Ciências da Natureza obteve a participação de 400 professores, tanto dos que ministram nos anos iniciais quanto dos anos finais, os quais estruturaram o documento conforme apresentado na Figura 2.

Figura 2: Estrutura do Referencial Curricular da REME de Ciências da Natureza Campo Grande (MS).

SEMED		CAMPO GRANDE		Referencial Curricular – REME CIÊNCIAS DA NATUREZA	
HABILIDADES E CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS – 2º ANO - CIÊNCIAS					
Unidade temática	Objeto do conhecimento	Noções e conceitos	Implicações Socioambientais	Habilidades	
TERRA E UNIVERSO	Movimento aparente do Sol no céu; O Sol como fonte de luz e calor.	Movimento aparente do Sol.	Benefícios e efeitos nocivos do Sol.	(CG.EF02CI07.s) Descrever as posições do Sol em diversos horários do dia e associá-las ao tamanho da sombra projetada.	
		Radiação solar.		(CG.EF02CI08.s) Comparar o efeito da radiação solar (aquecimento e reflexão) em diferentes tipos de superfície (água, areia, solo, superfícies escuras, claras e metálicas etc.).	
Luz solar.					
<b>Recomendações</b> Para a consolidação das habilidades acima sugere-se: - (CG.EF02CI07.s) A demonstração do movimento aparente do Sol, a partir da projeção de sombras em objetos de referência ao longo do dia; o uso de ilustrações, esquemas, vídeos, aplicativos (p. ex.: <i>SkyView II</i> ) e/ou softwares (p. ex.: <i>Nightshade</i> e/ou <i>Stellarium</i> ) que simulam os movimentos e a posição atual dos corpos celestes, inclusive do Sol. - Caso seja necessário, recomenda-se a abordagem dos conceitos de rotação e translação, haja vista a melhorar a compreensão dos estudantes sobre a temática. Todavia, reforça-se que a habilidade, a ser considerada para o ano escolar (CG.EF02CI07.s), não abrange os conceitos de rotação e translação em sua totalidade. - (CG.EF02CI08.s) O registro da variação de temperatura e observação da reflexão da luz em objetos escuros e claros de diferentes constituições (p. ex.: espelhos, CDs, água, dentre outros) expostos ao Sol e/ou a luz artificial; o debate sobre a importância da luz e do calor do Sol para o ambiente e para o ser humano; a abordagem sobre os efeitos nocivos da radiação solar sobre a saúde humana (p. ex.: envelhecimento precoce, problemas na visão, câncer de pele, dentre outros), bem como das medidas de prevenção (p. ex.: horários que a exposição ao Sol deve ser evitada; hidratação; uso de protetor solar, de óculos escuros, de bonés ou chapéus etc.).					
VIDA E EVOLUÇÃO	Seres vivos no ambiente; plantas.	Características de animais e plantas.  Fotossíntese.  Partes da planta (e suas funções): semente, caule, raiz, folha, frutos e flores.  Adaptações de	Plantas alimentícias convencionais e medicinais.	(CG.EF02CI04.s) Descrever características de plantas e animais (tamanho, forma, cor, fase da vida, local onde se desenvolvem etc.) que fazem parte de seu cotidiano e relacioná-las ao ambiente em que eles vivem.  (CG.EF02CI05.s) Investigar a importância da água e da luz para a manutenção da vida de plantas em geral.  (CG.EF02CI06.s) Identificar as principais partes de uma planta (raiz, caule, folhas, flores e frutos) e a função desempenhada por cada uma delas, e analisar as relações entre as plantas, o ambiente e os demais seres vivos.	

Versão Preliminar – Em Processo de Revisão

Fonte: Campo Grande (2020, p. 48)

No ano de 2020, a primeira formação do programa Reflexões Pedagógicas foi

<sup>4</sup> Todas as informações da REME foram fornecidas por um técnico do currículo de Ciências da Gerência de Ensino Fundamental e Médio (GEFEM) da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Campo Grande/MS, também redator do Currículo de Referência do MS.

destinada para a apresentação do documento final, porém, ocorreu *on-line*, devido à pandemia e a conseqüente suspensão das atividades presenciais; deste modo, não houve maiores discussões do documento implantado.

Á vista disso, podemos afirmar que mesmo as Instituições Estadual e Municipal apresentarem tentativas de participação e construção coletiva, o que se tem, é um currículo espelhado da BNCC. O que demonstra claramente a falta de autonomia destas redes em construir o seu currículo, mesmo o MEC anunciando que a base não era um currículo, dito isso durante as formações ocorridas em Brasília no ano de 2018.

O processo de implantação da BNCC para a construção dos currículos nacionais, andou na contramão do processo democrático e das discussões atuais sobre implantação desse currículo, haja vista, que em uma das formações nacionais em Brasília, os redatores foram informados que não poderiam alterar o documento, só trabalhariam o campo metodológico e as contextualizações das habilidades propostas.

Dessa forma, foi anunciado a todas as unidades federativas brasileiras, que elas não tinham autorização para fazerem diferente do que o MEC apresentou, demonstrando o poder da Instituição Federal, cabendo às Instituições subordinadas acatar as suas determinações.

#### **4 Caminhos da pesquisa**

O presente trabalho é um relato de experiência que, pautou-se nos pressupostos metodológicos da pesquisa qualitativa conforme orienta Lüdke e André (1986), ressaltando que tem o ambiente natural como fonte direta e o pesquisador como seu principal instrumento, permite o contato direto e prorrogado do pesquisador no e com o ambiente, bem como da situação que está sendo investigada. Nesta pesquisa, o pesquisador é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas, além de ser o principal instrumento de investigação, capaz de captar e interpretar o que foi observado.

Para tanto, foram utilizados conceitos Transposição Didática (TD) e da Teoria Antropológico do Didático (TAD) para análise e discussões a respeito dos currículos da Rede Estadual de MS e Campo Grande, e como estão organizadas e interferem no trabalho docente.

#### **5 Análise e Discussões**

A proposta inicial da BNCC, instituída na LDB 9.394/1996, visava corrigir as distorções e equiparar os currículos, de forma democrática, proporcionando direitos à aprendizagem aos estudantes.

Entretanto, os caminhos trilhados durante a implantação da BNCC, não possibilitaram um processo de discussão democrático, devido à intervenção de algumas Instituições privadas, conforme já mencionado, cujos interesses interferiram nas discussões e proposições no ambiente escolar, tornando a BNCC, um documento normativo e orientador que nega o direito às minorias e desigualdades, ao desconsiderar aspectos já superados no âmbito educacional. Isto pode ser explicitado pelo conceito de Instituição, conforme a TAD, a qual considerada como um dispositivo social influenciador e impositivo das formas de pensar e agir das pessoas (Chevallard, 2003).

Para Chevallard (1991), a *noosfera* é a instância da TD onde estão as mais diversas Instituições representantes do ensino (públicas e privadas), dentre outros que interferem no processo educacional. Assim, pode-se conceituar como “uma esfera marcada pelas lutas, disputas e negociações de grupos políticos, sociais e didáticos pela seleção e transposição dos saberes a ensinar” (Melzer, 2015, p. 463).

Dessa forma, as duas Secretarias de Educação, estadual e municipal, são Instituições que fazem parte desta instância da *noosfera*, e tentaram atenuar a forma prescritiva e imposta pelo MEC com a BNCC na construção dos dois currículos conforme relatado.

Nessa direção, Giovedi (2016) afirma haver violência curricular:

consiste nas várias maneiras pelas quais os elementos e processos que constituem o currículo escolar — suas práticas e intenções políticas, seus valores difundidos (declarados ou não), sua concepção de aprendizagem praticada (declarada ou não), seus objetivos de formação praticados (declarados ou não), seus conteúdos selecionados, seu modo de organização do tempo, seu modo de organizar o espaço, suas metodologias, seus processos de avaliação, a relação professor-alunos etc. — negam a possibilidade dos sujeitos da educação escolar reproduzirem e desenvolverem as suas vidas de maneira humana, digna e em comunidade (p. 92-93).

Diante disso, o MEC ao negar o direito de autonomia aos Estados e Municípios brasileiros, em construir um currículo mais participativo com os professores que atuam nas escolas, negou toda trajetória histórica das discussões curriculares, ao não respeitar o direito de voz a um dos principais agentes envolvidos na relação

educacional, o professor. Isto é a marca de um currículo prescritivo que favorece o interesse de grupos dominantes (Goodson, 2007), que não advogam pela autonomia do ensino.

Com isso, o MEC ao determinar que os currículos estaduais e municipais que se espelhassem na BNCC, reforça que “o conhecimento a ser selecionado para o currículo deve estar vinculado à formação de habilidades e de conceitos necessários à produtividade social e econômica” (Lopes e Macedo, 2011, p.74).

Diante do contexto abordado, nosso estudo revela a necessidade da valorização da dimensão antropológica proposta por Chevallard, Bosch e Gascón (2001), por meio da emancipação das pessoas envolvidas diretamente com o processo de ensino e aprendizagem (professores e alunos).

Por conseguinte, fica evidente no documento a preocupação com os conteúdos e conceitos. Embora o CR do MS, em seu teor, apresente habilidades socioemocionais, ainda assim, é cobrado do professor habilidades cognitivas. Em consonância com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), além disso, há também um Sistema de Avaliação Estadual de Mato Grosso do Sul (SAEMS) que não pode ser ignorado.

Vale ressaltar, que anteriormente à homologação da BNCC, já havia coleções de livros didáticos prontas para utilização, além de empresas ofertando cursos de competências socioemocionais, semelhantes às que continham na BNCC, evidenciando a articulação entre instituições de diferentes instâncias decidindo o trabalho docente, cabendo ao professor cumprir determinações divergentes de suas concepções. Sobre isso, Maronn e Rigo (2023) ressaltam que a BNCC está repleta de determinações que fogem ao alcance dos docentes.

Nesse sentido, considera-se importante alterar as políticas curriculares atuais que intervêm nos conhecimentos propostos do âmbito educacional, cerceando a participação dos professores, como ocorreu na construção dos dois referenciais curriculares, e que segundo Lopes e Macedo (2021), esse tipo de intervenção é fadado ao fracasso.

Um dos fatores que pode contribuir para o revés da intervenção nos dois currículos é a vigilância epistemológica, ou seja, a necessidade do envolvidos diretamente no ensino vigiarem as relações, a coerência e conteúdo, dentre outros dos currículos apresentados (Bourdieu, Chamboredon e Passeron, 2015) pelas

Instituições que possuem interesses financeiros relativos à educação.

Nessa direção, houve falta de vigilância epistemológica por parte dos professores das duas redes em questão, em relação ao tempo para estudo junto aos pares, falta de estudo dos documentos, conflito de informações entre os formadores e das instituições SED e SEMED e própria imposição do MEC, em não autorizar as modificações nas habilidades, principalmente em Ciências da Natureza que apresentaram alterações significativas em tais habilidades, consideradas discrepantes pelos professores.

Desta feita, para implantação dos currículos escolares em MS e Campo Grande, o que se levou em consideração, foi a determinação de uma Instituição maior, o MEC. Requerendo, assim, debates constantes para tentativas de adequações e troca entre os pares, haja vista que os documentos possuem grandes lacunas relativas aos conhecimentos e seus níveis de ensino na área específica e Ciências da Natureza, além disso, ampliando as desigualdades educacionais.

## **6 Considerações Finais**

Neste estudo buscamos evidenciar discussões sobre o currículo escolar, frente à imposição da BNCC de Ciências da Natureza aos currículos do Estado de Mato Grosso do Sul e de Campo Grande, advertindo sobre o papel da Instituição, segundo a Teoria Antropológica do Didático, diante de alguns conceitos: Instituição, Noosfera e Vigilância Epistemológica.

Frente a isso, foi possível avaliar que a elaboração dos dois referenciais foi pautada pela Transposição Didática da BNCC, cujo a versão oficial não seguiu as sugestões das versões anteriores, onde ocorreu maior participação dos professores do ensino básico, ficando restrita apenas a discussões metodológicas.

Evidenciou-se, ainda, que o MEC está aliado a Instituições privadas neoliberais que visam lucro com a educação e influenciam na forma prescritiva dos currículos Nacional, Estadual e Municipal, atuando na noosfera da transposição dos conhecimentos e direcionando o ensino de todo território brasileiro.

## **Agradecimentos**

Ao grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores e Ensino de Ciências-UFMS/CNPq e À Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

## Referências

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Resolução CEB Nº 2, de 7 de abril de 1998**. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental. Ministério da Educação. Brasília: DF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília: Secretaria de Educação Básica MEC/SEB., 2018.

CAMPO GRANDE. **Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino, 2020**. Disponível em: <http://gefem-semed.blogspot.com/p/referencial-curricular-da-reme-2020.html>. Acesso em: 12 jun. 2020.

CHEVALLARD, Yves. **La Transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 1991.

CHEVALLARD, Yves; BOSCH, Marianna; GASCÓN, Josep. **Estudar Matemáticas: O elo perdido entre o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHEVALLARD, Yves. Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. In: MAURY, Sylvette; CAILLOT, Michel. (Ed.). **Rapport au savoir et didactiques**. Paris: Éditions Fabert, 2003. p. 81-104.

CHEVALLARD, Yves. **La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 2005.

FERNANDES, Claudia de Oliviera; FREITAS, Luiz Carlos de. Currículo e avaliação. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Ed.). **Indagações sobre Currículo** (p.1-44). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GALIAN, Claudia Valentina Assumpção; LOUZANO, Paula Baptista Jorge. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”. **Educação e pesquisa**, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, 2014.

GIOVEDI, Valter Martins. **Violência curricular e práxis libertadora na escola pública**. Curitiba: Appris, 2016.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. Tradução: Eurize Caldas Pessanha e Marta Banducci Rahe. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 35 maio/ago. 2007.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

JUNIOR, Adersino Valensoela Gomes. **SED e UNDIME/MS iniciam Formação Continuada de Implementação do Currículo de Referência de MS**. Secretaria de Estado de Educação, Campo Grande, 30 de maio, 2019.

LIMA, Michele Fernandes; ZANLORENZI, Claudia Maria Petchark; PINHEIRO, Luciana Ribeiro. **A função do currículo no contexto escolar**. Curitiba: Inter saberes, 2012.

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

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARONN, Tainá Griep; Rigo, Neusetete Machado. O corpo humano na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no ensino de Ciências: uma análise discursiva. **REnCiMa**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 1-19, abr./jun.2023.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo de referência de Mato Grosso do Sul, 2020**.

MATO GROSSO DO SUL. **Censo Escolar 2019**. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul.

MELZER, Ehrick Eduardo Martins. As teorias de Chevallard e Fleck: relações entre a transposição didática e o tráfego de pensamentos. In: **12º Congresso Nacional de Educação**. Curitiba: PUCPR, 2015, p. 460-474.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2013.

PONCE, Branca Jurema. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 785-800, 2018.

QUEIROZ, Indman Ruana Lima; MASSENA, Elisa Prestes. Reflexões Acerca de Compreensões de Currículo de Professores em Exercício. **Contexto & Educação**, v. 31, n. 98, p. 178-202, 2016.

REINALDO, Thais Adrienne Silva; CALDEIRA, Ana Maria de Andrade. O ensino de

Ciências nos anos finais do ensino fundamental: uma análise curricular com enfoque nos conhecimentos químicos. **REnCiMa**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 1-24, jan./mar.2023.

SACRISTÁN, José Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: TOMAZ Tadeu da Silva e MOREIRA, Antônio Flávio (Eds.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais** (p. 82-113). Petrópolis: Vozes, 1995.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Silvana Nascimento; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. As Vozes de Professores-Pesquisadores do Campo da Educação Ambiental sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil ao Ensino Fundamental. **Ciência e Educação**, v. 26, n. e20004, p. 1-15, 2020.

SCHUBERT, William Henry. **Curriculum: perspective, paradigm, and possibility**. Upper Saddle River: Prentice Hall, 1986.

TYLER, R Ralph. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974.