

**A TEORIA ETNOCONSTITUTIVA DE
CURRÍCULO E A CONSTRUÇÃO POR
PROFESSORES MUNICIPAIS DO
“REFERENCIAL CURRICULAR
FRANCISCANO”**

**ETHNOCONSTITUTIVE THEORY OF
THE CURRICULUM AND THE
DEVELOPMENT OF THE
“FRANCISCAN CURRICULUM
STANDARDS” BY MUNICIPAL
TEACHERS**

**TEORÍA ETNOCONSTITUTIVA DEL
CURRÍCULO Y LA CONSTRUCCIÓN
POR PROFESORES MUNICIPALES
DEL “CURRICULAR REFERENCIAL
FRANCISCANO”**

Resumo: O artigo em pauta apresenta o processo pelo qual foi concebido e está sendo implementado pelos(as) professores(as) do município de São Francisco do Conde-BA, o Referencial Curricular Franciscano (RCF), no conjunto das iniciativas municipais do Estado da Bahia, a partir das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB). A singularidade da referida concepção e implementação de política de currículo municipal dá-se pela ampla mobilização dos(as) docentes do município e pelo acolhimento intercítico desses professores, da Teoria Etnoconstitutiva de Currículo (MACEDO, 2016), constituída no âmbito do Grupo de Pesquisa FORMACCE PPGE FACED-UFBA. Os dispositivos conceituais acolhidos que operam fundamentalmente em todo processo de configuração da construção do RCF, pautam-se, principalmente, nas concepções de atos de currículo, autorização curricular, com-versações curriculares, mediação curricular intercítica e instituintes culturais da formação, debatidas e ressignificadas pelo coletivo de professores(as) municipais. Ademais, três categorias pautaram de forma transversal os atos de currículo produzidos no processo de concepção, construção e implementação do referido Referencial: política de currículo, trabalho e formação docente.

Palavras-chave: Política de currículo. Teoria Etnoconstitutiva de Currículo. Formação de professores.

Recebido em: 26/01/2021

Aceito em: 03/03/2021

Publicação em: 24/03/2021



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.22478/ufpb.1983-
1579.2021v14n1.57420.

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Roberto Sidnei Macedo

Doutor em Ciências da Educação
Professor da Universidade Federal da
Bahia, Brasil.

E-mail: rsmacedo@outlook.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5350-5999>.

Cristiana Ferreira dos Santos

Doutoranda em Educação pela
Universidade Federal da Bahia, Brasil.

Professora da Educação Básica da Rede
Municipal de São Francisco do Conde,
Bahia.

E-mail: cristianafs@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3843-7748>

Como citar este artigo:

ROBERTO, S. M.; FERREIRA, C. A TEORIA ETNOCONSTITUTIVA DE CURRÍCULO E A CONSTRUÇÃO POR PROFESSORES MUNICIPAIS DO “REFERENCIAL CURRICULAR FRANCISCANO”. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 1, p. 1-14, 2021. ISSN2177-2886. DOI:

<https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.57420>.

Abstract: The article in question presents the process by which the Franciscan Curriculum Standards (RCF) were conceived and are being implemented by municipal teachers from São Francisco do Conde, Bahia, Brazil, in all the municipal initiatives of the State of Bahia, following the guidance from Base Nacional Comum Curricular (BNCC – National Common Curriculum Base) and from Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB –Curriculum Standards Document of Bahia). The singularity of the referred conception and implementation of a municipal curriculum policy occurs via a broad mobilization of the teachers from the municipality and through the intercultural acceptance by these teachers of the Ethnoconstitutive Theory of the Curriculum (MACEDO, 2016), developed within the FORMACCE PPGE FACED-UFBA Research Group. The conceptual devices used, which fundamentally act in the whole process of configuration of the development of the RCF, are mainly guided by the conceptions of curriculum acts, curricular authorization, curricular conversations, intercultural curricular mediation and the cultural component of training, debated and resignified by the collective of municipal teachers. Moreover, three categories guided transversally the curriculum acts produced in the process of conception, development, and implementation of the referred Standards: curriculum policy, work, and teacher training.

Keywords: Curriculum policy; Ethnoconstitutive Theory of the Curriculum; teacher

Resumen: El artículo en cuestión presenta el proceso por el cual fue concebido y está siendo implementado por los docentes del municipio de São Francisco do Conde-BA, la Referencia Curricular Franciscana (RCF), en el conjunto de iniciativas municipales del Estado de Bahía, con base en sobre los lineamientos de la Base Curricular Común Nacional (BNCC) y el Documento de Referencia de Bahía (DCRB). La singularidad de la citada concepción e implementación de la política curricular municipal se debe a la amplia movilización de los docentes en el municipio y la acogida intercultural de estos docentes, de la Teoría Etnoconstitucional Curricular (MACEDO, 2016), constituida en el ámbito del Grupo de Investigación FORMACCE. PPGE FACED-UFBA. Los dispositivos conceptuales aceptados que operan fundamentalmente en todo el proceso de configuración de la construcción del RCF, se basan principalmente en las concepciones de actos curriculares, autorización curricular, conversaciones curriculares, mediación curricular intercultural e institutos culturales de formación, debatidos y reformulados. por el colectivo de maestros municipales. Además, tres categorías orientaron los actos curriculares producidos en el proceso de concepción, construcción e implementación del referido Referencial: política curricular, trabajo y formación docente.

Palavras-clave: Política curricular. Currículo Teoría Etnoconstitutiva. Formación de profesores.

1 INTRODUÇÃO

Não sabendo que era impossível, foi lá e fez.

Jean Cocteau (1995, p. 430)

Acolher uma teoria de currículo que se pretende teoria-ação curricular-formativa¹ para ressignificá-la na concepção e implementação de uma política pública, concebida e implementada por professores(as) da Educação Básica, configura-se em experimentações e realizações (in) tensamente generativas, como também numa oportunidade ímpar de se experienciar num coletivo docente curricular, *autorizações e mediações curriculares interculturais*. (MACEDO, 2016)

Há que se destacar que o coletivo de professores(as) do município de São Francisco do Conde determinou-se a realizar, autonomamente, a política de concepção e construção do seu Referencial Curricular, em meio ao movimento estadual de implantação da BNCC e do DCRB. É a partir dessa decisão que o Grupo de Pesquisa FORMACCE FACED-UFBA é convidado a participar desse processo de

¹ Escrever essas duas palavras ligadas por um traço de união é uma opção cultivada pelo Grupo de Pesquisa FORMACCE, no sentido de que currículo e formação sejam abordados de forma entretecida. Ademais, a expressão formativa nos direciona para a prudência de só tratar com o formativo quando estivermos nos referindo à experiência irreduzível pela qual processos aprendentes estejam acontecendo referenciados pelos sujeitos concretos da experiência e seus coletivos. Parte-se da perspectiva de que o formativo é sempre valorado por alguém e referenciado em termos socioculturais, portanto é sempre perspectival.

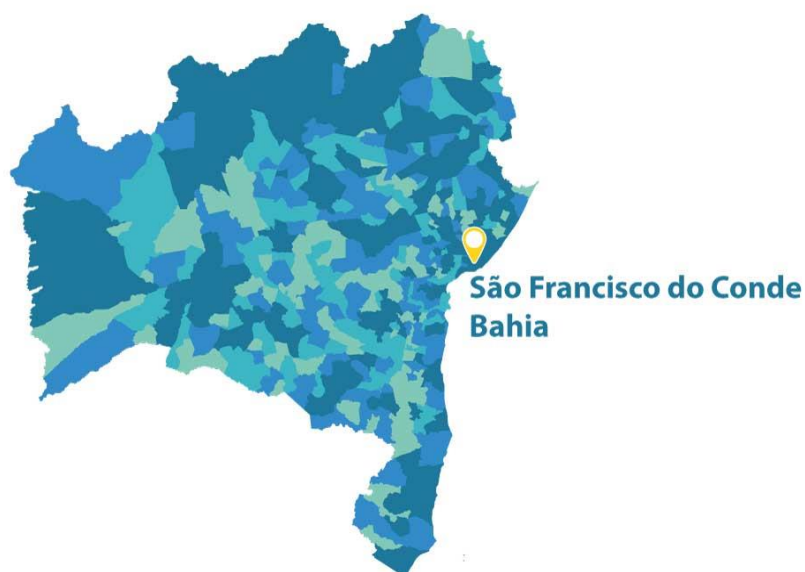
construção, na medida em que a Coordenação Pedagógica da Secretaria de Educação do município entendeu que os aportes teóricos, formacionais e metodológicos que esse Grupo de Pesquisa desenvolve, poderiam agregar valor ao seu Referencial Curricular, em termos de concepção, construção e implementação, assim como aos seus encaminhamentos formacionais.

Realça-se, portanto, um encontro curricular-formacional singular, no qual as realizações nascentes deram-se por (in)tensas *com-versações curriculantes*. (MACEDO, 2016) Foi por essa itinerância formacional, intercriticamente propositiva, que se instituiu o Referencial Curricular Franciscano, *construído-com* professores(as) do Município de São Francisco do Conde, durante todo o ano de 2019, num contexto de (in)tensas elaborações curriculares e formacionais, ricas em debates pedagógicos, políticos, históricos e culturais.

O município de São Francisco do Conde tem aproximadamente 39.802 habitantes, faz parte do Recôncavo baiano e está localizado à beira do mar da Baía de Todos os Santos. O município é composto de uma sede com marcantes edificações coloniais e algumas ilhas que configuram os recortes dos ilhéus da Baía. Localiza-se distante 81,8 quilômetros da cidade de Salvador, o que lhe atribui uma influência marcante da Capital. Com população predominantemente negra, emerge desse contexto uma forma de vida singular em termos culturais, em face da presença realçada da religiosidade, da música, da arte, bem como dos modos cotidianos de viver, com forte vinculação cultural e política de movimentos afrodescendentes. Abriga uma população de renda média-baixa, apesar da presença no município da Refinaria de Petróleo Landulfo Alves, da qual o município depende significativamente em termos de geração de dividendos. O impacto econômico da Refinaria de Petróleo na melhoria da qualidade de vida da população não encontra correspondência com a riqueza gerada, constituindo-se, por consequência, numa marcada contradição social quando se constata um nível significativo de pobreza no conjunto da sua população. O município possui 51 unidades escolares da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental, com 8.500 estudantes e, aproximadamente, 500 educadores(as), entre professores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as), psicopedagogos(as) e gestores(as) escolares.

Vale dizer que em face da influência afrodescendente em São Francisco do Conde e no seu “Território de Identidade”, o recôncavo baiano, a cidade foi escolhida para abrigar a UNILAB – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, com significativa influência nos esforços para qualificar a educação do município, assim como constituir uma relação educacional constante com a África Lusófona.

Mapa 1 - Estado da Bahia. Localização do município de São Francisco do Conde.



Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/sao-francisco-do-conde/panorama>.

2 SITUANDO A TEORIA ETNOCONSTITUTIVA DE CURRÍCULO (TEEC)

O conjunto de estudos, pesquisas e experiências formativas realizado pelo Grupo de Pesquisa FORMACCE, constituiu-se através de algumas singularidades, em grande parte, vindas das circunstâncias das demandas e desafios curriculares e formativos do seu contexto de atuação. Essas singularidades se apresentaram predominantemente através de demandas individuais de professores(as) em formação, de segmentos e movimentos sociais, bem como de instituições nas quais propostas formativas e lutas por justiça socioeducacional adensam pesquisas, ações e processos formativos. É assim que o trabalho com a problemática educacional construída na relação com a heterogeneidade sociocultural vai desafiar e implicar as práticas desse Grupo de Pesquisa. Habita suas principais *transversalidades*, a perspectiva *etnoconstitutiva de currículo e formação*. É nesse cenário que algumas concepções vêm sendo elaboradas e adensadas, como as de *atos de currículo*, *currículo multirreferencial*, *etnocurrículo*, *currículo etnoimplicado*, *com-versações curriculares*, *mediações curriculares intercricais* e *instituintes culturais da formação*. É nesse contexto *teóricoprático* que emerge a Teoria Etnoconstitutiva de Currículo – TEEC (MACEDO, 2016). É também nesse conjunto de práticas e concepções mediadoras que são criados os dispositivos de pesquisa em currículo e formação, advindos da *Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial* e da *Etnopesquisa-formação* (MACEDO, 2000; 2006). Vale ressaltar, que o movimento de concepção e implementação do RCF, seus estudos e debates envolvendo a TEEC, elegeu intercriticamente, como pertinentes para inspirar e fundamentar suas ações, as concepções de *autorização curricular*, *atos de currículo*, *mediações intercricais em currículo*, *instituintes culturais da formação* e *com-versações curriculares*.

Faz-se necessário frisar, que é a inspiração etnometodológica² da TEEC que a faz compreender que atores e atrizes sociais, como teóricos e autores legítimos das suas realidades, portam condições de *describibilidade*, *inteligibilidade*, *reflexibilidade*, *analísibilidade* e *sistematicidade* das suas experiências e realizações. Produzem, por conseguinte, pontos de vista, opiniões, definições de situações, organizações e elaborações simbólicas sobre a vida e o mundo, isto é, são criadores de *etnométodos* e, com eles, instituem realidades. Explicita-nos Garfinkel (1976), através de seu pensamento etnometodológico, que “nenhum ator social é um imbecil cultural”. Para esse autor, com seus *etnométodos*³, atores e atrizes sociais devem ser perspectivados, “para todos os fins práticos”, como produtores das suas realidades. Com essa condição, pensam e constituem suas “ordens sociais”.

A força e o alcance compreensivo e propositivo da TEEC, encontra-se no seu viés epistemológico *etno* e na sua especificidade *constitutiva*. Da perspectiva *etno*, currículo é apreendido a partir da sua ineliminável heterogeneidade e das suas situadas ações cotidianas. Aqui, questões centrais se fazem necessárias: como as pessoas *pensamfazem* os currículos cotidianamente? Que *etnométodos* utilizam e como os utilizam para instituir realizações e pontos de vista envolvendo questões curriculares? Como se envolvem nos seus debates e intervenções? Que sentidos impregnam seus *atos de currículo*? Da perspectiva dessa construção teórica, essas questões nos direcionam para possibilidades importantes no sentido da desobjetificação e desierarquização do currículo. Enfim, esse é o alcance da sua perspectiva teoricamente heterárquica e perspectival. Quanto à especificidade constitutiva desse aporte teórico, implica em conceber e pensar as ações e realizações curriculares por um viés culturalmente referenciado.

² A etnometodologia é uma teoria do social forjada pelo sociólogo estadunidense Harold Garfinkel. Tem como intenção disponibilizar bases teóricas para compreender como atores sociais, por suas ações, interativa e simbolicamente construídas, instituem suas “ordens sociais”.

³ É central à teoria etnometodológica o conceito de *etnométodo*, definido como os modos pelos quais, para “todos os fins práticos”, atores sociais compreendem suas realidades e, com isso, instituem situações a partir das suas *describibilidades*, *inteligibilidades*, *analísibilidades*, *reflexibilidades* e *sistematicidades*. É por essa “competência única”, segundo a etnometodologia, que não podemos ser compreendidos como “imbecis culturais” (GARFINKEL, 1976). Os *etnométodos* são os “instituintes culturais ordinários” do cotidiano, matéria-prima para se entender como o social se realiza, como as estruturas sociais se estruturam. (LAPASSADE, 1986)

2.1 Concepções curriculares e formacionais etnoconstitutivas mobilizadas no processo de construção do “referencial curricular franciscano” e suas ações formacionais.

2.1.1 Atos de currículo

Trata-se de uma construção nocional-curricular constituída numa convergência epistemológica que envolveu demandas/saberes e aportes teóricos acionalistas como a etnometodologia (GARFINKEL, 1976) e o interacionismo simbólico (MEAD, 1934). Do seu movimento generativo, *a fortiori*, emergem formas dilatadas de participação da cena educacional, trazendo para a compreensão/ação curricular, ampliadas e complexas *com-versações curriculantes*.

Atos de currículo nos possibilitam compreender como os currículos mudam pelas realizações dos seus atores e atrizes, como esses(as) mudam neste envolvimento, como mudam seus sentidos, ou como conservam, de alguma maneira, suas concepções e práticas. Nessa relação dialógica, compreende, pois, como *definem as situações* curriculares e têm pontos de vista sobre as questões do currículo, como entram em contradição, produzem ambivalências, paradoxos e derivas, como constroem consensos e debates (MACEDO, 2013) A concepção de *atos de currículo* concebida como *acontecimento*, afirma o entendimento sobre a emergência do currículo como uma construção social incessante e interessada. Tem a ver com mediações valoradas, perspectivais, portanto. Assim, não se faz como um *a priori*. Nesses termos, ajuda-nos no trabalho de desobjetificação tanto do currículo e suas práticas, quanto da formação, suas mediações e processos. Há aqui uma questão importante que acresce à problematização ampliada dessa concepção: *atos de currículo, formação em ato?*⁴ A resposta é: não necessariamente, porquanto formação é experiência individual e sociocultural valorada, portanto, irreduzível e relacional. Não pode, por conseguinte, ser reduzida a dispositivos mediadores de currículo e formação, como é muito comum. A formação como experiência irreduzível e perspectival será sempre uma provocação problematizante aos currículos instituídos.

2.1.2 Autorização curricular

Entendida como a capacidade adquirida e conquistada de alguém fazer-se a si mesmo(a) autor(a) (ARDOINO, 1993), está ancorada na nossa condição de decidir sobre meios que dependem efetivamente de nós, como princípios que implicam nossa existência propositiva. Esse processo configura-se no ato de *autorizar-se*. O conceito toma importância etnoconstitutiva a medida que, predominantemente, ações ditas formacionais têm uma longa e violenta história prescritiva e desautorizante. Isso pode nos deixar à vontade para dizer que a *autoria*, por consequência e em geral, não se faz presença como princípio curricular-formacional. Esses argumentos podem nos indicar que o processo de autorização requer a diferença, ademais, que autorizar-se deriva do latim *auctor*, aquele que acrescenta, que funda. Assim, a autorização vai instituir-se no exercício do senso crítico e da não subserviência, da relação generativa com o saber curricular. Vai requerer, pois, uma relação formacional intercítica.

De sentidos constituintes de possibilidades emancipacionistas, a autorização também como processo de *autonomização* (JOSSO, 2002), alimenta ações social e culturalmente instituintes. A conquista da autorização é o caminho mais fecundo para se experimentar na formação um processo de autonomização. Nesta perspectiva, Josso (2002, p. 102) nos indaga pertinentemente: “Quais as consequências a retirar para a concepção dos currículos, quando a formação é centrada na integração dos saberes pelo aprendente, para seu processo de formação?”

Esses argumentos que entretecem a autorização e a autonomização curriculares são caros à Teoria Etnoconstitutiva de Currículo (MACEDO, 2016) assim como guardam um potencial emancipacionista significativo.

2.1.3 Com-versação curricular

Vale dizer que, nessa perspectiva, o dispositivo conceitual *com-versação* assume, radical e abertamente, um compromisso instituinte no que concerne aos debates e às decisões curriculares na

⁴ Essa questão configura o título da obra publicada por (MACEDO, 2011): *Atos de currículo, formação em ato?*

concepção e implementação de uma política pública de currículo.

Para a TEEC, as *com-versações curriculantes* se constituem no começo do trabalho etnoconstitutivo em currículo e formação, seja no que concerne à pesquisa, seja nas diversas possibilidades de ação curricular. Nesse processo, a centralidade é o interesse em trabalhar as questões curriculares escutando sensível e dialogal (BARBIER, 2004; JOSSO, 2002) os sentidos que brotam da *com-versação*, num esforço de compreender como os *etnométodos* dos atores curriculantes vão constituindo suas descritibilidades, inteligibilidades, analisibilidades e sistematicidades curriculantes, para, munidos das compreensões produzidas nesse encontro entre atos de currículo, exercitar as *mediações intercriticas* que objetivarão a composição das decisões sobre o currículo.

2.1.4 Mediações curriculares intercriticas

Como uma atividade intencionada, em que as ações, individuais e coletivas, interativamente *alteram* os diferentes polos da relação, temos que nos questionar sempre sobre o lugar político do qual estamos agindo, ou seja, sobre a qualidade dessas mediações opcionadas.

Com Henri Atlan (1993), fonte de inspiração do conceito de *intercristica*, verifica-se, no âmago desse processo interativo, uma construção dialógica e dialética, na qual o significativo é a passagem obrigatória pela relatividade da moral e da cultura, nos seus confrontos, que permitirá a existência de múltiplos “eus”, cada um deles centro do mundo, ao mesmo tempo que reconhece no outro a sua irredutibilidade como único traço comum e, em verdade, universal. Aqui localiza-se a centralidade do seu conceito como uma pauta epistemológica e cultural.

A ideia de *mediações curriculares intercriticas* (MACEDO, 2016) propõe uma disponibilidade conceitual e um processo mediador, ao mesmo tempo em que aponta para uma perspectiva metodológica em currículo. Desdobra-se na ideia de que - do encontro generativo de *etnométodos*, constituídos por uma ética do debate e do argumento entre intencionalidades - o currículo e formação poderão ser propostos e implementados.

Numa síntese, o lastro e a condição para a emergência das *mediações curriculares intercriticas* são as *com-versações curriculantes*.

2.1.5 Currículos multirreferenciais

Necessário se faz explicitar o conceito de multirreferencialidade constituído pela epistemologia pluralista de Jacques Ardoino no campo das Ciências da Educação. Para esse epistemólogo das Ciências da Educação,

A análise multirreferencial das situações, das práticas, dos fenômenos e dos “fatos” educacionais propõe-se explicitamente a uma leitura plural de tais constructos, sob diferentes ângulos e em função de sistemas de referências distintos, não supostos redutíveis uns aos outros, eventualmente reconhecidos mutuamente heterogêneos. Muito mais do que uma posição metodológica, é uma posição epistemológica. (ARDOINO, 1993, p. 87)

Sob essa ótica, Berger (1993, p. 28), ao se debruçar sobre a análise multirreferencial de Ardoino, aponta que “a insistência, cada vez maior, sobre a pluralidade dos paradigmas e das epistemologias pode criar ilusão, no entanto, jamais essa pluralidade é deduzida, formalizada, ela é primeiro vivida, às vezes brutalmente encontrada”. O autor prossegue afirmando que, para Ardoino, “o verdadeiro plural só existe na *heterogeneidade*. A *heterogeneidade* reenvia sempre a alguma coisa da ordem do vivido e da irredutibilidade da temporalidade, do existencial”. (p. 28, grifos nossos).

Berger ressalta ainda que, no entendimento de Ardoino, propositivamente essa mobilização, para articulação de saberes, vai além do entendimento das múltiplas formas em que se configuram os paradigmas e epistemologias das Ciências da Educação. Solicita, portanto, a manifestação de uma certa *poliglossia, condição de acesso à perspectiva do outro*.

Nesses termos, um currículo multirreferencial direciona-se para o trabalho requerido com a

heterogeneidade dos *atos de currículo*, acreditando que daí nasce uma formação pautada no pluralismo comprometido intercriticamente com o saber eleito como formativo. Trata-se de um currículo como um sistema de acolhida, um sistema aberto. Por ser eminentemente dialógico, abre-se às articulações de saberes e à configuração de um *currículo-devir*. (MACEDO, 2016)

Por esse ângulo, viveríamos num currículo multirreferencial articulações possíveis, interconexões possíveis, hibridizações possíveis, fecundadas com as problemáticas vivas do cotidiano. Um *currículoformação* multirreferencial se constitui, acima de tudo, por encontros curriculantes intercriticamente valorados, portanto, referenciados e referendados.

2.1.6 Instituintes culturais da formação

Configuram-se em práticas pedagógico-culturais estruturantes e propositivas de processos formativos. Consubstanciam-se sempre em uma ação heurística, ou seja, revelam e criam possibilidades formacionais. Sua dinâmica é movida pelos *etnométodos instituintes* da formação mobilizadas por atores e atrizes sociais situados.

Valorados nos debates curriculantes, os *instituintes culturais da formação* possibilitam um conjunto de mediações e aprendizagens significativas para o cenário das experiências curriculares.

Para concluir esta seção, reiteramos que, da filtragem crítica sobre as possibilidades instituintes da TEEC para a construção do RCF, o movimento da concepção e implementação desse Referencial vem se fazendo.

Acrescentamos, por fim, o acolhimento pelo coletivo de educadores(as) da proposta de implementação dos *Observatórios de Currículo e Formação* (2016), nos polos educacionais do município. Nesse caso, escolas se organizam para prosseguir, de forma propositiva, os encaminhamentos curriculares e formacionais iniciados pela equipe da SEDUC e do FORMACCE-UFBA, atualizando, nos seus contextos de trabalho, as experiências curriculantes da construção do RCF, como orientação para debaterem e instituírem, de forma continuada, políticas públicas de currículo e formação para a Educação Básica.

3 PROCESSO DE CONCEPÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO “REFERENCIAL CURRICULAR FRANCISCANO”: uma narrativa implicada.

Como professora da SEDUC do município de São Francisco e uma das coordenadoras das ações para a construção do Referencial Curricular Franciscano (Identificação suprimida) colocamo-nos, especificamente nesse escrito, como narradora implicada da experiência de construção e implementação do RCF. Vale ressaltar, de início, que o coletivo de professores(as) que fazem a construção do RCF, assumiram, como centralidade, modos autorizantes, autonomistas e identitários de realizar sua política constitutiva de currículo e formação. Nesses termos, esse coletivo aceitou entretecer e implicar a Teoria Etnoconstitutiva de Currículo (MACEDO, 2016) no processo de realização da sua política curricular, vinculando-a, intercriticamente, à significativa afirmação identitária do município e suas demandas curriculares, bem como, às diversas relações institucionais e sociopolíticas estabelecidas pelos(as) professores(as) implicados na concepção e implementação do Referencial.

Imagem 1 - cenário instituinte da construção do RCF pelo coletivo de professores(as)



Fonte: Arquivo do pesquisador, 2020.

Vale enfatizar ainda, que essa política de currículo *singular* e *singularizante*⁵ do município de São Francisco do Conde, abriu um capítulo e um desafio ímpar na “educação franciscana”, desde que assumiu a construção do seu Referencial Curricular, fundamentalmente provocada pela aprovação e publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pela resolução CNE/CP nº 02, de 22 de dezembro de 2017, que instituíram e orientaram a implantação da BNCC em todo país. Assim, muitas foram as expectativas no sentido de que o documento do RCF expressasse uma política de currículo autoral, e que, no seu processo de construção, se autorizasse e desjogar o jogo das regulações intensificadas das atuais políticas de currículo, que, ademais, chegam aos contextos educacionais municipais sem qualquer solidariedade pedagógica explicitativa, assim como, desprovidas de argumentos que justifiquem as opções conceituais adotadas e os dispositivos curriculares e didáticos recomendadas.

Com a ideia de uma rede de ensino municipal curricular, nos mobilizamos e abrimos inscrições para as composições dos Grupos de Trabalho (GTs), tanto *online*, como presencial. Também, instituímos, semanalmente, os encontros formacionais da SEDUC. Nesse contexto, configuramos um plano de trabalho, compusemos dezesseis GTs⁶ e iniciamos o grande desafio de escrever o Referencial Curricular, contando com a assessoria do Grupo de Pesquisa FORMACCE PPGE FAGED-UFBA, que muito nos mobilizou para estudar, pesquisar e pensar tanto sobre nossos saberes e os saberes do campo curricular, como uma *teorização* do *saberfazer* currículo e política curricular. Um grande desafio foi a rede de ensino se perceber *autora implicada* e *implicante* dessa ação e compreender, ademais, que era possível escrever um Referencial. Nesse processo, analisamos com interesse o que nos disse (MACEDO, 2016, p. 16):

Mais práxis, no sentido de que precisamos de coletivos de professores concebendo e transformando currículos e, ao transformá-los, também possam experimentar o *autorizar-se* - fazer-se coautor de si próprio - transformando-se

⁵ *Singular* e *singularizante* porquanto ainda por ser concluída a Consulta Pública a qual será submetida, a construção do Referencial Curricular de São Francisco do Conde vem sendo estudado como uma exemplaridade por diversos municípios da Bahia que se encontram no processo de construção dos seus Referenciais Curriculares, assim como foi acolhida pelo amplo Programa de (Re)elaboração dos Referenciais Curriculares dos Municípios da Bahia, realizado pela UNDIME-BA - União dos Dirigentes Municipais de Educação.

⁶ Os Gts constituídos foram: Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Educação Especial/Inclusiva, Educação de Jovens e Adultos, Educação em Tempo Integral, Língua Portuguesa, História, Arte, Matemática, Ensino Religioso, Geografia, Ciências Naturais, Educação Física, Língua Inglesa, Meio Ambiente, História e Cultura de São Francisco do Conde e Informática.

pelas aprendizagens que realizam neste campo das práticas educacionais. Sejam *atores* de suas *teorias práticas* vinculadas às questões do currículo e da formação, ou seja, sejam *curriculantes*, ao se envolverem nas questões e decisões curriculares.

Para escrita do RFC, estudamos e debatemos criticamente tanto a BNCC e o DCRB, quanto todas as produções curriculares e legislações correlatas do município, como também as pertinentes referências de autores do campo do currículo e da formação de professores, para, a partir desses estudos, pensarmos numa pertinente *teoriação* curricular, visando qualificar o trabalho de construção do RFC.

Primeiro é importante dizer que a construção do Referencial Curricular de São Franciscano é indispensável para planejar e executar uma educação com um olhar sensato, crítico e sensível às demandas atuais dos estudantes e do município.

Para mim, a construção do Referencial demonstrou a potencialidade de transformar e poder discutir com os demais profissionais da educação sobre o processo formacional do município. Inclusive, pessoalmente, foi um momento importante de formação pessoal e profissional devido aos longos momentos formativos e todo o material acadêmico endereçado aos profissionais da nossa educação.

No geral, senti uma mistura de felicidade e angústia, por estar participando do processo. E claro, a construção do currículo enquanto processo social fica patente que será um processo dotado de dificuldades e contradições. Mas fico mobilizado pela possibilidade e abertura que a SEDUC teve pois não tratou-se de uma consultoria que viria e construiria algo engessado, a SEDUC encarou o desafio e a possibilidade de uma construção de um Referencial Franciscano construído por seus próprios educadores e agentes sociais que constroem nosso campo educacional, incluindo alunos, pais, etc. sabendo que isso levaria muito tempo, muitos recursos, muito trabalho e muitas discussões. (MATEUS BARBOSA, PROFESSOR DE GEOGRAFIA)⁷

Por decisão do coletivo de professores(as), realizamos um estudo crítico sobre a lógica constitutiva da BNCC, ao assumirmos como subsídio central o trabalho curricular com os *saberes*, o *saber-fazer* e o *saber-ser*, assim como com as transversalidades curriculares e formacionais necessárias, a partir da não aceitação de trabalhar com as concepções de competências e habilidades da BNCC para estruturação dos nossos princípios e organizadores curriculares. Por mais que tenhamos exercitado, em alguns momentos, intercriticamente, o que denominamos de *aproximações superadoras* quanto a essa perspectiva da BNCC, não abrimos mão de que esse direito perspectival.

Compreendemos, ademais, que competências e habilidades - como conceitos-dispositivos curriculares centrais para a BNCC e para o DCRB - trazem uma perspectiva não explicitativa sobre a adoção desse modelo curricular nessas políticas. Assim, principalmente na BNCC, competências e habilidades emergem de forma não relacional e não contextualista, porquanto se configuram sem a necessária sensibilidade em relação aos processos formacionais contextualistas que a políticas de currículo tanto carecem. Por conseguinte, esforçamo-nos na busca de uma aprendizagem curricular socialmente, referendada e referenciada pelo trabalho com os *saberes em uso* e com o *saber-ser*. Nessas circunstâncias, fomos nos formando no e com a configuração do nosso Referencial Curricular, do qual emergiram as três categorias fundantes do nosso trabalho: *política de currículo, trabalho e formação docente*.

No processo de debates sobre as concepções da TEEC, o coletivo de professores(as) chegou à construção das *transversalidades fundantes e ampliadas* do Referencial, como uma forma de torná-lo o mais conectivo possível, sempre levando em conta a realidade socioeducacional do município, suas

⁷ As narrativas docentes, publicizadas nesse texto, foram autorizadas pelos seus autores.

relações socioeducacionais e político-institucionais.

No quadro a seguir, exemplificamos como estamos concebendo nossos Organizadores Curriculares. Sabemos, entretanto, que os quadros não refletem a dinâmica relacional concebida referente ao movimento conectivo do RCF e as itinerâncias formacionais pleiteadas. Nesse ponto, os textos introdutórios dos Organizadores assumem o papel de explicitar a dinâmica relacional e interconectiva que o Referencial assume, por conta da dinâmica das suas transversalidades.

No texto introdutório da área de Ciências da Natureza, por exemplo, o GT correspondente decidiu por cinco eixos temáticos, ressignificando o que está previsto na BNCC, que estrutura a área em três eixos. Nesse caso, ampliamos-os para atender as especificidades do município, atinentes aos saberes curriculares apontados pelo coletivo de professores(as) como necessários, além de os conectar às transversalidades curriculares concebidas.

[...] O presente organizador curricular, apresenta saberes correlacionados a essa área de conhecimento. A BNCC estrutura os saberes de aprendizagens em três eixos, porém, consideramos pertinente para o Referencial Curricular Franciscano desdobrá-los em cinco eixos, fundamentados nas questões socioambientais específicas que permeiam o território do município e o estímulo à corresponsabilidade ambiental dos munícipes. Além do âmbito socioambiental, enfatizamos a necessidade de trabalhar a relação entre ciência, tecnologia e sociedade (CTS), uma vez que essa relação envolve os saberes científicos e a natureza histórica/cultural da sociedade, assim como, a compreensão da influência do avanço tecnológico nas atividades cotidianas. (RCF, 2019, p. 56)

Quadro 1 - Referencial Curricular Franciscano

REFERENCIAL CURRICULAR FRANCISCANO								
CAMPOS E CAPACIDADES – ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS – Ciências – 6º ano								
TRANSVERSALIDADES AMPLIADAS: CONCEPÇÃO DE INFÂNCIAS E JUVENTUDES – LUDICIDADE – DIVERSIDADE – CIDADANIA – DIREITOS HUMANOS - MUNDO DO TRABALHO - PROCESSO IDENTITÁRIO – CONTEXTO (S) SOCIOCULTURAIS E HISTÓRICOS								
TRANSVERSALIDADES FUNDANTES INTERDISCIPLINARIDADE/ MULTIREFERENCIALIDADE INTERCRÍTICA – CURRÍCULO ETNOCONSTITUTIVO – EDUCAÇÃO INTEGRAL	SABER	SABER-FAZER	SABER-SER	PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	AVALIAÇÃO FORMACIONAL	ARTICULAÇÕES CURRICULARES	PERSPECTIVA FORMACIONAL: AUTOFORMAÇÃO, HETEROFORMAÇÃO, ECOFORMAÇÃO E METAFORMAÇÃO
	<p>Ciências, Tecnologia e Sociedade</p> <p>Importância da Ciência, Tecnologia e sociedade.</p>	<p>Expressar-se sobre o desenvolvimento científico e tecnológico.</p> <p>Pontuar criticamente o desenvolvimento científico e tecnológico nos âmbitos sociais, ambientais e políticos na sociedade.</p> <p>Estabelecer relações entre os fatos e os acontecimentos do cotidiano franciscano e a correlação com o estudo das ciências a as inovações tecnológicas.</p> <p>Correlacionar ciência e tecnologia com as intervenções e alterações nas diversas estruturas econômicas e sociais.</p>	<p>Relacionar os recursos digitais e as questões científico-tecnológicas e socioambientais com os princípios éticos, sustentáveis e solidários para a construção de uma sociedade mais justa.</p> <p>Exercitar a prática da ciência e da tecnologia em seu dia-a-dia de forma reflexiva.</p> <p>Compreender que o desenvolvimento tecnológico e científico está associado com a relação sujeito - natureza e que essa inter-relação influencia de forma crítica, significativa, reflexiva e ética na dinâmica social, ambiental e política na sociedade.</p>	<p>Interdisciplinar Contextualizado</p> <p>Problematizador</p> <p>Práticas experimentais</p> <p>Pesquisa de campo bibliográfica/ dialógica</p> <p>Produção e utilização de texto (linguagem científica).</p>	<p>Correlacionar o estudo das Ciências com as transformações sociais, ambientais e políticas da sociedade contemporânea.</p> <p>Compreender que a correlação entre ciência e tecnologia são responsáveis pelas inovações que proporcionam bem estar a sociedade e que podem, também ser a causa de problemas ambientais se não forem usados de forma criteriosa.</p> <p>Compreender que o avanço tecnológico possibilita configurar novos espaços de interação e de aprendizagem coletiva e em rede.</p>	<p>No ensino de Ciências da Natureza a avaliação (e consequentemente o processo de ensino) precisa ser guiada pela curiosidade e resolução de problemas científicos e da vida cotidiana, de modo a fornecer subsídios para que as/os estudantes se tornem cada vez mais críticos, reflexivos e possam progressivamente construir sua autonomia.</p>	<p>Experiências por projetos</p> <p>Projeto VOARTE nas Asas da Arte Educação;</p> <p>Feira de Ciências;</p> <p>Sala Verde da Secretaria de Educação do Município;</p> <p>Centro Ambiental da Secretaria de Meio Ambiente, Agricultura e Pesca do município;</p> <p>Visitas a Empresas locais;</p> <p>Aulas de Campo no Município e em outras localidades.</p> <p>Temas integradores: Educação alimentar e nutricional, Saúde, Vida familiar e social</p> <p>Educação para o consumo consciente, ética e cidadania, Educação Ambiental para a conservação Ambiental local.</p>	

Fonte: Versão preliminar do Referencial Curricular Franciscano, 2020.

Reconhecer, acolher e trabalhar, intercriticamente, com as vozes, demandas e *proposições* de estudantes da rede municipal, como as crianças da Educação Infantil, os estudantes do Ensino Fundamental, por exemplo, foi mais uma etapa importantíssima da construção do RCF, até para sermos coerentes com as nossas escolhas teórico-curriculares e formacionais. No trabalho com as crianças, lançamos mão de representações pictóricas, rodas de conversas, vídeos e diversos registros sobre o que gostavam de aprender na escola; o que gostariam de aprender; o que gostariam de aprender e não aprendiam; o que gostariam de fazer e aprender na escola; o que as famílias queriam que eles aprendessem; o que elas achavam importante sobre o que as famílias queriam que elas aprendessem. Dessa forma, diziam-nos densamente sobre saberes que valorizavam e valoravam. No caso dos(as) estudantes do Ensino Fundamental I e II, predominaram rodas de conversas sobre os saberes da sua formação e como os valoravam, ampliando e experimentando (in)tensamente as nossas *com-versações curriculantes*. Como nos diz FRIEDMANN (2020), a respeito do trabalho com políticas envolvendo crianças:

Nesse sentindo, escutas e pesquisas com crianças constituem uma pauta urgente para adentrar e compreender seus universos e poder (re)conhecê-las em suas diversidades e singularidades. No caminho de observar, escutar, acolher a voz e propiciar espaços de expressão, é necessário reconhecê-las como atores sociais, trabalhando com a pluralidade de suas culturas e linguagens. (FRIEDMANN, 2020, p.19).

Por mais de um ano, portanto, esforçamo-nos para reconhecer, acolher e trabalhar com as vozes e demandas curriculares dos coletivos de professores(as) e com os(as) estudantes da rede de ensino. Com eles(as) compusemos a empreitada de descrever a experiência curricular cotidiana das escolas, com suas realidades, *implicadas* e *implicantes*. Surgiram aqui, saberes que revelaram processos formacionais importantes e necessários, assim como lacunas curriculares a serem intercriticamente preenchidas. Esse movimento curricular intercrítico foi ao encontro do que nos diz a TEEC, ou seja, jamais *pensar/fazer currículo-para-o-outro-sem-o-outro*, porquanto, em geral, com essa lógica, resvala-se, quase sempre, em *fazer-currículo-contra-o-outro*.

Nos nossos vários e (in)tensos encontros curriculantes, por muitas vezes, os debates se estruturaram - também e de forma ampliada - a partir de insatisfações político-pedagógicas outras, foi importante encontrarmos as vozes dos professores(as) que, ao mesmo tempo em que ajudavam a construir nosso Referencial, narravam e debatiam o processo de construção do Referencial se realizando, momentos formacionais ímpares, conquistados na atividade mesma do trabalho docente:

Participar da elaboração do currículo de São Francisco do Conde me permitiu conhecer o pensar e o querer de muitos educadores da rede e de alguns profissionais da Secretaria de Educação. Além de dialogar com os profissionais para a elaboração de uma proposta comum, contribuí com a construção de um currículo que é feito com o outro e não para o outro, trazendo a participação dos meus pequenos de 3 anos a partir da entrevista e do registro gráfico/desenho.

Não acredito numa construção unilateral quando se fala de currículo, então entre o real e o ideal contribuí com o que pude para a construção de um Referencial que teve a digital de todas as categorias da nossa rede. Um Referencial Curricular que tem levado em consideração nossos sonhos e serve como orientador das ações, que tornarão, como desejamos, nossos sonhos em realidade.” (FERNANDA COSTA, PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL)

Participar da construção do Referencial Curricular Franciscano foi desafiador e muito importante para meu crescimento pessoal e profissional em termos de compreensão de currículo. O processo de construção foi democrático, o que auxiliou na participação aprendente de todos os envolvidos. O referencial de Ciências, por exemplo, é reflexo das experiências vivenciadas pelos educadores em sala de aula no município e faz uma inter-relação entre os saberes sociais,

ambientais e tecnológicos, com ênfase em aspectos locais e globais.

A BNCC orienta em seu Referencial de Ciências, a distribuição dos saberes essenciais em três unidades temáticas que se repetem ao longo de todo o Ensino Fundamental. Conhecendo a realidade do nosso município, com aspectos ambientais, geográficos e históricos singulares, inserimos em nosso Referencial “Meio Ambiente e saúde” e “Ciência, tecnologia e sociedade”. Ou seja, trabalhamos com 5 eixos de aprendizagens. Acreditamos que esses conhecimentos são relevantes para formação de sujeitos autônomos e participativos, com capacidade de análise crítica dos elementos do ambiente natural e socioculturais da sociedade no qual está inserido, indispensáveis para a formação cidadã. (JOISELENE JESUS, PROFESSORA DA SALA VERDE)

Ademais, acolhemos e escrevemos sobre a importância da perspectiva formacional do RCF, quando opta por uma construção *curricular nômade*, porquanto nos deslocamos para os mais diversos contextos educacionais do município, assim como até as unidades escolares, para trabalhar com os(as) professores(as) e estudantes. Desse movimento, surge a opção coletiva de propor a instalação dos “Observatórios de Currículo e Formação”, sugerida pela TEEC (MACEDO, 2016) nos polos educacionais da Rede, mobilizados(as) que fomos por duas questões provocadoras: *como organizar o fazer pedagógico das/nas unidades escolares a partir do Referencial Curricular Franciscano? Como possibilitar um legado de autonomia para as Unidades Escolares no sentido de pensar e implementar políticas curriculares singulares e singularizantes?* Essas questões partem da ideia de que as escolas têm seus currículos e que, potencialmente, podem compor e criar, através de regimes coletivos de colaboração, políticas de currículo e de formação. Motivados(as) por essa opção fundamental para instituímos uma política de currículo solidária e participativa com as escolas e seus professores(as), configuramos, no processo da construção do documento curricular, oficinas curriculares-formacionais nas unidades escolares, para que, a partir dessas questões provocadoras, pensassem seus currículos como processos em constante construção. Segundo Macedo (2016) “[...] esses “Observatórios de Currículo e Formação” passariam a considerar como fundantes de suas políticas e suas práticas curriculares e formacionais os *etnométodos* que configuram saberes, não só cultivados nos tradicionais centros de proposição curricular.”

Assim, *política de currículo, trabalho e formação docente* se constituíram em transversalidades que mobilizaram todo o trabalho de concepção e construção do RCF, que, no momento, está formatando seu Documento Referencial para enviar para a consulta pública. Importante ressaltar, como os professores perceberam e percebem o trabalho de construção coletiva do RCF como um momento formacional ímpar.

Mesmo antes da divulgação oficial do Documento Curricular de São Francisco do Conde, esse Referencial - ainda em processo de conclusão - foi adotado como uma “exemplaridade” pelo amplo Programa formacional *online* de (Re)elaboração Curricular dos Municípios da Bahia, realizado pela UNDIME-BA, numa parceria entre essa instituição nacional, a UNCME⁸, a PROGRAD UFBA⁹ e o SEAD UFBA¹⁰, no qual professores estão em formação e, de forma concomitante, constroem os Referenciais Curriculares dos seus respectivos municípios.

Vale ressaltar, que exercitando a “exemplaridade” do RCF e seu processo de construção, toda a equipe configurada pela UNDIME-BA vem aprendendo, de forma singular, como se configura uma concepção e uma implementação de política de currículo municipalista: seus desafios, pertinências e relevâncias socioeducacionais. De dentro dessa perspectiva, esse Programa consolida a decisão de reconhecer como pertinente a “exemplaridade” do processo de construção do Referencial Curricular Franciscano.

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

⁸ UNCME – União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação.

⁹ PROGRAD UFBA – Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da Universidade Federal da Bahia.

¹⁰ SEAD UFBA – Superintendência de Educação a Distância da Universidade Federal da Bahia.

O que podemos retirar dessa experiência, em termos de transversalidade para uma política de currículo, é o fato importante sobre quanto sua municipalização pode ser significativa para superarmos o grau de autoritarismo e de abstracionismo com os quais as políticas educacionais tornam-se autocentradas e, com isso, conseqüentemente, fazem-se ineficazes no que concerne às demandas e necessidade curriculares e formacionais concretas das realidades municipais e suas demandas. Esse é um movimento que pode nos implicar também para efetivação de políticas em escalas maiores, como o trabalho do Programa de (Re)elaboração dos Referenciais Curriculares Municipais da Bahia, realizado pela UNDIME, aqui citado. Esse cenário de (re)elaboração de referenciais municipais faz-nos ouvir reivindicações que se repetem entre os educadores(as) envolvidos, no sentido de que políticas de currículo devem começar pelos municípios, vinculadas institucionalmente aos regimes de colaboração celebrados entre Estados e a União. Ademais, para nós que estamos experimentando e recontextualizando a TEEC nesse momento, essa é uma fulcral reflexão, na medida em que contextos locais e pessoas situadas passam a ser significativas para se conceber, construir e implementar políticas de currículo e formação.

Compreendemos que o Referencial Curricular de São Francisco do Conde rompe, de forma propositiva, com a sua própria história de práticas curriculares reativas diante da chegada ao município de políticas de currículo normatizadas por órgãos centrais da educação, e está, nesse momento, por concluir seu propósito autoral como diferença, porque “não sabia que era impossível” (COCTEAU, 1995, p. 430). Longevo propósito, aliás, de muitos curriculistas e curriculistas que ainda hoje alimentam a radicalidade democrática configurada na possibilidade de construção de políticas de currículo e formação com ampla e representativa participação de professores(as), seus coletivos e contextos de atuação.

REFERÊNCIAS

ARDOINO, Jacques. L'approche multirréférencielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. **Pratique de Formation** (Analyses), n° 24,26 p. 15-34, 1993.

ATLAN, Henri. **Com razão e sem ela**. Intercrítica da ciência e do mito. Tradução de Fátima Gaspar e Carlos Gaspar. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

BARBIER, René. **A Pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2004.

BRASIL, IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **São Francisco do Conde-BA**. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/sao-francisco-do-conde/panorama>. Acesso em 10 set 2020.

COCTEAU, Jean. **Poésies**. Oeuvres Diverses. Editions Lgf, Collection La Pochothèque, Paris: 1995.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças**. Escuta antropológicas e poéticas das infâncias. São Paulo: Panda Books. 2020.

GARFINKEL, Harold. **Studies in ethnomethodologie**. New Jwesity: Prentice Hall, 1976.

GUATARRI, Felix. **Les trois écologies**. Paris: Editions Galilée, 1999.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. Lisboa: EDUCA, 2002.

LAPASSADE, George. **Ethnossociologie**. Paris: Meridiens Klincksieck, 1986.

MACEDO, Roberto S. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial na ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MACEDO, Roberto S. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro, 2006

MACEDO, Roberto S. **Atos de currículo, formação em ato?** Ilhéus: EDITUS, 2011.

MACEDO, Roberto S. **Atos de currículo e autonomia pedagógica: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva**. Petrópolis: Vozes, 2013.

MACEDO, Roberto S. A teoria etnoconstitutiva de currículo: teoria-ação e sistema curricular formacional. Curitiba: CRV, 2016. MEAD, George. **Mind, self and society**. Chicago: Ed. Charles W. Morris.

University of Chicago Press, 1934.



Este obra está licenciado com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).