

**DISCURSOS CURRICULARES EM TORNO DA IDEIA DE COERÊNCIA
PEDAGÓGICA SISTÊMICA NO PARÁ**

**CURRICULAR DISCOURSES SURROUNDING THE IDEA OF SYSTEMIC
PEDAGOGICAL COHERENCE IN PARÁ**

**DISCURSOS CURRICULARES EN TORNO A LA IDEA DE COHERENCIA
PEDAGÓGICA SISTÊMICA EN PARÁ**

Andrio Alves Gatinho¹ 0000-0002-5853-4908

¹ Universidade Federal do Pará - Belém, Pará, Brasil; andriogatinho@ufpa.br

RESUMO:

Este estudo analisa as disputas curriculares na educação básica do Pará, situando o discurso de coerência pedagógica sistêmica em documentos recentes de implementação do currículo local. A pesquisa objetiva investigar as ações de recomposição de aprendizagens no cenário pós-pandêmico, discutindo os critérios de seleção e organização dos conhecimentos escolares. Metodologicamente, caracteriza-se como uma pesquisa documental que examina guias de implementação para compreender a influência de instituições externas na definição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Debate-se a implementação curricular sob a ótica da normatização de sentidos e seu impacto na rede pública de ensino. Os resultados indicam que o discurso da recomposição de aprendizagens atua como eixo de uma articulação que privilegia conteúdos específicos e disciplinas selecionadas. Conclui-se que tal processo promove a despolitização de conceitos como o de integração curricular, mobilizado nos documentos apenas como recurso retórico.

Palavras-chave: currículo; BNCC; recomposição de aprendizagens; educação básica; currículos estaduais.

ABSTRACT:

This study analyzes curricular disputes within basic education in the state of Pará, Brazil, situating the discourse of systemic pedagogical coherence in recent local curriculum implementation documents. The research aims to investigate learning recovery actions in the post-pandemic scenario, discussing the criteria for selecting and organizing school knowledge. Methodologically, it is characterized as documentary research that examines implementation guides to understand the influence of external institutions on the definition of the National Common Curricular Base (BNCC). It debates curriculum implementation through the lens of the normalization of meanings and its impact on the public school system. The results indicate that the discourse of learning recovery serves as the axis for an articulation that privileges specific contents and selected subjects. The study concludes that such a process promotes the depoliticization of concepts such as curricular integration, which is mobilized in the documents merely as a rhetorical device.

Keywords: curriculum; National Common Curricular Base (BNCC); learning recovery; k-12 education; state-level curriculum.

RESUMEN:

El presente estudio analiza las disputas curriculares en la educación básica de Pará (Brasil), situando el discurso de coherencia pedagógica sistémica en documentos recientes de implementación del currículo local. El objetivo es investigar las acciones de recomposición de aprendizajes en el escenario pospandémico, discutiendo los criterios de selección y organización de los conocimientos escolares. Metodológicamente, se caracteriza como una investigación documental que examina guías de implementación para comprender la influencia de instituciones externas en la definición de la Base Nacional Común Curricular (BNCC). Se debate la implementación curricular bajo la óptica de la normatización de sentidos y su impacto en la red pública de enseñanza. Los resultados indican que el discurso de la recomposición de aprendizajes actúa como eje de una articulación que privilegia contenidos específicos y disciplinas seleccionadas. Se concluye que tal proceso promueve la despolitización de conceptos como el de integración curricular, movilizado en los documentos apenas como recurso retórico.

Palabras clave: currículo; Base Nacional Común Curricular (BNCC); recomposición de aprendizajes; educación básica; currículos estatales.

Introdução

O presente estudo analisa os discursos presentes nos documentos de implementação dos currículos da educação básica no Pará. Focaliza-se a articulação entre as propostas de integração curricular e as estratégias de recomposição de aprendizagens no cenário pós-pandêmico, sob a égide da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O objetivo central consiste em investigar os discursos que fundamentam a política e sua influência na seleção e gestão dos conhecimentos escolares por parte do sistema de ensino. Adicionalmente, examina-se a inserção dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana nas prioridades da recomposição, problematizando a lacuna na implementação da Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003), cujo déficit de efetivação é amplamente reconhecido pela literatura especializada após duas décadas de vigência.

O documento Coerência Pedagógica Sistêmica na Implementação do Currículo – CPS (Pará; Instituto Reúna; Fundação Getúlio Vargas, 2024) assumiu protagonismo na gestão do sistema, revelando-se fundamental para a compreensão dos efeitos das políticas de recomposição de aprendizagens sobre a gestão curricular local. Discute-se a seção introdutória do CPS, denominada Guia de Apoio à Implementação, por concentrar as concepções curriculares defendidas e por articular as noções de recomposição de aprendizagens e currículo priorizado aos processos de integração curricular.

Ressalta-se que o conceito de coerência pedagógica sistêmica é defendido no documento a partir da articulação de quatro dimensões estruturantes: currículo priorizado, formação continuada, materiais didáticos e avaliação. Devido às delimitações do presente estudo, discute-se a noção de currículo priorizado, cujos elementos basilares para a reflexão proposta

encontram-se na seção introdutória do guia de implementação. Analisou-se, outrossim, as ementas curriculares do componente de Ciências Humanas — abrangendo os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, além do Ensino Médio —, com o objetivo de identificar as prescrições relativas aos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana.

Em caráter introdutório, observa-se que a política de recomposição de aprendizagens ressignifica o currículo sob dois prismas fundamentais. O primeiro refere-se ao esvaziamento da BNCC ou à priorização de conteúdos mínimos, sob a égide de uma pedagogia precisa voltada à recuperação de aprendizagens no cenário pós-pandemia de COVID-19. O segundo prisma concerne à reconfiguração dos sentidos e da função dos saberes: a integração curricular é mobilizada como recurso retórico para introduzir um conjunto de habilidades genéricas, articuladas à noção de educação integral da BNCC. Nesse processo, tais saberes são posicionados de forma hierarquicamente inferior, constituindo um corpo de conhecimentos sem apelo avaliativo para o sistema de ensino.

O discurso da recomposição de aprendizagens constitui uma faceta atualizada de um movimento pretérito, originado na definição da BNCC e nas disputas em torno de sua implementação. Isto ratifica a persistência dos mesmos discursos e modos de operação mobilizados por redes, agentes e instituições que têm hegemonizado o debate público educacional na última década.

Oliveira e Dias (2022) analisaram a implementação da BNCC sob a ótica das parcerias público-privadas e das redes de governança e indicam o fortalecimento de redes políticas que envolvem setores governamentais e não governamentais (ONGs, fundações e institutos) na regulação do currículo e da formação docente, as quais seguem uma lógica de gestão pública voltada para resultados, metas e eficiência, muitas vezes ignorando as especificidades locais.

Araújo e Lopes (2023), por exemplo, investigaram as ações de redes políticas compostas por instituições privadas e filantrópicas (como a Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna e Todos pela Educação) durante a pandemia de COVID-19, com foco na disseminação de propostas curriculares articuladas à Base Nacional Comum Curricular. Para as autoras, existiu um forte investimento discursivo na aprendizagem, valendo-se de um cenário de horror baseado na ideia de perda irreparável de conhecimento. Este cenário de horror seria superado por um ensino fortemente estruturado, fundamentalmente baseado em evidências e na instrumentalização do currículo, em uma tentativa de reduzir a educação ao ensino e o conhecimento a resultados mensuráveis.

O estudo argumenta que tais redes se apresentam como não políticas para legitimar sua intervenção, enquanto promovem um alinhamento da educação pública a princípios neoliberais, silenciando a diferença e a autonomia docente. Como afirmam as autoras, tais discursos legitimam a necessidade de parcerias do setor privado com o setor público, por meio da disseminação da ideia de que o setor privado sabe como fazer, conhece a ciência da educação, domina as evidências e, assim, está fora da política.

Oliveira, Canuto e Lemos (2023) discutem a influência de agendas neoliberais globais nas reformas educacionais brasileiras recentes e destacam que a BNCC é parte de uma agenda global de educação influenciada pelo *Global Education Reform Movement* – GERM, que é vista como uma ferramenta de padronização e centralização curricular que visa melhorar índices educacionais sob uma lógica de mercado. O GERM é caracterizado por promover reformas que buscam dar um sentido de eficácia e eficiência aos sistemas educacionais, baseando-se em três pilares: padronização de currículos comuns, descentralização e transferência de responsabilidades e prestação de contas (*accountability*) por meio dos sistemas avaliativos.

As autoras concluem que a implementação da BNCC reforça um modelo de educação gerencialista que afasta o docente da reflexão intelectual e submete a escola pública aos interesses do setor mercadológico. Os principais impactos na formação e prática docente são que as reformas buscam controlar o trabalho docente através da performatividade, pelo que o valor do professor é reduzido à sua produtividade e aos resultados de seus alunos em avaliações externas. Isso gera um processo de responsabilização e culpabilização dos professores pelos fracassos escolares, ignorando as condições reais de trabalho e silenciando a autonomia intelectual do docente. O professor se transforma em um mero técnico executor de currículos prescritos.

Os estudos mencionados apresentam como redes políticas e parcerias público-privadas têm moldado a educação pública, especialmente na implementação da BNCC, a partir de um tipo de empreendedorismo de políticas, com a venda de soluções educacionais por institutos e fundações privadas, as quais passam a ditar sentidos para a formação docente e para a produção de materiais didáticos, por exemplo. Arelado a este movimento os currículos são tomados por uma lógica gerencialista, apontada também pelos estudos, com a introdução de uma cultura empresarial na escola, focada em eficiência, métricas de desempenho e cumprimento de metas, muitas vezes em detrimento da qualidade pedagógica e da dimensão humana.

O presente estudo defende que a Coerência Pedagógica Sistêmica no Pará exemplifica o movimento de implementação da BNCC que negligencia temas basilares à educação pública,

como a democratização, a justiça e a integração curricular. Nesse cenário, o setor privado — representado pelo Instituto Reúna e pela FGV — assume funções de consultoria, pesquisa e formação, fomentando inovações via filantropia ou mediante a prestação direta de serviços ao Estado.

Para contrapor essa lógica, torna-se imperativo rediscutir os princípios de uma educação alicerçada na democracia (Beane, 2002, 2017; Apple; Beane, 1997) e nos princípios da integração curricular (Lopes, 2008; Santomé, 1998, 2015a, 2015b). O objetivo é situar a implementação curricular frente aos desafios contemporâneos, evitando reducionismos que tornam a escola, e o corpo docente, reféns da cultura da performance e de avaliações de larga escala. Tais mecanismos favorecem a homogeneização e tratam o conhecimento como objeto de mera transmissão e mensuração, desconsiderando a diversidade e a alteridade, inerentes ao espaço escolar.

O artigo está dividido em três partes. A primeira conta com a introdução e a apresentação da metodologia de análise documental. A segunda parte, trata da apresentação do documento Coerência Pedagógica Sistêmica e traz uma reflexão sobre os usos da ideia de recomposição de aprendizagens e de integração curricular na ordenação das prioridades escolares, o que é fundamental na criação de uma modalidade de implementação performativa, o que leva a um tipo de uso descafeinado das propostas de integração curricular. Por fim, apresenta-se as considerações finais do estudo.

Metodologia

A pesquisa e análise documental que fundamentam o trabalho tem como suporte os trabalhos de May (2004), Pimentel (2001), Rapley (2014), Shiroma e Santos (2014), Fávero e Centenaro (2019), Kripla, Scheller e Bonotto (2015), Ragazzini (2001), entre outros.

May (2004), por exemplo, defende que os documentos sejam analisados de forma engajada e responsável, indicando alguns procedimentos, tais como localizar os documentos no contexto político e social mais amplo e analisar quais fatores cercam sua produção. É fundamental interpretar os significados que o autor pretendia produzir e os significados internos do texto.

Do ponto de vista do acesso, o documento CPS é público e se encontra disponível no endereço eletrônico na internet da SEDUC, não havendo dificuldades de consulta. O procedimento ético pressuposto na pesquisa diz respeito ao cuidado com a não exposição dos nomes dos sujeitos envolvidos na produção desses dados, que em sua maioria são públicos,

concentrando-se fundamentalmente nas instituições envolvidas com o debate público da educação.

A análise dos dados conta com os recursos teóricos propostos pela análise crítica do discurso, o que implica compreender os discursos em movimento e a disputa em torno das práticas possíveis de implementação. Para Van Dijk (2012a, p. 113), a análise crítica do discurso é um “tipo de investigação analítica discursiva que estuda principalmente o modo como o abuso de poder, a dominação e a desigualdade são representados, reproduzidos e combatidos por textos orais e escritos no contexto social e político”.

Entre os requisitos que a investigação crítica do discurso precisa cumprir encontra-se a de que a ACD deve se concentrar principalmente nos problemas sociais e nas questões políticas, e, ao invés de meramente descrever estruturas do discurso, a ACD procura explicá-los em termos das propriedades da interação social e especialmente da estrutura social.

Discursos são sobre o que pode ser dito, mas também sobre quem pode falar, quando, onde e com que autoridade. Para Ball (2006, p. 46), por exemplo, o efeito da política é primariamente discursivo, ele muda as possibilidades que temos para pensar "de outra forma", portanto, limita as respostas dos professores frente a mudança. Além disso, para o autor a política como discurso pode ter o efeito de redistribuição de "vozes", de modo que não importa o que algumas pessoas dizem ou pensam, apenas certas vozes podem ser ouvidas como significativas.

No caminho usado para compreender os discursos em movimento e a disputa em torno das práticas possíveis de implementação, encontrou-se na análise da política como discurso que Ball (2006) propõe uma parte da sustentação que foi desenvolvida, a qual dialogou com a análise crítica do discurso (Van Dijk, 2012a, 2012b), na busca de outros aportes teóricos que ajudaram no referido exercício analítico.

Resultados

Coerência pedagógica sistêmica nos currículos

O documento Coerência Pedagógica Sistêmica na Implementação do Currículo prescinde de um registro histórico de sua produção; contudo, discrimina o corpo de especialistas vinculado ao Instituto Reúna e à Fundação Getúlio Vargas (FGV), além dos técnicos da SEDUC, que atuaram como leitores críticos.

A gestão de Rossieli Soares como Secretário de Estado de Educação (2023-2025) viabilizou o estabelecimento de parcerias com um espectro amplo de instituições, tais como a

FGV, a Fundação Roberto Marinho, o Itaú Social, o Grupo SOMOS e o Instituto Singularidades, as quais exercem influência proeminente na política educacional paraense. Destacam-se, outrossim, organizações vinculadas à Fundação Lemann — a exemplo dos institutos Motriz, Iungo e Reúna —, que têm protagonizado diferentes ações no estado nos últimos anos.

Um dos discursos preponderantes sustenta que uma gestão técnica e profissional deve fundamentar-se na incorporação das metas do planejamento estratégico (Pará; Fundação Getúlio Vargas, 2023). Os posicionamentos públicos da gestão asseveravam a necessidade de o planejamento estratégico permear o ambiente escolar, mediante a formatação de uma narrativa indutora à qual todos os agentes da rede deveriam vincular-se. Buscava-se a estruturação de um discurso pedagógico-gerencial coerente e eficiente, de fácil compreensão para os agentes públicos.

O Instituto Reúna tem defendido publicamente (Instituto Reúna, 2025) o conceito de Coerência Pedagógica Sistêmica (CPS). Tal constructo fundamenta-se na hipótese de que a integração entre o conjunto de práticas e estratégias de um sistema educacional resulta, necessariamente, na melhoria da aprendizagem discente, o que acabou servindo de base para o acolhimento do discurso de reforma pretendido com a articulação da gestão.

Nesse cenário, o Instituto Reúna atua desde 2023, período em que se iniciou a revisão dos documentos curriculares do Pará (no âmbito do Pró-BNCC) para o Ensino Fundamental (2019) e para o Ensino Médio (2021). O documento CPS, lançado pela SEDUC em 2024, originou-se dessa revisão e tornou-se o vetor do discurso pedagógico estadual. Com 335 páginas, o texto apresenta as ementas de quase todos os componentes que integram a matriz curricular aprovada em 2023, sob a influência direta do constructo de coerência pedagógica.

Sem adentrar na análise exaustiva dos processos de formulação dos documentos curriculares locais produzidos sob a égide do Pró-BNCC (2019-2021), observa-se que parte desses textos resultou de percursos extensos, envolvendo múltiplos atores e comissões docentes, o que sinaliza uma tentativa de debate democrático naquele período.

Em contrapartida, documentos complementares — como o objeto desta análise — apresentam-se menos democráticos em sua gênese, sendo elaborados em gabinetes de especialistas e subsidiados por elites simbólicas que controlam as relações discursivas na sociedade. Tais documentos emergem dotados de uma força ilocutória significativa, condicionando a prática docente por meio da institucionalização de discursos autorizados (Van Dijk, 2012a).

As produções do Instituto Reúna influenciam o debate educacional brasileiro há anos, consolidando-o como uma instituição proeminente na definição dos rumos da política educacional nacional. A defesa pública de um mapa de focos, logo após a homologação da BNCC em 2017, já sinalizava a tendência de prescrição dos conhecimentos essenciais à educação básica no Brasil.

Mapa de focos, inicialmente, e depois a ideia de recompor aprendizagens/currículo priorizado/coerência sistêmica, nada mais são do que uma estratégia discursiva adotada pelos mesmos institutos que atuam nos sentidos da faceta discursiva da governamentalidade do currículo pela avaliação (Pacheco; Marques, 2014).

Os documentos curriculares do Pará, homologados em 2019 (Ensino Fundamental) e em 2021 (Ensino Médio), são apresentados no âmbito do CPS apenas como orientadores para a produção das matrizes curriculares de 2023 (Passo 1). Segundo essa lógica, a etapa subsequente exigia a priorização de conteúdos (Passo 2) e a sistematização de ementas (Passo 3) (Pará; Instituto Reúna; Fundação Getúlio Vargas, 2024). Um trecho relevante do documento assevera que tal movimento não constitui a elaboração de um novo currículo, mas uma estratégia de refinamento operacional.

Vale ressaltar que a priorização não produz um novo Documento Curricular para o Estado do Pará, já que as ementas produzidas partiram dos documentos paraenses e da BNCC (2018) para a construção das tabelas de Descrições de Aprendizagem. Essa tabela contém uma seleção das habilidades focais e a visualização progressiva das expectativas de aprendizagem para cada ano, propondo uma gradação do desenvolvimento dos estudantes. Isso permite que, progressivamente, habilidades com maior grau de complexidade possam ser trabalhadas e desenvolvidas pelos estudantes. (Pará; Instituto Reúna; Fundação Getúlio Vargas, 2024, p. 20)

Os documentos que compõem o currículo do Pará são recorrentemente citados com um zelo retórico que sugere preservação, embora, na prática, sejam esvaziados de substância. Esse esvaziamento, ainda que evitado no discurso oficial, manifesta-se na descapitalização ou supressão de elementos dos currículos prescritos em 2018 (Ensino Fundamental) e em 2021 (Ensino Médio). Concepções teóricas e elementos simbólicos outrora centrais foram silenciados em favor de um currículo priorizado.

Uma distinção marcante entre as definições curriculares anteriores e o material consolidado no CPS é a negligência quanto às modalidades da Educação Básica. Observa-se apenas uma referência genérica às diferenças, o que resulta na invisibilização da Educação de Jovens e Adultos (EJA), da Educação Especial, da Educação para sujeitos privados de liberdade, bem como das educações Indígena, do Campo e Quilombola. Ocorre, portanto, um

apagamento da noção de diferenciação curricular, basilar para o atendimento à multidiversidade do território paraense. Como estratégia de contraposição a esse cenário, o documento CPS evoca a noção de decolonialidade, categoria que será problematizada nas seções subsequentes.

O documento CPS é marcado pela repetição de alguns marcadores centrais e que procuram amarrar o sentido da política curricular do Estado, quais sejam:

- Os princípios basilares anunciados nos documentos curriculares de 2019 (ensino fundamental) e 2021 (ensino médio) que pretendeu ser o articulador da educação básica no Pará: **respeito às diversas culturas amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo; educação para a sustentabilidade ambiental, social e econômica**; interdisciplinaridade no processo ensino-aprendizagem;
- Os fundamentos da educação integral e as competências gerais da BNCC. (Pará; Instituto Reúna; Fundação Getúlio Vargas, 2024, p. 20, grifo nosso)

Esses marcadores recebem tratamento gráfico diferenciado com grandes caixas de texto, indicação de *links/qr-codes* que levam o leitor a espaços de armazenamento dos arquivos. Para além dos princípios já presentes nos documentos anteriores, o documento CPS sublinha dois outros princípios, que devem ser somados aos três originalmente formulados para a política curricular do Estado. Deste modo, a educação para sustentabilidade e a perspectiva decolonial ganham destaque e sobre estes princípios é importante mostrar as razões de suas escolhas.

A primeira dimensão, concernente à educação para a sustentabilidade, coaduna-se com o contexto da COP-30, realizada em Belém em 2025. Esse cenário fomentou a criação de um componente curricular obrigatório — Educação Ambiental, Sustentabilidade e Clima — na educação básica paraense, gestado sob a égide de um acordo de empréstimo entre o Governo do Estado e o BIRD, tema que demanda discussão específica em estudo posterior.

A segunda dimensão refere-se ao princípio da decolonialidade que, no entendimento dos elaboradores do CPS, propõe uma abordagem crítica às visões de mundo eurocêntricas e sudestinas, reconhecendo a diversidade de perspectivas culturais e epistemológicas em disputa no território (Pará; Instituto Reúna; Fundação Getúlio Vargas, 2024).

Uma particularidade que enseja reflexões futuras reside no modo como as conexões decoloniais são estabelecidas: ao criticar os sudestinos, o documento mobiliza uma estratégia cognitiva de pertencimento (Van Dijk, 2012b). Tal discurso visa fortalecer a identidade regional e mitigar resistências à gestão do sistema e às instituições externas (Instituto Reúna e FGV), as quais, sem esse anteparo retórico, poderiam ser percebidas como instâncias de imposição externa.

Essa dinâmica reflete-se nos supracitados eixos da coerência pedagógica sistêmica. Tanto a escolha de materiais didáticos quanto a formação continuada incorporam a perspectiva decolonial, desde que subordinadas aos princípios da coerência. Tal articulação sugere que a defesa de uma práxis decolonial atua como um slogan progressista, destinado a produzir uma percepção mitigada da relevância do tema, sem aprofundar o debate ou obstruir as determinações centrais do documento. Estas, por sua vez, vinculam-se à recomposição de aprendizagens e à priorização de conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, que constituem as matrizes discursivas de maior legitimidade no sistema.

O referencial teórico mobilizado pelos elaboradores é eclético, destacando-se a influência de especialistas como Fullan e Quinn (2022), proponentes do conceito de coerência sistêmica. Sem discutir o conceito tal como proposto pelos autores, o documento defende que:

A concepção da coerência pedagógica sistêmica, aqui apresentada, assume com objetividade um currículo priorizado (as habilidades focais inegociáveis expressas nas ementas), e todas as ações propostas pela Seduc-PA buscarão integrar este realinhamento às avaliações de aprendizagem, à reestruturação da formação docente e, ainda, à revisão dos materiais didáticos utilizados. (Pará; Instituto Reúna; Fundação Getúlio Vargas, 2024, p. 59)

Conceitos como aprendizagem profunda, aprendizagem visível e planejamento reverso, recorrentes no documento analisado, têm circulado com proeminência no campo educacional brasileiro, impulsionados por editoras vinculadas ao Grupo A. Tais publicações, frequentemente editadas em parceria com a Fundação Lemann ou com o Instituto Península, institucionalizam essas categorias no território nacional. Essas referências constituem produtos de uma canibalização de teorias e modas pedagógicas, apresentadas como soluções universais para as crises da educação. Trata-se de pressupostos ideológicos que o documento assume como soluções, prescindindo de validação empírica contextualizada para o contexto brasileiro.

Essa coleção de fragmentos conceituais, oriunda de metanálises empreendidas por instituições privadas para sustentar posicionamentos prévios, confere às evidências um caráter totalizador do conhecimento. Nesse paradigma, o conhecimento científico é apresentado como puramente objetivo, resultando em uma ênfase excessiva em metodologias e técnicas. Consequentemente, obliteram-se as discussões sobre o sentido e a relevância social dos conhecimentos, tratados sob uma perspectiva de indiferença teórica.

Deste modo, a citação a Michael Young e a defesa do “conhecimento poderoso”, presente no documento CPS, se propõe a ser um mero retoque e evita alargar a discussão em torno do conhecimento socialmente referenciado que o autor propõe (Young, 2010).

Caso o debate acerca do conhecimento seja relativizado, o currículo é compreendido, no documento CPS, como um locus de atuação de especialistas que gravita em torno de um ideário de controle racional da prática escolar. Tais especialistas, subsidiados por referenciais e evidências fundamentadas na empiria do visível, propõem uma tecnologia de controle que viabiliza o monitoramento e a direção das unidades escolares mediante a aplicação de indicadores pretensamente neutros ou de conhecimentos priorizados e naturalizados como universais.

A subsunção do currículo à lógica gestonária intenta anular as contingências institucionais e, no lugar de propor a adaptação às idiosincrasias e necessidades das escolas, ratifica a dicotomia entre os níveis de concepção e de operacionalização curricular. Consequentemente, o currículo prescrito pela administração estatal pressupõe que os esquemas de racionalização sejam incorporados por todos os agentes, servindo estritamente às finalidades do corpo gestor.

Nesse cenário, o discurso curricular assume uma vertente eminentemente política, materializada em um currículo centralizado e verticalizado. Tal modelo é apresentado sob uma retórica de ausência de conflitos, na qual o controle técnico exercido pela avaliação e pelo Estado consolida uma hegemonia inquestionável.

Esse Estado avaliador é o que vai determinar o saber autêntico, legítimo, aceitável, por fim, é o que vai dar a última palavra, é o que vai classificar as escolas, os professores e alunos. É, como diz Bourdieu (sobre o Estado), o universal do universal (Bourdieu, 2015).

A referida dinâmica expropria dos docentes a capacidade avaliativa e centraliza as decisões sobre as prioridades educacionais em instâncias externas à escola. Por conseguinte, cabe aos professores o ensino pautado em padrões preestabelecidos, o que ratifica o processo de desprofissionalização docente ao compeli-los a subordinar sua práxis a diretrizes exógenas. Paralelamente, essa estrutura reforça, nos documentos oficiais, a noção de estratégia, sob o argumento de que é imperativo que todos os atores da ação educativa convirjam para os mesmos princípios, viabilizando a capilaridade do planejamento estratégico (Pará; Fundação Getúlio Vargas, 2023) até o cotidiano escolar. O documento justifica sua existência, portanto, a partir de uma perspectiva sistêmica.

Os modelos mentais (Van Dijk, 2012a) de sucesso escolar, eficiência e coerência propugnados visam incutir, na sociedade e na rede de educadores, uma percepção da priorização curricular não como uma restrição nos direitos de aprendizagem, mas como uma condição para

o alcance de resultados. Trata-se de um currículo de objetivos simplificados, que explicita facetas da agenda neoliberal.

O modelo de materialização curricular ancora-se na racionalidade tyleriana tradicional, estruturada na tríade objetivo, conhecimento e avaliação. Nessa lógica, a dinâmica metodológica é dirigida, reduzindo o docente à condição de consumidor passivo de materiais instrucionais.

Contudo, as políticas curriculares, enquanto instrumentos de seleção, configuram-se como espaços de poder. A definição de tais políticas é inerentemente conflituosa, dado que as reformas não são produzidas unilateralmente, tampouco aceitas de forma incondicional pelas instâncias de ordenação educativa. O currículo não emana de um grupo isolado; ele emerge de negociações estabelecidas no âmago da cultura e da escola, ainda que sob estruturas centralizadas. É, portanto, em um cenário de contradições e tensões que se pactua o que será transmitido e ensinado nas instituições escolares.

A retomada dos mínimos curriculares assume centralidade na estruturação das ementas que constituem o cerne do documento, sendo estas apresentadas sob a designação de ferramentas de apoio. Tais ementas organizam-se por áreas do conhecimento: Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens, Matemática, Educação Financeira, Estudos Amazônicos, Projeto de Convivência e Projeto de Vida.

As ementas prescrevem os tópicos prioritários a serem observados, utilizando uma nomenclatura de caráter apelativo e prescritivo ao classificá-los como “focais”, “necessários” e “inegociáveis”. Adicionalmente, articula-se uma demanda temporal que postula a recomposição das aprendizagens como uma exigência imediata, justificando, sob essa premência, a imperatividade da priorização.

Observa-se, outrossim, uma defesa genérica da essencialidade de componentes como as competências gerais da BNCC, sob o argumento de que a garantia do direito à aprendizagem reside no acesso aos conteúdos mínimos de Língua Portuguesa e Matemática.

Opera-se como se a partilha de *standards* de desempenho fosse um consenso universal e como se as reformas educacionais vigentes — sustentadas pela cultura da avaliação, da prestação de contas (*accountability*) e da responsabilização — fossem processos naturais e homogeneamente compartilhados (Pacheco, 2014; Pacheco; Marques, 2014).

Para os referidos autores, essa abordagem curricular, centrada em testes e resultados, configura-se por meio de duas formas de governamentalidade que, ao convergirem com a lógica

empresarial, engendram práticas de mercadorização curricular, resultantes da simbiose entre as racionalidades tyleriana e mercantil.

As priorizações das habilidades focais, indicadas nas Ementas, foram elaboradas a partir da articulação dos Documentos Curriculares do Estado do Pará com a priorização curricular realizada nos Mapas de Foco da BNCC, elaborados pelo Instituto Reúna, bem como nos cadernos das Matrizes Educacionais com foco na aceleração das aprendizagens, elaborados pelo Instituto Reúna e pela Fundação Roberto Marinho (conforme os direitos de aprendizagem previstos na Base Nacional Comum Curricular) (Pará; Instituto Reúna; Fundação Getúlio Vargas, 2024, p. 20).

Tal cenário demarca que a valorização de determinados conteúdos condiciona-se à sua conformidade aos *standards* definidores da avaliação. Especificamente, os componentes de Língua Portuguesa e Matemática convertem-se em metas curriculares que centralizam a atenção dos agentes, dada a premência de que o sistema educacional adote uma linguagem unificada.

O currículo priorizado, conforme preconiza o documento CPS da Seduc, aproxima-se do conceito de escola de mercado formulado por Pacheco e Marques (2014). Segundo os autores, essa instituição opera sob a égide de uma pedagogia produtivista, que adota o *standard* como critério organizador do currículo em prol de uma linearidade funcional e da reassunção da linguagem sistêmica.

É nesse ponto que a argumentação converge para explicar a conexão entre as quatro frentes fundamentais para assegurar a aprendizagem adequada e o desenvolvimento integral dos estudantes (Pará; Instituto Reúna; Fundação Getúlio Vargas, 2024, p. 12). Destarte, currículo priorizado, formação continuada, materiais didáticos e avaliação constituem os pilares da lógica sistêmica.

A coerência sistêmica configura-se como o tópico macro (Van Dijk, 2012a) do discurso produzido no documento, sustentando a articulação entre as macroestruturas. Esse tópico discursivo fundamenta as escolhas lexicais nas microestruturas, tais como evidências, monitoramento, fluxo e recomposição.

A linguagem sistêmica intenta imprimir uma lógica efficientista que associa conteúdos ao desempenho discente, especialmente ao integrar-se ao discurso da recomposição de aprendizagens, termo oriundo do campo da gestão que se articula, de modo peculiar, a conceitos historicamente caros às pedagogias críticas no bojo do documento CPS.

A mobilização do discurso da recomposição das aprendizagens perdidas orienta o sistema e seus agentes para a priorização de conteúdos classificados como essenciais. Nesse

prisma, recompor significa assegurar ações sistêmicas convergentes para a recuperação de déficits ou de direitos não garantidos; utiliza-se, portanto, a própria desigualdade educacional como elemento catalisador da conexão entre priorização e recomposição.

Consoante o documento CPS, a recomposição objetiva mitigar defasagens e constitui-se como uma medida “estratégica para garantir aos estudantes condições de seguir com êxito suas trajetórias escolares” (Pará; Instituto Reúna; Fundação Getúlio Vargas, 2024, p. 20). Ademais, a proposta visa obstar a produção de novos hiatos educacionais, sob a condição de que a priorização curricular seja rigorosamente observada.

A projeção das defasagens como uma expectativa negativa de futuro configura uma estratégia retórica (Van Dijk, 2012a) recorrente no documento para ratificar a ideia de que o currículo priorizado consiste na fixação de conteúdos mínimos, balizados por resultados esperados e transmutados em metas curriculares. Tais metas assemelham-se à proposta de currículo priorizado, promovendo a adequação das diretrizes curriculares nacionais aos objetivos avaliativos do sistema.

Por isso se apresentam como documentos estratégicos, uma vez que assumem uma natureza normativa mais prática e acessível, diferente dos currículos nacionais que tendem a se desvalorizar com o tempo (Pacheco, 2014).

A revisão conceitual empreendida nesta análise permitiu constatar que a recomposição de aprendizagens constitui um conceito neófito no campo educacional, formulado em gabinetes de especialistas vinculados a fundações com atuação significativa nos últimos anos. A recomposição configura-se como uma modalidade de remediação pedagógica que atua na (re)organização dos conhecimentos, mobilizada após a constatação do insucesso discente por meio da avaliação. Embora o escopo deste artigo impossibilite o aprofundamento na gênese histórica do conceito, urge dar continuidade às investigações para compreender como uma terminologia recente adquire tamanha influência no debate público e se esta perdurará ou sucumbirá ao desuso.

Recuperar aprendizagens ou garantir a escolarização na idade adequada são estratégias pelas quais os discursos da reforma operam as categorias de igualdade e desigualdade, impondo um modelo de escolarização restrita que resulta em um estreitamento curricular, conforme o alerta de Pacheco (2014).

A lógica gestionária, intrínseca a esses discursos, circunscreve a recomposição a uma dimensão puramente instrumental. A gestão do sistema prioriza resultados mensuráveis, o que explica a instrumentalização política das desigualdades educacionais para legitimar

intervenções estatais. Assim, as desigualdades adquirem valor pragmático no campo político quando operacionalizadas pelo Estado avaliador.

Tais disparidades formulam o modelo de contexto (Van Dijk, 2012b) da emergência pós-pandemia, legitimando o controle prescritivo sobre o ensino. Ao naturalizar as desigualdades sociais como fenômenos autoexplicativos, o discurso utiliza uma retórica sedutora que simplifica disputas complexas de práticas e valores. Esse mecanismo engendra discursos persuasivos que fabricam a aquiescência por meio da iteração e de argumentos em torno de um cenário alarmante que supostamente não admite postergação.

Os idealizadores do documento constituem uma elite simbólica detentora de expressivo poder ideológico. A sua influência transcende a mera articulação do sistema educacional estadual; conforme se depreende da análise documental, os discursos proferidos pautam a agenda pública e determinam a relevância dos temas a serem debatidos e ministrados nas escolas. Em última análise, formulam um modelo mental (Van Dijk, 2012a) que preconiza a coerência e o alinhamento às ementas como a única via de solução para a crise.

Por intermédio do arsenal de controle consolidado nos últimos anos e materializado na diretriz de coerência pedagógica sistêmica, o Estado prescreve a natureza da formação, os conteúdos programáticos e as temáticas que devem ser priorizadas. Busca-se regular o conhecimento escolar, os padrões de exercício profissional e as subjetividades de docentes e gestores, exercendo, assim, um elevado poder simbólico.

Conforme postula Van Dijk (2012a), o acesso ao discurso é regulado pelos grupos hegemônicos; para além da coerção, o controle sobre o discurso público viabiliza a persuasão, a sedução e a manipulação, instrumentalizando preocupações sociais legítimas para moldar respostas conforme os interesses desses idealizadores. Para o autor, as elites atuam como fabricantes de conhecimentos, padrões morais, ideologias e valores públicos, de modo que seu poder simbólico se transmuta em poder ideológico.

Para influentes instituições do debate educacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já teria sido concebida para sofrer desfigurações. Estratégias de implementação posteriores a 2017, como os mapas de focos, sugeriam que a mitigação de desigualdades educativas dependeria de uma leitura adequada da Base. Tal perspectiva já indicava uma trajetória de priorização de conteúdos em detrimento das múltiplas possibilidades pedagógicas do documento original.

O impacto decisivo sobre a BNCC ocorreu com a pandemia de COVID-19, que paralisou as instituições de ensino entre 2020 e 2021. Na ausência de uma coordenação

nacional, a dificuldade das Secretarias Estaduais em orientar o ensino em contextos emergenciais fomentou diversas respostas, cenário no qual o debate sobre a priorização curricular adquiriu hegemonia, apresentando-se como a solução definitiva para o estado de crise.

É imperativo situar tais discursos como modos de disputa e formas de interpretação da implementação da BNCC. Ao analisar a execução dessa política, observa-se uma vinculação intrínseca à avaliação sistêmica. Assim, decorridos alguns anos do início da implementação da nova política curricular brasileira, nota-se que esses sentidos têm operado com destaque, evidenciando que a noção de priorização curricular — conforme delineada no documento analisado — exerce influência significativa na definição das propostas curriculares vigentes.

O esvaziamento da integração curricular

No documento CPS, os usos atribuídos à integração curricular apostam nessa estratégia de planejamento como um subsídio para a recomposição de aprendizagens e para o desenvolvimento integral dos discentes. Emprega-se aqui o conceito de uso pois, em termos gerais, observa-se uma redução da concepção de integração curricular (Beane, 2002) ao sentido estrito de demanda organizacional dos conhecimentos. Tal perspectiva sugere um uso instrumental e vago, voltado apenas para mitigar a fragmentação curricular e atingir os objetivos da política.

Sob a ótica da relevância formal conferida a esses usos, o termo figura em títulos de tópicos específicos que elencam práticas educativas (como projetos interdisciplinares, cultura escolar e atividades de ampliação de repertório), destinadas a promover a articulação dos componentes curriculares com as demais áreas do conhecimento nas etapas da educação básica. Depreende-se, contudo, um esforço simbólico de defesa dessa integração que se limita à repetição de textos padronizados nas ementas das áreas e disciplinas. Um exemplo dessa redundância ocorre nas ementas de Ciências Humanas (anos iniciais, finais e ensino médio), em que o texto sobre integração curricular é idêntico, alterando-se apenas as referências etárias aos sujeitos (crianças, adolescentes e jovens).

A interdisciplinaridade, princípio da política curricular paraense, ganha uma fundamentação adicional ao ser conectada à integração curricular. O ponto fulcral dessa conexão parece ser a superação da fragmentação do conhecimento para evitar a compartimentalização dos saberes.

Entretanto, a articulação intencional entre áreas, pautada em ações pedagógicas explícitas, desloca a definição de integração curricular para o plano metodológico, centrando-a em projetos. Nota-se, assim, uma preocupação majoritária com a materialização da interdisciplinaridade, reforçando um viés puramente pedagógico e utilitário. Essa leitura exige que os docentes priorizem, em seus planejamentos, a integração curricular e o desenvolvimento integral sob a égide da recomposição de aprendizagens, o que acentua o caráter funcionalista das práticas integradoras.

Em outros trechos do documento, a integração curricular é apresentada no campo lexical do “cuidado” ou da “antevisão”, visando à sua efetivação no cotidiano escolar. O aspecto mais proeminente nesses usos é a correlação estabelecida com os fundamentos da educação integral — definida como o objetivo central da educação — e com o desenvolvimento das competências gerais da BNCC. Citam-se, como exemplificações, as práticas voltadas às competências socioemocionais, a exemplo de projetos interdisciplinares que fomentem a consciência social e a convivência colaborativa de modo transversal às áreas do conhecimento.

As referências às metodologias ativas de aprendizagem vinculam a integração curricular a diversas possibilidades discursivas ao longo do texto: a integração com o “conhecimento novo”, a “aprendizagem profunda” e a mobilização de saberes para a resolução de problemas ou para a participação ativa em projetos. Postula-se que, por meio da integração, o conhecimento torna-se “visível”.

Cabe ressaltar, entretanto, a existência de uma imprecisão conceitual que equaliza métodos ativos de ensino (como a aprendizagem entre pares e a sala de aula invertida) — que são estratégias de ensino e aprendizagem — e possibilidades integradoras do currículo (como o trabalho com projetos e problemas).

Um último núcleo de análise refere-se à articulação dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana à dinâmica de operação proposta pela integração curricular no documento CPS. Segundo a perspectiva adotada pelo documento, a integração curricular é concebida como uma estratégia de aprendizagem para a abordagem dos temas transversais.

Um caminho potente para as propostas de integração curricular com os componentes da área de Ciências Humanas é trabalhar com os temas transversais contemporâneos indicados pela BNCC, tais como: meio ambiente (educação ambiental e educação para o consumo), multiculturalismo (diversidade cultural e educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras) [...] além da educação das relações étnico-raciais e ensino de História e cultura Afro-brasileira, africana e indígena (Pará; Instituto Reúna; Fundação Getúlio Vargas, 2024, p. 113-114).

Com efeito, o documento estabelece referências aos objetos de conhecimento relativos à história e cultura afro-brasileira e africana, os quais figuram, primordialmente, nos componentes curriculares de História e Geografia no Ensino Fundamental. No Ensino Médio, tais conteúdos concentram-se na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, ocorrendo ainda menções pontuais em disciplinas como Ciências e Biologia. Temáticas históricas atinentes à diáspora negra, à resistência dos africanos escravizados e à relevância do reconhecimento de suas contribuições constituem objetos de conhecimento presentes na BNCC e reiterados nas ementas curriculares propostas pelo documento CPS.

Outra modalidade sugerida articula processos de investigação, pesquisa e projetos às perspectivas de decolonialidade, anunciada como princípio basilar do documento CPS. Observa-se que as prescrições para o campo das Ciências Humanas são idênticas tanto para os anos iniciais quanto para os anos finais do Ensino Fundamental, conforme demonstram os excertos a seguir.

As propostas de investigação precisam se atentar para as relações étnico-raciais a partir de uma perspectiva decolonial, questionando narrativas de vertentes europeias que foram ao longo do tempo incorporadas e reproduzidas no sistema educacional, marginalizando e subalternizando certas culturas e grupos sociais, como a dos povos indígenas, africanos e afrodescendentes. Nesse sentido, vale considerar abordagens que permitam aos estudantes reconhecer o racismo como um problema social e estrutural, que ocorre, inclusive, em seus lugares de vivência e de socialização, de forma explícita ou encoberta. Visando seu enfrentamento, é preciso valorizar e incorporar conhecimentos de indivíduos, povos e comunidades tradicionais paraenses e amazônicos (como quilombolas, indígenas, ribeirinhos, extrativistas, entre outros), favorecendo aos estudantes reconhecerem a importância e a validade da descentralização e diversidade das formas de saber (Pará; Instituto Reúna; Fundação Getúlio Vargas, 2024, p. 116).

Ao buscar a conexão com a realidade dos sujeitos e com o território, a perspectiva decolonial — que visa à integração curricular — pressupõe a articulação dos conhecimentos científicos aos saberes tradicionais, às memórias e aos contextos culturais e socioambientais do território paraense. O currículo prescrito no documento CPS fundamenta-se em uma suposta integração de conhecimentos essenciais (priorizados), contextualizados ao cenário paraense, a fim de conferir visibilidade às diversas pertencas que constituem a sociedade, notadamente aquelas vinculadas às relações étnico-raciais.

A impossibilidade dessa integração reside na macroestrutura discursiva, a qual indica que os saberes significativos à vida dessas comunidades seriam insuficientes para o alcance dos índices de proficiência almejados nas avaliações em larga escala. Por conseguinte, tais saberes não são alçados ao estatuto de prioritários ou essenciais. A mobilização da decolonialidade,

nesse contexto, revela-se contraditória: embora o discurso preconize o respeito à cultura local, pressupõe-se que a salvação pedagógica advenha de um alinhamento técnico centralizado na coerência sistêmica e no currículo priorizado.

Em suma, não se observa uma integração problematizada, mas uma inserção aditiva ou meramente ornamental. Tal configuração pode reforçar o uso folclórico de projetos interdisciplinares ou caracterizar uma implementação performática no tratamento dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana (Gatinho, 2024). Evidências dessa prática estão presentes no documento, conforme se depreende dos exemplos a seguir.

Acrescentar práticas pedagógicas educacionais voltada para as relações étnico-raciais possibilita que a escola se configure como um espaço no qual estudantes indígenas e negros, por exemplo, podem construir uma imagem positiva de si mesmos, fortalecendo sua autoestima e suas identidades étnico-raciais. Algumas dessas práticas incluem trabalhar com narrativas que destacam o protagonismo e a representatividade negra e indígena brasileira em diversas áreas do conhecimento, ocupar os espaços escolares com objetos, imagens, livros, e personalidades representativos da cultura afro-indígena brasileira e construir canais de comunicação com movimentos negros e indígenas locais, possibilitando diálogos que apoiem e formem a equipe escolar. (Pará; Instituto Reúna; Fundação Getúlio Vargas, 2024, p. 116)

O termo decolonialidade opera, no texto, como um marcador de legitimidade social que sinaliza um distanciamento de um currículo eurocêntrico em favor de uma identidade amazônica. É plausível considerar que os proponentes do documento CPS mobilizem referências a saberes ancestrais, indígenas e quilombolas como uma estratégia de persuasão discursiva para fomentar a aceitação da nova proposta. Assim, a história e cultura afro-brasileira e africana, bem como a decolonialidade, sofrem uma recontextualização estratégica voltada aos objetivos do sistema, estabelecendo uma interface matizada entre a estrutura social e a política educacional.

A história e cultura afro-brasileira e africana e o princípio da decolonialidade são atreladas a escolhas lexicais ou microestruturas do discurso, que, por mais repetidas que sejam, como por exemplo, “territorialização”, “ribeirinhos”, “quilombolas” e “indígenas”, servem para dar alguma legitimidade e coloração local ao discurso, sem provocar a mudança na macroestrutura do discurso. O objetivo final do texto subordina esses temas à padronização das ementas e do currículo priorizado do documento CPS, fazendo-os reconhecidos no discurso, mas garantindo a uniformidade das respostas ao pragmatismo da priorização curricular.

Parece um discurso decolonial adocicado que não questiona as estruturas de poder do próprio sistema de ensino, ou que apaga as tensões históricas, as lutas por terra, o próprio histórico do sistema educacional paraense, as fragilidades na garantia dos direitos a educação,

que são mencionados como algo que a escola deve integrar, em um movimento discursivo de neutralização das contradições. A decolonialidade deixou de ser um movimento de resistência política para se tornar um percurso de integração, uma estratégia metodológica, um adorno introdutório aos fins avaliativos do currículo.

Conclusões

Sob a ótica discursiva, a integração curricular é reiteradamente apresentada como oportunidade e estratégia, reforçando sua utilidade na recomposição de aprendizagens. É processo prático e organizacional, mas é também o espaço onde o currículo se torna flexível para atender às necessidades dos estudantes, em que o currículo se adapta aos interesses e projetos de vida dos jovens. Alinhamento é a palavra de ordem e a coerência é o fim da ação proposta com o documento CPS.

Contudo, a teoria curricular postula que a integração não é mera estratégia, mas um princípio derivado de uma filosofia sociopolítica voltada à formação de cidadãos críticos (Santomé, 2015a).

Santomé (2015b) alerta para o risco de esvaziamento de conceitos progressistas quando reduzidos a questões técnicas, especialmente em contextos onde a urgência e o imediatismo compelem os docentes a um pragmatismo estrito. Isso faz com que os professores sejam aficionados em tarefas de caráter prático, o que parece lembrar os usos que o conceito de integração tem como sentido prático de recomposição de aprendizagens.

Em outro lugar, Beane (2017) explora como transformar a sala de aula em um ambiente democrático, indo além da teoria para focar em práticas pedagógicas concretas. Para ele, a base de uma sala de aula democrática é o princípio da dignidade humana, que exige que os alunos tenham voz nas decisões que os afetam. Isso implica o envolvimento no planejamento, fazendo com que os jovens participem na escolha de temas, atividades, recursos e métodos de avaliação. Isso implica a adaptação à realidade, uma vez que os professores possuem pouca autonomia, devido a currículos pré-determinados, mas sugere que ainda há espaço para colaboração. Por fim, trata-se de um aprendizado coletivo da democracia.

Beane (2017) também rebate a crítica de que o ensino democrático carece de rigor acadêmico ou que ele não possibilita sucesso nas avaliações educacionais. Ele argumenta que esses métodos são intelectualmente estimulantes e exigem investigação profunda, o que frequentemente resulta em melhor desempenho em provas padronizadas. O autor enfatiza que

a luta pelo sucesso acadêmico de alunos menos privilegiados é uma questão de justiça social e equidade democrática e não somente acesso a currículos mínimos ou priorizados.

O que se tentou fazer foi elaborar uma análise que pudesse dar conta de refletir sobre um documento da política educacional local, a partir de alguns fundamentos da ACD, tentando elucidar alguns elementos do vocabulário do texto – como essencial, alinhamento, evidências — e as metáforas a eles associadas. É preciso, em primeiro lugar, continuar analisando o léxico da reforma, uma vez que termos novos são incorporados a todo tempo, tais como o neófito “recomposição de aprendizagens”.

Um segundo movimento exigiu refletir sobre a prática discursiva que destaca o Estado que repassa a instituições privadas o direito de definir uma política educacional local, em que se procurou destacar o modo como o documento foi produzido e como ele deveria ser consumido. Isso tem acontecido de diferentes modos no Brasil nos últimos anos e fica particularmente perigoso quando, em nome de uma nova governança das políticas educacionais, atores e instituições do campo privado passam a incidir sobre o futuro da educação pública.

Por fim, foi preciso refletir que princípios ideológicos esses discursos reforçam, como, por exemplo, a lógica da eficiência empresarial aplicada à escola pública, que marca o processo de formulação e implementação da política curricular brasileira. São discursos que há muito conhecemos e que trazem a interdiscursividade, a presença de outros textos que falam por dentro do documento CPS.

Uma questão, que pode suscitar novas reflexões, tem relação com o modo de uso das estruturas argumentativas de um documento como o CPS, isto é, pode-se refletir sobre como o documento convence o professor de que priorizar, ou seja, ensinar menos conteúdos, é a única saída para o problema das desigualdades educacionais.

Com a reflexão sobre o lugar da integração curricular nesse debate, nos propusemos a entender melhor o que pode e o que não pode ser dito no currículo, uma vez que a priorização curricular defendida pela SEDUC, Instituto Reúna e FGV estabeleceu um regime de verdade, que posicionou hierarquicamente os conteúdos, exigindo que analisemos atentamente os sentidos de escolarização associados a essas escolhas. É, portanto, tarefa analítica constante: há a necessidade de analisar as exclusões/lugares dos conteúdos para entender quem/o que fica de fora quando se define o que é essencial/prioritário/urgente/necessário.

A coerência pedagógica sistêmica defende a implementação de programas curriculares fechados e altamente estruturados, que diminuem a margem de interpretação dos docentes, uma vez que a modalização dos termos “deve-se”, “é necessário”, “é preciso”, presentes nos

discursos, por exemplo, indicam uma força ilocutória ou uma imposição de autoridade que não abre espaço para a negociação com a escola e seus agentes.

Referências

APPLE, Michael; BEANE, James (org.). **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.

ARAÚJO, Hellen Gregol; LOPES, Alice Casimiro. Ações de redes políticas na pandemia: defendendo a aprendizagem e apagando contextos. **Revista e-Curriculum**, v. 21, p. e61412, 2023. DOI: 10.23925/1809-3876.2023v21e61412. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/61412>. Acesso em: 04 abr. 2026.

BALL, Stephen. **Education policy and social class: the selected work of Stephen J. Ball**. London: Routledge, 2006.

BEANE, James. **Integração curricular: a concepção do núcleo da educação democrática**. Lisboa: Didáctica Editora, 2002.

BEANE, James. Ensinar em prol da democracia. **Revista e-Curriculum**, v. 15, n. 4, p. 1050–1080, 2017. DOI: 10.23925/1809-3876.2017v15i4p1050-1080. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/35531>. Acesso em: 12 abr. 2026.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 12 abr. 2026.

FÁVERO, Altair; CENTENARO, Junior Bufon. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. **Contrapontos**, v. 19, n. 1, p. 170-184, 2019. DOI: 10.14210/contrapontos.v19n1.p170-184. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-71142019000100170. Acesso em: 14 mar. 2026.

FULLAN, Michael; QUINN, Joanne. **Coerência: os direcionadores corretos para transformar a educação**. Porto Alegre: Penso, 2022.

GATINHO, Andrio Alves. A teoria da atuação e a análise da trajetória de implementação da lei 10.639. **Revista @mbienteeducação**, v. 17, n. 00, p. e023050, 2024. DOI: 10.26843/ae.v17i00.1280. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/1280>. Acesso em: 08 mai. 2026.

INSTITUTO REÚNA. **Coerência pedagógica sistêmica no sistema educacional brasileiro**. Policy brief. [S. l.]: Instituto Reúna, 2025. Disponível em: <https://www.institutoreuna.org.br/conteudo/coerencia-pedagogica-sistemica-no-sistema-educacional-brasileiro>. Acesso em: 04 mar. 2026.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones**, v. 14, n. 2, p. 55-73, 2015. DOI: 10.22490/25391887.1455. Disponível em: <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/view/1455>. Acesso em: 05 ago. 2026.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de Integração Curricular**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008.

MAY, Tim. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

OLIVEIRA, Marcia Betania; CANUTO, Mônica Barbosa; LEMOS, Anaylla da Silva. O global educational reform movement (GERM) e a BNCC: performatividade para formação e práticas docentes. **Revista Teias**, v. 24, n. 74, p. 10–22, 2023. DOI: 10.12957/teias.2023.76015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/76015>. Acesso em: 04 abr. 2026.

OLIVEIRA, Marcia Betania; DIAS, Rosanne Evangelista. Redes políticas em prol de “fazer valer a BNCC, na prática”: a educação pública é de quem? **Currículo sem Fronteiras**, v. 22, p. e2181, 2022. DOI: 10.35786/1645-1384.v22.2181. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/reader/d9c96333e751f1fc44ea12bf697755a323852234>. Acesso em: 04 abr. 2026.

PACHECO, José Augusto (org.). **Avaliação externa das escolas**: quadro teórico/conceitual. Porto: Porto Editora, 2014.

PACHECO, José Augusto; MARQUES, Micaela. Governamentalidade curricular: ação dos professores em contextos de avaliação externa. In: OLIVEIRA, Maria Rita (org.). **Professor: formação, saberes e problemas**. Porto: Porto Editora, 2014. p. 105-136.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação; Fundação Getúlio Vargas. **Planejamento Estratégico da Secretaria de Estado de Educação 2023-2026**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2023. Disponível em: https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/portal_seduc/Planejamento%20Estrategico%20da%20Secretaria%20de%20Estado%20_240207_182812-843e5.pdf. Acesso em: 14 mar. 2026.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação; Instituto Reúna; Fundação Getúlio Vargas. **Coerência pedagógica sistêmica na implementação do currículo**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2024. Disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/probncc/Coerencia%20Pedagogica%20-%20Documento%20Completo-c8a91.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2026.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 179-195, 2001. DOI: 10.1590/S0100-15742001000300008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/FGx3yzvz7XrHRvqQBWLzDNv>. Acesso em: 14 mar. 2026.

RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da história da educação? **Educar em Revista**, n. 18, p. 13-27, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/stdS9BXTz783zPQkKvcFCsF>. Acesso em: 14 mar. 2026.

RAPLEY, Tim. **Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa**. Madrid: Ediciones Morata, 2014.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Sin muros en las aulas: el curriculum integrado. In: GIMENO SACRISTÁN, José; SANTOS GUERRA, Miguel Ángel; TORRES SANTOMÉ, Jurjo; JACKSON, Philip W.; MARRERO ACOSTA, Javier (org.). **Ensayos sobre el curriculum: teoría y práctica**. Madrid: Ed. Morata, 2015a. p. 148-160.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Organización de los contenidos curriculares y relevancia cultural. In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Los contenidos: una reflexión necesaria**. Madrid: Ed. Morata, 2015b. p. 91-102.

SHIROMA, Eneida; SANTOS, Fabiano Antonio dos. Slogans para a construção do consentimento ativo. In: EVANGELISTA, Olinda (org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014. p. 21-46.

VAN DIJK, Teun A. **Discurso e poder**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012a.

VAN DIJK, Teun A. **Discurso e contexto**. São Paulo: Contexto, 2012b.

YOUNG, Michael. **Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação**. Porto: Porto Editora, 2010.

SOBRE O(S)/A(S) AUTOR(ES)/A(AS)

Andrio Alves Gatinho. Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia. Docente na Universidade Federal do Pará. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8231924409590662>

Como citar

GATINHO, Andrio Alves. Discursos curriculares em torno da ideia de coerência pedagógica sistêmica no Pará. **Revista Espaço do Currículo**, v. 19, n. 2, e78846, 2026. DOI: 10.15687/rec.v19i2.78846.