

**HENRIQUE REZENDE UNTEM**

**CURRÍCULO ESCOLAR: POSSIBILIDADES INTERCULTURAIS**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO**  
**CAMPO GRANDE – MS**  
**2021**

**HENRIQUE REZENDE UNTEM**

**CURRÍCULO ESCOLAR: POSSIBILIDADES INTERCULTURAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Área de concentração:** Educação

**Orientadora:** Ruth Pavan



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
CAMPO GRANDE – MS  
2021**

U61c Untem, Henrique Rezende  
Curriculo escolar : possibilidades interculturais  
/ Henrique Rezende Untem; orientadora Prof\*. Dr\*.  
Ruth Pavan.-- 2021.  
103 f.: il.

Dissertação (mestrado em educação) - Universidade  
Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2021  
Inclui bibliografia

1. Curriculo escolar. 2. Interculturalidade. 3. Avaliação  
I.Pavan, Ruth. II. Titulo.

CDD: 370

**“CURRÍCULO ESCOLAR: POSSIBILIDADES INTERCULTURAIIS”**

**HENRIQUE REZENDE UNTEM**

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:



---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ruth Pavan (PPGE/UCDB) Orientadora e Presidente da Banca

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Dinamara Garcia Feldens (UFS) Examinadora Externa

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marta Regina Brostolin (PPGE/UCDB) Examinadora Interna

Campo Grande - MS, 25 de fevereiro de 2021.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a todos os professores e professoras da Educação Básica.  
Esta dissertação é para vocês.

## **AGRADECIMENTOS**

Construir esta dissertação foi um processo difícil, e aprendi muito! Mas esta caminhada foi mais leve graças a pessoas maravilhosas que estiveram ao meu redor, começando pela minha orientadora, Ruth Pavan, que, com muita paciência e sabedoria, guiou-me nos caminhos desta pesquisa, aconselhou, chamou atenção quando preciso também. Sua sabedoria não enriqueceu apenas esta dissertação, mas também a minha própria identidade e o meu eu docente. Muito obrigado, professora!

Aos meus colegas do mestrado e da Pedagogia que, no intervalo das aulas, compartilhavam risadas e suas experiências, muito obrigado! Além dos colegas, há também a secretária do PPG, Luciana de Azevedo, que várias vezes me ajudou com as documentações e dúvidas. Os professores do Programa, mesmo que não tenha tido aula com todos, admiro cada um pelos trabalhos que desenvolvem. Direta ou indiretamente, contribuíram na escrita desta dissertação.

Aos professores que participaram desta pesquisa, que, mesmo com uma sobrecarga de trabalho, dispuseram de um tempo para a entrevista, obrigado! Suas colocações puderam não apenas gerar as discussões desta dissertação, mas sobretudo enriquecer a minha docência.

À Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela concessão da bolsa de estudos, sem a qual isso não seria possível.

Por fim, não menos importante, a toda a minha família: vocês são tudo para mim!

“Se tem uma possibilidade para tudo isso que a gente está vivendo, é a educação! Passa pela educação! Não tem outra saída que não seja a educação” (Professora Barita).

UNTEM, Henrique Rezende. **Currículo escolar: possibilidades interculturais**. Campo Grande, 2021, 103 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.

## RESUMO

Esta dissertação, intitulada “Currículo escolar: possibilidades interculturais”, está vinculada à Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e Suas Relações com a Formação Docente, do Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. Tem como objetivo geral analisar a compreensão dos professores sobre o processo curricular na escola e suas possibilidades interculturais. Os objetivos específicos são: a) caracterizar o currículo escolar ao longo da história, com destaque para a monoculturalidade; b) identificar no campo do currículo estudos de processos interculturais; c) analisar de que forma os professores entendem o currículo escolar; d) identificar a compreensão dos professores acerca da avaliação em larga escala e suas implicações para o currículo escolar; e) analisar as possibilidades de um currículo intercultural na escola pesquisada. O referencial teórico articula pensadores da teoria crítica do currículo e da interculturalidade, dentre os quais destacamos: Candau (2008, 2011, 2012), Walsh (2009, 2012), Freire (2014, 2018), Silva (2003, 2015), entre outros. A abordagem da pesquisa é a qualitativa. Para a coleta dos dados utilizamos a entrevista semiestruturada com professores que atuam do 6º ao 9º ano de uma escola com baixo IDEB. A análise aponta que a compreensão de currículo escolar dos professores oscila entre seguir os documentos curriculares oficiais e a possibilidade de transgredi-los, para articular o currículo escolar com a vida dos estudantes. Além disso, os professores demonstram o reconhecimento das diversidades na sala de aula e as compreendem como possibilidades de ruptura com o processo de homogeneização predominante no currículo oficial, mostrando atuações que se aproximam de um currículo intercultural crítico, ou seja, as diferenças culturais são compreendidas como forma de enriquecer o processo curricular, e não como motivos para hierarquizações e discriminações. Com relação à avaliação em larga escala, os professores salientam o caráter classificatório e arbitrário dessas avaliações no processo educativo, demonstrando que elas não contribuem para a melhoria da qualidade da educação escolar, conforme os órgãos oficiais querem fazer acreditar. Nossas (in) conclusões apontam que os professores e professoras lutam incansavelmente na perspectiva de construir um currículo significativo para e com os seus estudantes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Currículo escolar. Interculturalidade. Avaliação em larga escala. Baixo IDEB.

UNTEM, Henrique Rezende. **School Curriculum: Intercultural Possibilities**. Campo Grande, 2020, 103 p. Master's Thesis, Dom Bosco Catholic University.

### **ABSTRACT**

This thesis, titled “School Curriculum: Intercultural Possibilities”, is connected with the Research Line on Pedagogical Practices and Their Relationships with Teacher Education in the Graduate Program in Education at the Catholic University Dom Bosco – UCDB. Its general goal is to analyze how teachers understand the curriculum process in their school and its intercultural possibilities. Its specific goals are: (a) to characterize the school curriculum in the course of history, emphasizing monoculturality; (b) to identify, in the field of curriculum, studies on intercultural processes; (c) to analyze in which way teachers understand the school curriculum; (d) to identify the teachers’ view on large-scale evaluations and their implications for the school curriculum; (e) to analyze the possibilities of an intercultural curriculum in their school. The thesis’ theoretical references articulate exponents of the critical theory of curriculum and interculturality, among whom Candau (2008, 2011, 2012), Walsh (2009, 2012), Freire (2014, 2018), Silva (2003, 2015), among others, play a major role. The research has a qualitative approach. For the collection of data, it used semi-structured interviews with teachers of the 6<sup>th</sup> to the 9<sup>th</sup> grade of a school with a low IDEB score. The analysis points out that the teachers’ view on the curriculum oscillates between following the official curricular documents and the possibility of transgressing them in order to intertwine the curriculum with their students’ lives. Furthermore, the teachers show that they recognize the presence of diversities in the classroom and understand them as possibilities to break with the process of homogenization that predominates in the official curriculum. Their actions reflect a view of a critical intercultural curriculum, that is, they understand cultural differences as a form of enriching the curricular process rather than as reasons for hierarchization and discrimination. As far as the large-scale evaluations are concerned, the teachers highlight their classificatory and arbitrary character and show that they do not contribute to an improvement of the quality of school education, as the official government agencies suggest. Our (in) conclusion stresses the teachers’ tireless struggle to build a significant curriculum for and with their students.

**KEYWORDS:** School curriculum. Interculturality. Large-scale evaluation. Low IDEB.

## **LISTA DE SIGLAS**

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COVID-19 – Vírus Sars-CoV-2

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Inep – Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira

MS – Mato Grosso do Sul

NSE – Nova Sociologia da Educação

OBEDUC – Observatório da Educação

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

UNESP – Universidade Estadual Paulista

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas levantadas na BDTD.....	17
Quadro 2 – Pesquisas levantadas no catálogo de teses e dissertações da CAPES...	18
Quadro 3 – Dados dos professores entrevistados.....	46
Quadro 4 – Datas em que as entrevistas foram realizadas.....	47
Quadro 5 – Decretos relacionados à pandemia da Covid-19.....	50

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>1.1 Currículo e interculturalidade no contexto das pesquisas acadêmicas.....</b>	<b>16</b>
<b>1.2 Caminhos metodológicos.....</b>	<b>24</b>
<b>1.3 Organização da dissertação.....</b>	<b>27</b>
<b>CAPÍTULO II – ASPECTOS HISTÓRICOS DO CURRÍCULO ESCOLAR.....</b>	<b>29</b>
<b>2.1 Currículo na perspectiva da teoria crítica e aproximações com Paulo Freire...</b>	<b>33</b>
<b>2.2 Currículo na perspectiva intercultural crítica e decolonial.....</b>	<b>38</b>
<b>CAPÍTULO III – O DIÁLOGO COM OS PROFESSORES E PROFESSORAS: SUAS CONSTRUÇÕES E RUPTURAS.....</b>	<b>43</b>
<b>3.1 O contato com a escola: desafios em tempos de pandemia.....</b>	<b>45</b>
<b>3.2 Nova realidade, novo cenário: e a educação?.....</b>	<b>49</b>
<b>3.3 Currículo: entre documentos oficiais e possibilidades de ruptura.....</b>	<b>58</b>
<b>3.4 As diversas culturas no currículo escolar: da invisibilidade à construção de um caminho plural.....</b>	<b>64</b>
<b>3.5 Avaliação em larga escala: uma preocupação sempre presente no currículo.....</b>	<b>72</b>
<b>3.6 Currículo escolar: indícios de relações interculturais.....</b>	<b>79</b>
<b>ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>85</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>89</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>101</b>

## CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

A docência não era minha<sup>1</sup> primeira opção de escolha de curso, pois pretendia fazer medicina; todavia, diversos motivos, tais como a dificuldade de ingressar no curso, a possibilidade de mudança de cidade, dentre outros, me levaram a cursar Ciências Biológicas na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). O curso funcionava no período matutino como bacharelado e no período noturno como licenciatura.

No primeiro dia de aula, a professora começou a explicar o curso, apresentou o plano de ensino e, em um dado momento, apontou o que diferenciava um curso de licenciatura de um bacharelado. No mesmo instante pensei: “Eu? Dar aula?”.

Já no primeiro mês em que estava cursando Ciências Biológicas surgiu uma oportunidade de estagiar no Programa Mais Educação<sup>2</sup>, que atualmente não está mais presente no estado de Mato Grosso do Sul. A proposta do programa era “melhorar a aprendizagem” em Língua Portuguesa e Matemática com atividades no contraturno para os alunos do Ensino Fundamental.

A participação neste projeto foi um marco em minha trajetória profissional, não apenas por ser o meu primeiro vínculo de trabalho na educação, mas também porque neste espaço pude presenciar, conviver e sobretudo interagir com identidades com as quais não tinha tanta proximidade. Ao longo do curso, fui me encantando pela educação. Dessa forma, ao terminar a graduação, já fiz uma pós-graduação *lato sensu* e, neste momento, faço mestrado em Educação.

A pesquisa de mestrado, inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, está vinculada à Linha 2: Práticas Pedagógicas e Suas Relações com a Formação Docente. O tema de pesquisa está ligado, entre outros, ao grupo de pesquisas coordenado pela orientadora da dissertação, professora Dr<sup>a</sup> Ruth Pavan, intitulado Grupo de Pesquisas Currículo, Práticas Docentes e Formação de Professores, que pesquisa, além do que o próprio nome diz, também as avaliações em larga escala. E faz parte do projeto intitulado Avaliação em Larga Escala e Colonialidade do Currículo: Relações Étnico-Raciais, Gênero e Desigualdade Social.

---

<sup>1</sup> Utilizo a 1ª pessoa do singular quando falo de minha história entrelaçada com a pesquisa, e quando estiver entrelaçada com os autores, utilizo a 1ª pessoa do plural.

<sup>2</sup> “O Mais Educação teve início em 2008. O programa integra o eixo de acesso aos serviços públicos do programa Brasil sem Miséria, do governo federal, e contribui de forma estratégica para o enfrentamento da situação de pobreza com a oferta de educação em tempo integral, considerando-se a jornada diária de no mínimo sete horas” (BRASIL, 2012).

O motivo que me impulsiona para o tema que abordo, ou seja, as questões relacionadas às desigualdades e diferenças, inicia com minha história de pesquisa no PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – durante o curso de Pedagogia, minha segunda graduação. Durante os anos de 2017 a 2019 participei do programa. Nele, pude pesquisar e me aproximar de temas relacionados aos imigrantes e refugiados.

A pesquisa estava voltada para o contexto de (re) qualificação profissional dos imigrantes e refugiados, discutindo as ofertas, o acesso e a permanência em cursos de preparo para o trabalho e nos próprios empregos. A discussão sempre teve como pano de fundo as questões de desigualdades e diferenças, discutindo como o “outro” era acolhido em nosso país.

Durante a pesquisa nos deparamos com dados chocantes a respeito da subalternização dos imigrantes e refugiados em todos os aspectos. Dentre as inúmeras histórias de vida com as quais tive contato, uma delas me chamou mais atenção: foi o caso de um congolês, médico e docente no curso de Medicina em seus país e que deixou sua terra natal devido a conflitos. No Brasil exercia a função de servente de pedreiro, recebendo menos que os serventes de pedreiro brasileiros. Isto é uma pequena amostra do lugar do “outro” em uma sociedade que possui uma hegemonia branca “euro-usa-cêntrica”<sup>3</sup>, portanto, pretensamente monocultural.

Durante o PIBIC também atuei como professor da Educação Básica. Na sala de aula pude vivenciar várias experiências que sensibilizaram ainda mais o meu olhar para grupos denominados de minoria, ou seja, que não pertencem aos grupos culturais hegemônicos.

Nesse sentido, destaco as questões étnico-raciais, como, por exemplo, o caso de um menino que foi apelidado pelos colegas de sala de “macaco gordo”. Este fato aconteceu em uma aula de uma colega, mas durante todas as aulas dos demais professores, incluindo as minhas, o racismo era presente, mesmo que de forma velada e silenciada. O termo ofensivo não contém apenas uma ofensa, mas evidencia marcas do processo de colonização e a subalternização do diferente, com destaque para as questões étnico-raciais. Tal fato mobilizou toda a equipe pedagógica, que trabalhou essas questões em

---

<sup>3</sup> O termo euro-usa-cêntrico, conforme Walsh (2012), refere-se a uma “geopolítica dominante do conhecimento com suas orientações e raciocínios ocidentais e euro-usa-cêntricos” (p. 70; tradução nossa).

todas as disciplinas, mesmo que de uma forma inicial, somente na perspectiva da sensibilização, sem aprofundar o debate em torno da construção do racismo no Brasil e da estética imposta pela sociedade de consumo. A mãe do aluno, que também era professora, porém em outra escola, fez questão de conversar com a sala toda para que respeitassem seu filho, negro, adotado e com sobrepeso, argumentando que tais características “não o desqualificavam”.

Nesta história, gostaria de destacar que a própria mãe do menino tem dificuldades de tratar a questão como discriminação racial acompanhada do preconceito em relação ao fato de o menino ser gordo. Quando ela vai para a sala de aula, está mais presente um pedido de compreensão, de “piedade”, para com o filho “adotado” do que uma discussão profunda, conflituosa, histórica e cultural do racismo.

Destaco outra situação, a de um menino homossexual que sonhava, desde a mais tenra idade, com a cirurgia de mudança de sexo. A disciplina que eu trabalhava era Ciências, e as perguntas e discussões estavam sempre voltadas para a anatomia e morfologia humana. No dia das aulas de Educação Física, ele ia com calças do tipo *legging* estampadas, com listras, bolinhas ou de cores neon. No recreio as amigas de sala de aula compartilhavam brilho labial, lápis de olho, base e outros produtos de maquiagem.

De uma maneira incrivelmente solidária, os colegas, inclusive de outras turmas, o apoiavam e respeitavam. Entretanto, seu pai, militar aposentado, descobriu que o filho era homossexual, usava as roupas da mãe escondido, usava tiaras e pulseiras, e que, quando o pai o deixava no portão da escola, ia correndo para o banheiro para se adornar. No meio de uma noite, enquanto o filho dormia, cortou seu cabelo, estilo corte militar, e ao amanhecer foi à escola exigindo explicações da coordenação sobre o motivo pelo qual a escola permitia tal comportamento, considerado pelo pai do aluno como um absurdo!

Sendo homossexual, demorei e, por vezes, ainda sinto dificuldades para assumir minha própria identidade por conta de repressões vividas durante minha trajetória escolar, mesmo que sutis e ocultas. Nesse sentido, me comovo com a história deste menino, que é um claro exemplo de vítima de preconceito produzido pela heteronormatividade.

A assunção de minha identidade bem como a de meu ex-aluno não são apenas o nosso posicionamento perante a sociedade, mas trata-se de um ato político: “Para aqueles e aquelas que se reconhecem nesse lugar, ‘assumir’ a condição de homossexual ou de bissexual é um ato político e, nas atuais condições, um ato que ainda pode cobrar o alto preço de estigmatização.” (LOURO, 2001, p. 31).

Assim, a minha trajetória profissional e acadêmica me aproximou do tema da diferença e, sobretudo, de como estas questões podem ser ou são trabalhadas no currículo escolar. Neste sentido, justifico a escolha do tema, sobretudo, porque entendo que há a necessidade de estudar e analisar o currículo intercultural como uma possibilidade de nos afastar de qualquer proposta/vivência curricular opressora, discriminatória, excludente. Com base nas inquietações apresentadas, estabelecemos a seguinte questão norteadora da pesquisa: há possibilidades interculturais no processo curricular da escola?

### 1.1 Currículo e interculturalidade no contexto das pesquisas acadêmicas

Com o objetivo de analisar as pesquisas já efetuadas, sobretudo para subsidiar nossas discussões, realizamos um levantamento de dados do tipo estado do conhecimento na BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e no catálogo de teses e dissertações da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

É importante que uma tese ou dissertação traga as pesquisas já realizadas por outros pesquisadores, pois é possível salientar o aspecto novo no trabalho, uma vez que o denominado estado do conhecimento “[...] é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155).

Ressaltamos que a pesquisa do tipo estado do conhecimento analisa apenas um setor das publicações, diferenciando-se das pesquisas do tipo estado da arte, que abrange toda uma área do conhecimento.

Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada **‘estado da arte’**, recebem esta denominação quando **abrangem toda uma área do conhecimento**, nos diferentes aspectos que geraram produções. Por exemplo: para realizar um ‘estado da arte’ sobre ‘Formação de Professores no Brasil’ não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área. **O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de ‘estado do conhecimento’**. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39-40; grifo nosso).

Nas duas bases de pesquisa utilizamos o recorte temporal das publicações dos anos de 2007 a 2019. A escolha deste período específico se dá porque 2007 foi o ano em que foi implantado o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, proposto pelo governo federal, que avalia o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações, que são considerados importantes indicadores da qualidade da educação brasileira.

Em relação às avaliações em larga escala, os pesquisadores da área da educação apontam que elas forcem as escolas a ensinarem tendo como objetivo exclusivo atender os dados quantitativos, que são medidas padronizadas; logo, as diferenças culturais são pouco valorizadas ou nem o são.

Nos termos em que são propostos os indicadores de desenvolvimento da educação, escolas e redes de ensino passam a ser mais pressionadas a apresentar resultados com base nas **medidas padronizadas de rendimento**. Estas reforçam os indicadores numéricos, induzindo uma progressão orientada por metas quantitativas com vistas ao alcance de um determinado padrão de qualidade, que não é, contudo, claramente definido. A melhoria da qualidade do ensino, tende, assim, a se traduzir, em última análise, no seu equacionamento em termos da capacidade de alcançar um bom resultado na pontuação do IDEB. (BARRETO, 2015, p. 377; grifo nosso).

Nosso campo de pesquisa é uma escola estadual situada em uma cidade do Estado de Mato Grosso do Sul que está entre as dez que possuem o menor IDEB da cidade. Por conta deste fato, fizemos o recorte temporal do levantamento de dados com as pesquisas que sucederam a implementação deste índice.

Após fazermos a pesquisa com diferentes combinações de descritores e obtermos um resultado que apresentava muitas pesquisas que não se relacionavam diretamente ao nosso tema, optamos por utilizar apenas o descritor “currículo intercultural” nas duas bases de pesquisa.

Na BDTD, utilizando o descritor acima citado e mais o recorte temporal, obtivemos um resultado de 238 pesquisas, conforme está exposto no quadro 1, em que os resultados alcançados estão organizados em grupos de proximidade das pesquisas; deste total, 69 são teses e 169 são dissertações, sendo que nossas análises partiram destes resultados. Fizemos a leitura do resumo de cada um dos trabalhos e chegamos a um refinamento de duas dissertações.

**Quadro 1.** Pesquisas levantadas na BDTD utilizando o descritor “currículo intercultural” e com o recorte temporal de 2007-2019, organizadas em grupos

	<b>Quantidade de trabalhos</b>
Educação indígena	66
Étnico-cultural	55
Formação de professores	21
Língua estrangeira (inglês, espanhol, alemão)	18
Ensino de Arte	12
Migração	10
Ensino de Língua Portuguesa	09
Ensino de Geografia	07
Ensino de Ciências	07
Educação do campo	07
Ensino de Educação Física	06
Religião	06
Ensino de História	04
Educação profissional	03
Educação de Jovens e Adultos	03
Matemática	02
Química	01
Sociologia	01
<b>TOTAL</b>	<b>238</b>

Fonte: Elaborado pelo autor.

A leitura do resumo de cada trabalho foi suficiente para conhecer o objeto de estudo que cada um aborda. Apesar de todos os resultados da pesquisa na BDTD serem ligados à educação intercultural, notamos que a maioria apresentava especificidades, como a educação intercultural indígena ou a educação intercultural específica em um componente curricular, como nas aulas de Arte, Matemática, História, Ciências, Língua Portuguesa e Língua Materna de comunidades específicas.

Todos os trabalhos levantados são extremamente importantes para o fomento das discussões interculturais na educação; entretanto, esta dissertação traz apenas duas

pesquisas, não porque desqualifique as demais, mas porque elas são os dois trabalhos que mais estão próximos de nossa investigação e até mesmo de nosso referencial teórico.

Já no catálogo de teses e dissertações da CAPES, utilizando o mesmo descritor e o recorte temporal proposto, obtivemos 14.916 pesquisas, que não seria possível nem necessário analisar neste trabalho. Assim, dado ao elevado número de textos, refinamos a pesquisa no *site*. Refizemos o levantamento, porém agora colocando aspas no descritor, o que reduziu os resultados a 22 pesquisas, conforme aponta o quadro 2, que as mostra organizadas em grupos dentro da perspectiva da interculturalidade; destas, 06 são teses e 12 são dissertações.

**Quadro 2.** Pesquisas levantadas no catálogo de teses e dissertações da CAPES utilizando o descritor “currículo intercultural” e com o recorte temporal de 2007-2019, organizadas em grupos

	<b>Quantidade de trabalhos</b>
Educação indígena	9
Ensino de Língua Portuguesa	4
Étnico-cultural	3
Ensino de Arte	2
Educação do campo	2
Ensino de Ciências	1
Religião	1
<b>TOTAL</b>	<b>22</b>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em relação a essas pesquisas levantadas no catálogo de teses e dissertações da CAPES (22), realizamos o mesmo passo a passo que fizemos na análise dos resultados da BDTD, ou sejam a leitura dos resumos e a seleção do trabalho, no caso apenas um, que estava mais próximo de nossa pesquisa.

As demais pesquisas encontradas no catálogo de teses e dissertações da CAPES também são relevantes e mostram como a interculturalidade vem sendo discutida em diferentes propostas, que não são as mesmas que desta dissertação; por isso, não as incorporamos ao estado do conhecimento.

Após a leitura dos resumos de cada um dos trabalhos das duas bases de pesquisa, destacamos três dissertações que mais se aproximam deste trabalho, e que serão

apresentadas a seguir em ordem cronológica, sendo a primeira resultante do levantamento no catálogo de teses e dissertações da CAPES e as outras duas do levantamento na BDTD.

Do banco de teses e dissertações da CAPES, destacamos a dissertação de Irene Rocha Kalil, de 2008, apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, intitulada “Quando a cultura do aluno entra na escola: notas sobre a construção de um currículo intercultural”. Ela foi orientada por Maria de Lourdes Rangel Tura.

Um ponto que chama a atenção é que a autora discute as questões interculturais e ao mesmo tempo se vê na posição do “outro”, sendo uma jornalista discutindo acerca de educação. Neste sentido, ocupar um espaço que sistematicamente não lhe “pertence” lhe causou medo e insegurança.

Eu era uma jornalista pensando sobre Educação. Sentia uma profunda necessidade de conhecer melhor o universo concreto do qual estava falando e aprendendo a teorizar. Era o mínimo que poderia fazer já que a minha intenção era falar dos limites e potencialidades de um currículo intercultural. Mas confesso que um certo medo tomava conta de mim quando imaginava que teria de lidar com os sujeitos da escola: o medo do diferente. (KALIL, 2008, p. 14).

A pesquisa utilizou como instrumento de coleta de dados cinco entrevistas com professores da área de Ciências Humanas e Sociais e, em sua análise, afirma que

Tanto um currículo único quanto um currículo diferenciado para públicos distintos podem representar formas de exclusão. Numa escola supostamente democrática, um currículo comum que considere apenas um tipo de conhecimento como “legítimo”, fechando os olhos para o fato de que esse conhecimento não faz parte da cultura, no sentido dos etnólogos, de todos/as os/as alunos/as, contribuiria para a **reprodução das desigualdades** [...]. (KALIL, 2008, p. 53; grifo nosso).

Da BDTD destacamos duas dissertações, sendo a primeira de 2014, apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados, de autoria de Emne Mourad Boufleur, intitulada “Diversidade cultural e interculturalidade: desafios de escolas públicas na fronteira Brasil Paraguai”. A pesquisa foi orientada por Renato Nésio Suttana.

“O objetivo deste trabalho de dissertação foi compreender o modo como se manifestam e são incorporadas, em âmbito curricular, as questões da diversidade cultural e da interculturalidade em escolas públicas municipais da região de fronteira”

(BOUFLEUR, 2014, p. 143). A pesquisa retrata a realidade de estudantes paraguaios que estudam na cidade vizinha, Ponta Porã, no Mato Grosso do Sul, e como se configura essa interação cultural no espaço escolar.

As relações entre professores e alunos tornam-se difíceis por conta do obstáculo linguístico, sendo que os alunos paraguaios dominam guarani e espanhol; sendo assim, os educadores necessitam do apoio de intérpretes. Por outro lado, a autora relata que, de diferentes formas, os alunos brasileiros e paraguaios conseguem se comunicar entre si.

A dissertação aponta claramente a dificuldade do outro, no caso os alunos por ela denominados de “brasiguaios”, em seu esforço diário para se adaptarem entre as fronteiras geográficas e culturais.

[...] embora os alunos ‘brasiguaios’ vêm em busca da educação brasileira, estes possuem saberes e conhecimento de mais de uma língua, convivem com o sistema cambial no dia a dia e aprendem a se adaptarem à cultura dos dois países, fato este que precisa ser revisto para que se possa chegar à tão almejada interculturalidade, aprendendo-se muito mais. (BOUFLEUR, 2014, p. 139).

Um ponto tocante que uma das professoras entrevistadas levanta ao ser questionada sobre como enxerga a proposta de uma educação intercultural é a dificuldade dos alunos paraguaios em serem o outro na escola, até mesmo pelo próprio nome.

[...] é difícil para nós, porque essas crianças que vêm, alguns vêm com outro nome, e são registrados com outro nome no Paraguai, e tem aquele, por exemplo, que no Paraguai é chamado de Juan Carlos, e aqui no Brasil ele é chamado de João, e ele demora a acostumar a ser chamado de João, porque são 4 horas por dia só com o nome João e em casa é Juancito e ele demora até para incorporar o nome e ainda bem que as crianças brasileiras se ajudam. (BOUFLEUR, 2014, p. 132).

Já a dissertação intitulada “A diversidade cultural no currículo e na concepção de docentes: caminhos inclusivos em discussão”, de Janaina de Oliveira Macena, foi defendida em 2017, sob orientação de Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem da UNESP – Universidade Estadual Paulista.

“O estudo buscou analisar as possibilidades e os limites contidos no currículo e no relato dos professores sobre suas práticas, do ponto de vista da diversidade cultural” (MACENA, 2017, p. 119). A partir dos resultados do questionário aplicado, pode-se

perceber que a maioria dos professores reconhecem a diversidade cultural e a levam em consideração no planejamento das atividades.

Ao serem questionados sobre a presença da diversidade cultural entre seus alunos, 5,4 por cento consideraram que ela não está presente e 92,9 por cento responderam afirmativamente, sendo o restante de 1,7 por cento destinado para as pessoas que deixaram esta resposta em branco. Este mesmo índice foi encontrado nas abstenções na pergunta seguinte, referente à contemplação da temática no currículo do estado, tendo obtido 53,2 por cento respostas afirmativas e 37,6 por cento de respostas para em parte. Os participantes da pesquisa afirmaram em 70,2 por cento que **as atividades propostas em sala de aula são fruto de um planejamento que leva em consideração a temática da diversidade cultural.** (MACENA, 2017, p. 100; grifo nosso).

Entretanto, a autora ressalta que temas outros como cor, raça, etnia, religião, deficiência e sexualidade não são aprofundados nos materiais didáticos que foram analisados. Sendo assim, estes materiais continuam (re)produzindo um currículo monocultural.

Ao longo de todo o material pesquisado, observou-se que as palavras cor, raça, etnia, religião, deficiência e sexualidade apareceram de modo insignificante, ou seja, poucas vezes e novamente sem propor atividades problematizadoras e nem sugere ao professor maneiras de trabalhar tais questões em sala de aula, atendo-se a exemplos corriqueiros. As palavras corpo, peso e altura, apesar de aparecerem mais vezes, numericamente falando, em nenhuma delas suscitou posicionamento crítico dos alunos ou momento de discussão e considerações sobre a formação dos corpos e as dificuldades encontradas por aqueles que estão com os corpos fora do padrão social considerado. (MACENA, 2017, p. 113).

Na conclusão, faz menção de que a perspectiva intercultural crítica é capaz de

[...] incentivar processos interativos em sala de aula que requerendo participação dialógica e dinâmica; possibilitando o entendimento de conflitos como mobilizadores de processos de aprendizagem, com negociação entre os estudantes mediados pelos docentes; criando condições para que os conhecimentos sejam aplicados e generalizados para outros contextos, para outras situações da vida e fazendo assim, da escola, um espaço para formação de sujeitos críticos. (MACENA, 2017, p. 120).

Embora os resultados obtidos através do levantamento de dados feito na BDTD e no catálogo de teses e dissertações da CAPES não apontassem as dissertações de Pereira

(2016) e Rosa (2016) e a tese de Silva (2018), trouxe-mo-las para esta dissertação, pois fazem discussões que se articulam com o meu objeto de pesquisa, além de pertencerem ao OBEDUC – Observatório da Educação, serem pesquisas orientadas e ligadas ao grupo de pesquisas de minha orientadora, e também produções do programa a que pertenço. Seguindo o mesmo critério de ordem cronológica, apresentamo-las a seguir.

Intitulada “A diferença cultural no contexto de uma escola pública com alto IDEB”, de Loreta da Silva de Sousa Pereira, defendida em 2016, a dissertação teve o campo voltado para escolas de alto IDEB, enquanto que esta dissertação tem o foco em baixo em uma escola com baixo IDEB. Mesmo assim, compartilhamos em comum a investigação das diferenças culturais em escolas rotuladas/marcadas por uma avaliação de larga escala. Conforme afirma Pereira (2016, p. 78), “Infelizmente, o IDEB classifica as escolas de modo que as que não obtêm uma classificação desejável/estimada são denominadas como fracassadas.”

Segundo a autora, as avaliações de larga escala são homogeneizadoras e contemplam um currículo branco, elitista, heteronormativo e outros padrões supostamente superiores. Logo, as diferenças culturais são invisibilizadas, o que reforça as relações de poder.

O que muitas vezes não é mencionado é a homogeneização discrepante existente na elaboração das provas, desconsiderando as diferenças culturais presentes no país, pois é construída uma prova única, composta pelos conteúdos considerados válidos, o que envolve alunos e professores. (PEREIRA, 2016, p. 46).

Também em 2016 a dissertação intitulada “Relações de gênero no currículo de uma escola estadual com alto índice de desenvolvimento da educação básica”, foi defendida por Cleir Silvério Ferreira Rosa. A pesquisa investigou, através da fala dos professores, como as discussões de gênero e sexualidade são vistas e trabalhadas, e por vezes deixadas de lado a fim de as escolas atenderem os quesitos necessários para uma boa colocação nas avaliações de larga escala.

Dentre os apontamentos feitos, destacamos: “Deste modo, a escola é uma das principais instituições sociais que contribuem para a formação da identidade de gênero feminina e masculina através de discursos naturalizadores implícitos e explícitos nas atividades desenvolvidas em sala de aula.” (ROSA, 2016, p. 53). Esta reflexão vai ao

encontro da seguinte afirmação de Silva (2003, p. 27) “O currículo produz, o currículo nos produz.”

Nesse sentido, “Padrões hegemônicos de masculinidade e feminilidade não são produtos da biologia, mas socialmente criados.” (ROSA, 2016, p. 78). Esta reflexão nos mostra como o currículo nos (de)forma para atendermos os padrões binários e heteronormativos.

Por fim, trazemos a tese de Maria Ivone da Silva, defendida em 2018 com o título “A (não) presença da inter/multiculturalidade no processo formativo de docentes de uma escola da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul”.

Compartilhamos a mesma perspectiva teórica, a interculturalidade crítica, em que “[...] as diferenças nos desafiam a questionar as práticas homogeneizadoras que atravessam o currículo escolar, no sentido de pensar estratégias para superar as ideias preconceituosas impostas ao outro, o diferente.” (SILVA, 2018, p. 129).

Além disso, propõe-se que “[...] as diferenças sejam discutidas e problematizadas no que podemos chamar de ‘chão da escola’, para serem ressignificadas e interacionadas, promovendo uma sociedade que tenha como referência o respeito ao outro, com democracia e justiça social.” (SILVA, 2018, p. 129-130).

Todas as dissertações e a tese que trouxe para discussão são fundamentais para o delineamento deste trabalho, não apenas para elencar o que já foi pesquisado ou oferecer suporte às nossas discussões, mas sobretudo porque estas pesquisas mostram como esta dissertação, que busca investigar as possibilidades interculturais no currículo escolar, é pertinente. E evidenciam ainda que as discussões acerca da interculturalidade não se esgotaram com suas pesquisas, mas estas apenas abriram um espaço a mais para discussões que alguma forma afetaram ou afetarão a prática docente.

As pesquisas aqui apresentadas ainda apontam que a escola é um espaço que produz e reproduz culturas, e que por vezes elas sofrem discriminação ou são excluídas. Conforme aponta Candau (2012, p. 110), “[...] inúmeros têm sido os estudos e pesquisas que identificam, descrevem e denunciam situações em que alunos/as com determinadas marcas identitárias são negados/as, objeto de discriminações e excluídos do cotidiano escolar”.

## **1.2 Caminho metodológico**

Neste subitem traçamos o caminho metodológico percorrido para a construção desta dissertação, que traz o olhar dos professores atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental sobre as possibilidades interculturais. Iniciamos apresentando o objetivo geral e os objetivos específicos que construímos com base no problema: há possibilidades interculturais no processo curricular da escola?

Sendo assim, temos como objetivo geral:

- analisar a compreensão dos professores sobre o processo curricular na escola e suas possibilidades interculturais.

Este objetivo se desdobra nos seguintes objetivos específicos:

- caracterizar o currículo escolar ao longo da história com destaque para a monoculturalidade;
- identificar no campo do currículo estudos de processos interculturais;
- analisar de que forma os professores entendem o currículo escolar;
- identificar a compreensão dos professores acerca da avaliação em larga escala e suas implicações para o currículo escolar;
- analisar as possibilidades de um currículo intercultural na escola pesquisada.

Para se estabelecer a metodologia de uma pesquisa, é importante destacar que o problema e os objetivos da pesquisa estão relacionados com o método da investigação, bem como com seu referencial teórico.

Esta pesquisa tem abordagem qualitativa, ou seja, enfatiza aspectos relacionados às concepções, percepções, sentimentos, entre outros, dos sujeitos que fizeram parte desta pesquisa. Para Minayo (2008),

O método qualitativo é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam. (MINAYO, 2008, p. 57).

A perspectiva teórico-metodológica para nossas análises e discussões será a da interculturalidade crítica do currículo. Essa escolha se justifica porque esta perspectiva

[...] constitui outra maneira de analisar a diversidade cultural, não concebe as culturas como estados, como entidades independentes e homogêneas, mas a partir de processos, de interações, de acordo com

uma lógica de complexidade. Trata-se de uma orientação que se situa na fronteira entre o saber e a ação e se configura como uma maneira de indagação específica e não um determinado campo de aplicação. (CANDAUI, 2012, p. 44).

No caso desta dissertação, os sujeitos pesquisados totalizaram 6 professores atuantes em uma escola de baixo IDEB de uma cidade do Estado de Mato Grosso do Sul. A ela tem como aspectos primordiais a análise aprofundada dos dados obtidos no campo; portanto, não tem a pretensão de fazer generalizações, mas sim de contribuir, a partir da pesquisa efetivada, para a reflexão dos professores acerca do processo curricular das escolas.

Para a coleta de dados utilizamos entrevistas semiestruturadas, uma vez que este tipo de instrumento metodológico nos permitiu fazer, nas palavras de Duarte (2004), um “mergulho em profundidade” (p. 215) na maneira como os indivíduos percebem e significam sua realidade.

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados. (DUARTE, 2004, p. 215).

A escolha dos 6 professores que participaram desta pesquisa obedeceu aos seguintes critérios:

- I. Que pertencessem a uma escola com baixo IDEB;
- II. Que se incluísse, pelo menos, um professor de cada área do conhecimento;
- III. Que se incluíssem professores do 6º ao 9º ano.

Esses critérios estão em consonância com o projeto maior da orientadora desta pesquisa, aprovado pelo CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, chamada PQ 2017 e intitulada “Avaliação em larga escala e colonialidade do currículo: relações étnico-raciais, gênero e desigualdade social”.

### 1.3 Organização da dissertação

Esta dissertação está organizada em três capítulos. A seguir, faremos uma breve apresentação dos mesmos.

No capítulo I, intitulado “Introdução”, trago um pouco sobre minha trajetória pessoal, acadêmica e docente para a compreensão do caminho, marcado por histórias, que me fez chegar ao mestrado em educação e a pesquisar a temática em questão. Este capítulo foi organizado em três subitens. No primeiro iniciamos a nossa pesquisa fazendo um mapeamento das produções existentes que se relacionam ao nosso tema/questão e contribuíram para o delineamento desta investigação. Em seguida, traçamos o caminho metodológico percorrido e que deu sustentação a esta pesquisa. No último item apresentamos a estrutura dessa dissertação.

No capítulo II, intitulado “Aspectos históricos do currículo escolar”, apresentamos os processos históricos e conceituais que marcaram e marcam o campo do currículo escolar, concebendo-o como um território de disputas. Seguimos a periodização histórica para uma melhor organização, mas entendemos que os currículos e suas diferentes abordagens coexistem e suas teorizações são atravessadas umas pelas outras.

Nesse sentido, apresentamos, com base na literatura especializada do campo da teoria do currículo, as primeiras teorizações, que, segundo Terigi (1996), começam a partir da década de 1920 e passam a ser reconhecidas como uma área de conhecimento dentro da educação, sendo esse período marcado pela perspectiva tradicional e tecnicista. Em seguida, trazemos a perspectiva crítica e como ela muda a forma de enxergar a educação, fazendo aproximações com Paulo Freire, que no Brasil foi um dos seus grandes pioneiros e também se tornou referência no exterior. Por fim, fechamos o capítulo com a perspectiva teórica na qual esta dissertação se ancora, a interculturalidade crítica, que problematiza a hierarquização e inferiorização das diferenças, bem como a superação das desigualdades econômicas, historicamente constituídas, apontando para uma educação decolonial.

No terceiro capítulo, intitulado “O diálogo com os professores e professoras: suas construções e rupturas”, apresentamos a análise da fala dos professores entrevistados, juntamente com as discussões teóricas. Pelo fato de as entrevistas terem acontecido em um momento de pandemia causado pelo Sars-Cov-2, trouxemos um pouco da contextualização do momento e como isso impactou/impacta no cotidiano escolar,

sobretudo em escolas que estão em situação de vulnerabilidade. Esta contextualização foi necessária para podermos compreender o primeiro eixo de discussão, pois, apesar de o mesmo não ter sido planejado, emergiu no campo empírico a necessidade do debate em torno do novo cenário do ensino (ensino remoto) visto sob a perspectiva intercultural crítica e decolonial.

Seguimos com a concepção dos professores sobre o currículo escolar associada à preocupação em seguir o currículo oficial, mas também mostramos as fissuras que estabelecem e as possibilidades de ruptura. Em seguida trazemos a voz dos professores entrevistados para nos dizer o que eles entendem sob diversidade e como ela está presente na escola. Com isso, percebemos que, ao mesmo tempo que reconhecem as diferenças, reconhecem também suas fragilidades enquanto docentes para lidar com as mesmas. Conforme apontado por Freire (2014), há o reconhecimento do nosso permanente inacabamento e da necessidade de um constante processo de aprendizagem.

Indicamos também o que os professores pensam sobre as avaliações em larga escala e suas implicações no processo formativo na escola.

Por fim, fechamos o capítulo III com os indícios de relações interculturais presentes na escola pesquisada. Neste sentido, é importante destacarmos que os professores relataram a falta de formação, inicial e continuada, para trabalhar a diversidade. Entretanto, também mostraram como, apesar da fragilidade da sua formação, conseguem lidar com as diferenças.

## CAPÍTULO II – ASPECTOS HISTÓRICOS DO CURRÍCULO ESCOLAR

O conceito de currículo escolar é polissêmico; todavia, nesta pesquisa, nossa concepção vai ao encontro da perspectiva do que afirma Moreira (2001):

Concebo currículo como *todas as experiências organizadas pela escola que se desdobram em torno do conhecimento escolar*. Incluo no âmbito do currículo, assim, tanto os planos com base nos quais a escola se organiza, como a materialização desses planos nas experiências e relações vividas por professores e alunos no processo de ensinar e aprender conhecimentos. Nesta perspectiva, o professor encontra-se necessariamente comprometido com o planejamento e com o desenvolvimento do currículo. (MOREIRA, 2001, p. 68; grifo do autor).

Considerando, como diz o autor, que o professor está comprometido com o processo curricular, esta pesquisa delimitou como campo empírico um diálogo com os professores, por entender que os mesmos são centrais no currículo escolar. Além disso, é importante explicitarmos que o processo histórico da construção do currículo escolar implica compreender como este dispositivo influenciou e influencia nosso processo formativo; portanto, é necessário perceber as marcas e intencionalidades que carrega consigo. Ou seja, o currículo não é neutro, conforme afirma Apple (2009, p. 59): “[...] O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação.”

Recorremos à origem ou pelo menos ao que a literatura aponta ser a origem do termo currículo. A palavra é de origem latina *currere*, que significa caminho, trajetória. Autores como Veiga-Neto (1999, p. 94) explicitam que o currículo nos moldes como o conhecemos hoje surge somente na passagem do século XVI para o XVII. Conforme Morgado (2000), a fonte mais antiga em que se menciona a palavra *curriculum* está nos registros da Universidade de Glasgow, que, em 1577, concedeu um certificado de graduação a um professor.

Com relação aos aspectos relevantes da história do currículo, Berticelli (1999) lembra:

Em 1682 já se utiliza em inglês a palavra *curricle*, com o sentido de ‘cursinho’. Nessa mesma língua, se utiliza, a partir de 1824, a palavra *curriculum* com o sentido de um curso de aperfeiçoamento ou estudos universitários, traduzido, também, pela palavra *course*. Somente no século XX a palavra *curriculum* migra da Inglaterra para os Estados

Unidos sendo empregada no sentido de *curriculum vitae*. O aportuguesamento da palavra, no Brasil, se dá por volta de 1940. (BERTICELLI, 1999, p. 161).

Todavia, é necessário esclarecer que a concepção da “origem” do termo currículo aqui apresentada não é a única e não necessariamente a “verdadeira”, pois não se trata de buscar uma verdade histórica, mas sim de compreender o currículo de uma forma mais próxima daquela como hoje o concebemos.

Terigi (1996) utiliza três visões, advindas de espaços geográficos diferenciados, para explicar a origem do currículo, mas, conforme a autora, sem descartar as demais possibilidades existentes.

Se o currículo é visto como uma ferramenta pedagógica de massificação voltada para formar uma sociedade industrial, podemos apontar sua origem nos Estados Unidos na década de 1920. Terigi faz esta afirmação apoiada em diversos autores, com destaque para Barriga<sup>4</sup>. Se o currículo é concebido como um plano estruturado de estudos, sua origem aponta para alguma universidade europeia. Mas se o currículo é entendido como qualquer indicação do que se ensina, sua origem pode chegar a Platão e, talvez, até antes dele (TERIGI, 1996).

Moreira (2007) também reconhece que o currículo pode ser compreendido de diferentes maneiras e elenca as seguintes:

- (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
  - (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
  - (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
  - (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
  - (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.
- (MOREIRA, 2007, p. 17).

Silva (2015, p. 15) afirma que “talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade”, ou seja, conforme esse autor, o currículo vai além do processo ensino-aprendizagem.

---

<sup>4</sup> Ángel Díaz Barriga é Doutor em Pedagogia, pela Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade Autônoma do México (UNAM). Suas principais publicações são na área da didática e do currículo escolar.

No sentido de entendermos como e por que o currículo vai adquirindo diferentes concepções traremos de forma mais minuciosa os estudos acerca dele.

Os estudos curriculares caracterizados como uma área específica da educação são recentes. Conforme Moreira e Silva (2009), começaram nos Estados Unidos entre o final do século XIX e o início do século XX, por meio de movimentos; diferentes pensadores da época, conforme mostraremos mais adiante, buscavam entender quais os saberes e conhecimentos que deveriam estar presentes no processo de escolarização em massa que acontecia durante o período de revolução industrial. Isso implicava fazer uma crítica ao chamado currículo clássico, denominado de “*trivium* (gramática, retórica, dialética) e *quadrivium* (astronomia, geometria, música, aritmética)” (SILVA, 2015, p. 26).

Assim, Moreira e Silva (2009, p. 11), com base em Kliebard (1974) ressaltam que os primeiros estudos sobre o currículo tiveram duas tendências: uma que valorizava os interesses do aluno, aqui no Brasil denominada e conhecida como movimento escolanovista, e a outra que propunha uma construção científica de um currículo que desenvolvesse uma personalidade “desejável” do aluno, denominada aqui no Brasil de tecnicista. A primeira tendência teve como principais pensadores Dewey e Kilpatrick, e a segunda tendência foi representada por Bobbitt e operacionalizada por Tyler. Conforme Silva (2015, p. 12), “Ralph Tyler publicou um livro em 1949 que consolidou o modelo de currículo pensado por Bobbitt”. Para os tecnicistas, o currículo é uma questão de organização, e é concebido como um esquema semelhante aos modelos industriais em que há padrões e regras. Silva (2015) ressalta que no momento em que foram publicados os escritos sobre o currículo tecnicista o modelo de educação estadunidense estava em processo de mudança.

O livro de Bobbitt é escrito num momento crucial da história da educação estadunidense, num momento em que diferentes forças econômicas, políticas e culturais procuravam moldar os objetivos e as formas de educação de massas de acordo com suas diferentes e particulares visões. (SILVA, 2015, p. 22).

Nessa perspectiva, questiona-se se a escolarização em massa deve esculpir um trabalhador especializado ou uma educação acadêmica geral. O que se deve ensinar, as habilidades linguísticas, humanas ou específicas para a qualificação profissional? Para esses e outros questionamentos as respostas de Bobbitt eram coerentes com suas teorizações, ou seja, a escola como sinônimo de uma empresa.

Para Silva (2015), o modelo curricular de Bobbitt vai se consolidar quando Tyler publica, em 1949, conforme já mencionamos anteriormente, seu livro *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (Princípios básicos de currículo e ensino), que surgiu a partir de uma disciplina que ele ministrou na Universidade de Chicago e marcou o início da teorização curricular, que concebe o currículo como neutro e desinteressado. Segundo Kliebard (2011), Tyler desenvolveu suas problematizações através de quatro perguntas:

1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?
2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que possibilitem a consecução desses objetivos?
3. Como podem essas experiências educacionais ser organizadas de modo eficiente?
4. Como podemos determinar se esses objetivos estão sendo alcançados? (KLIEBARD, 2011, p. 24).

A partir da publicação de Tyler, no fim dos anos 1940, nos Estados Unidos se começou a pensar sobre novas formas de organizar o currículo escolar.

Apesar de Dewey, em 1902, publicar uma obra intitulada de *The Child and the Curriculum* (A criança e o currículo), que ressaltava que o currículo deveria estar preocupado em construir uma democracia, levando em consideração os interesses e experiências das crianças e adolescentes, o escolanovismo, conforme ficou conhecido no Brasil, não chegou a ser predominante.

A abordagem predominante até a década de 1970 foi o tecnicismo, pensado por Tyler, conforme referimos anteriormente.

[...] com uma perspectiva científica e tecnológica que predominou, em termos de estudos educativos, até meados da década de 70. O currículo representa a elaboração de um plano estruturado de aprendizagem dos alunos, tendo em vista o seu aperfeiçoamento através dos objectivos formulados em termos comportamentais e segundo as duas regras principais da tecnologia educativa: previsão e precisão de resultados. (PACHECO, 1996, p. 138).

Embora Pacheco (1999) se refira a Portugal, esta ênfase ocorreu também no Brasil, conforme podemos perceber nas palavras de Moreira e Silva (2009) quando afirmam que dos anos vinte ao final da década de sessenta e início da década de setenta do século XX, as duas tendências, escolanovismo e tecnicismo, com predominância deste último, dominaram o pensamento sobre currículo no Brasil. Porém, outras teorizações começam a fazer parte do debate curricular, conforme discutiremos no próximo item.

## 2.1. Currículo na perspectiva da teoria crítica e aproximações com Paulo Freire

O currículo na perspectiva tradicional e tecnicista prevaleceu até meados do século XX, e até hoje carregamos suas marcas. Trazer esses períodos históricos a que nos referimos não significa o começo ou término de uma perspectiva teórica; no caso, referimo-nos aos momentos mais marcantes.

O currículo tecnicista, associado à escola tradicional, prevaleceu por toda a primeira metade do século XX. Começou a ser questionado quando educadores, sociólogos e filósofos assumiram que a escola deveria ser considerada como um meio de ampliar as capacidades humanas, considerando as subjetividades. (LACERDA; SEPEL, 2019, p. 4).

O currículo na perspectiva crítica começou a ganhar força na década de 1960, colocando em questão a teoria tradicional, conforme veremos a seguir. Os movimentos sociais que aconteceram por todo o globo impulsionaram as discussões sobre a construção de um currículo crítico. Exemplos deles são os movimentos de independência das colônias europeias, o movimento feminista, manifestações contra a Guerra Fria. Aqui no Brasil, elas começaram no final da década de 1970, quando a ditadura militar estava prestes a terminar e se iniciava o processo de redemocratização do país (LOPES; MACEDO, 2002).

Para Moreira e Silva (2009), nos Estados Unidos o racismo, desemprego, violência urbana, crime, condições de moradia dos trabalhadores, entre outros fatores, acabaram por levar a uma série de protestos e ao questionamento dos valores tradicionais: “Denunciou-se que a escola não promovia ascensão social e que, mesmo para as crianças dos grupos dominantes, era tradicional, opressiva, castradora, violenta e irrelevante” (MOREIRA; SILVA, 2009, p. 13).

Sendo assim, era necessário transformar a escola e torná-la um espaço democrático, o que desembocou em uma conferência ocorrida na Universidade de Rochester (Nova Iorque, Estados Unidos) em 1973 que reuniu diversos especialistas em currículo, que formaram um movimento que ficou conhecido como um movimento de reconceitualização curricular. Neste grupo de especialistas era consensual “que todos rejeitavam a tendência curricular dominante, criticando seu carácter instrumental,

apolítico e atóxico, bem como sua pretensão de considerar o campo do currículo como ciência” (MOREIRA, SILVA, 2009, p. 15).

Moreira e Silva (2009) ainda apontam que a conferência na Universidade de Rochester desenvolveu duas grandes correntes, uma fundada no neomarxismo e na teoria crítica, representada por Apple e Giroux, e a segunda apoiada em uma tradição humanista e hermenêutica, cujo principal representante foi Pinar.

Ao mesmo tempo, na Inglaterra, em 1971, Young publicou sua obra *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, que também reuniu textos de outros autores que se esforçaram para definir novos rumos da Sociologia da Educação. Enquanto que nos Estados Unidos a análise sociológica do currículo estava ligada ao Departamento de Currículo e Instrução, na Inglaterra os especialistas do Departamento de Sociologia da Educação conceberam a Sociologia da Educação como conhecimento escolar. Este movimento inglês recebeu o nome de Nova Sociologia da Educação (NSE) e teve e continua tendo influência sobre os movimentos curriculares (MOREIRA; SILVA, 2009).

Enquanto o currículo na perspectiva tradicional/tecnicista trabalhava com a aceitação do modelo educacional imposto, a teoria crítica questiona não só a maneira como se organiza o currículo escolar, mas também visa compreender o que ele faz conosco e com as instituições, tendo um olhar sobre as injustiças que excluem através do currículo, conforme explicitam Lacerda e Sepel (2019):

O novo enfoque para os currículos buscava trabalhar a favor de grupos e classes sociais oprimidas, sustentando a preocupação com a formação de pensamento crítico, não se contentando em apenas ensinar a ler e a escrever. A denúncia das desigualdades sociais, do racismo, do sexismo e a busca por uma escola mais democrática, que se transformasse num espaço de libertação das classes oprimidas, passam a integrar a formação de professores. Tais questões serviram como referência para o início de uma nova percepção sobre as práticas escolares, as teorias críticas do currículo, que têm como alvo mudanças na sociedade. (LACERDA; SEPEL, 2019, p. 5).

Silva (2003) aponta as diferentes visões de currículo e de teoria curricular:

Temos, de forma breve e simplificada, as seguintes visões de currículo e de teoria curricular: 1) a tradicional, humanista, baseada numa concepção conservadora da cultura (fixa, estável, herdada) e do conhecimento (como fato, como informação), uma visão que, por sua vez, se baseia numa perspectiva conservadora da função social e

cultural da escola e da educação; 2) a tecnicista, em muitos aspectos similar à teoria tradicional, mas enfatizando as dimensões instrumentais, utilitárias e econômicas da educação; 3) a crítica, de orientação neomarxista, baseada numa análise da escola e da educação como instituições voltadas para a reprodução das estruturas de classe da sociedade capitalista: o currículo reflete e reproduz essa estrutura; 4) pós-estruturalista, que reforma e reformula algumas análises da tradição crítica neomarxista, enfatizando o currículo como prática cultural e como prática de significação. (SILVA, 2003, p. 12-13).

Trouxemos a citação acima para explicitar que as concepções de “currículo tradicional” e “currículo tecnocrático” carregam muitas aproximações, ou, como afirma Silva (2003, p. 12), são similares em muitos aspectos.

Silva (2015) organiza uma cronologia dos principais autores e obras que teorizam sobre o currículo crítico.

- 1970 – Paulo Freire, *A pedagogia do oprimido*
- 1970 – Louis Althusser, *A ideologia e os aparelhos ideológicos de estado*
- 1970 – Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, *A reprodução*
- 1971 – Baudelot e Establet, *L'ecole capitaliste en France*
- 1971 – Basil Bernstein, *Class, codes and control, v. I*
- 1971 – Michael Young, *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*
- 1976 – Samuel Bowles e Herbert Gintis, *Schooling in capitalist America*
- 1976 – William Pinar e Madeleine Grumet, *Toward a poor curriculum*
- 1979 – Michael Apple, *Ideologia e currículo* (SILVA, 2015, p. 30).

Os autores referidos na citação anterior influenciaram e continuam influenciando o pensamento curricular crítico até os dias atuais, conforme podemos ver no próximo item. Nesse sentido, destacamos o pensamento crítico de Paulo Freire, que na década de 1980 disputava com outros autores a hegemonia nos discursos educacionais e na capacidade de intervenção política (LOPES; MACEDO, 2002).

Não podemos deixar de destacar como a perspectiva crítica se desenvolveu no Brasil. Conforme citamos anteriormente, a NSE e os curriculistas estadunidenses tiveram grande relevância na construção de uma nova proposta de currículo que rompesse com a visão tradicional. Porém, no Brasil, Paulo Freire se destaca como um dos autores pioneiros no pensamento sobre um currículo que promovesse a criticidade, que questiona a ordem capitalista e as formas de (re) produção da opressão na escola. Freire serviu como influência na elaboração de novos modelos curriculares não só no Brasil, mas também foi

responsável por fomentar este mesmo processo em outros países, conforme Oliveira e Sussekind (2017).

Freire pauta suas discussões no fundamento da distinção entre opressores e oprimidos. A opressão é um ato de ser mais do que o outro, ser melhor, ser superior, implica formas de violência daqueles que têm poder. Por outro lado, os oprimidos não são apenas aqueles que estão em condições mais vulneráveis, mas são também aqueles que são discriminados e excluídos de alguma forma, ou seja, os que carregam marcas da opressão.

Seguindo esta visão, o opressor sempre buscará formas de manter-se no poder, manipulando as massas oprimidas, convencendo-as de que este ou aquele é o seu lugar, e este mecanismo de inferiorização promove o reconhecimento de superioridade para os opressores.

Assim, a diversidade cultural passa a ser suprimida por um modelo hegemônico “euro-usa-cêntrico”, “pretensamente universal que continua ordenando seres e saberes em um sistema mundo de geopoder, um mundo moderno/colonial desumanizador” (WALSH, 2020, p. 71; tradução nossa). Ou seja, o oprimido usa a lente do opressor para poder enxergar sua realidade, legitimando a suposta superioridade de seus opressores. Ou ainda, conforme afirma Oliveira (2013, p. 3):

A invasão cultural, então, serve à manutenção da opressão, por meio da qual os invadidos são convencidos de sua inferioridade, e na medida em que se reconhecem como ‘inferiores’, necessariamente reconhecem a ‘superioridade’ dos invasores. Além do reconhecimento da superioridade dos invasores, a invasão cultural possibilita que os invadidos percebam a sua realidade sob a ótica dos invasores, mantendo a estabilidade do poder dos mesmos.

Tais mecanismos de opressão são historicamente produzidos e por vezes velados. Por que uma pessoa que carrega as marcas do processo de opressão involuntariamente diz: “me desculpe por qualquer coisa” ou “vai me desculpando aí” quando se depara com seus opressores? Desculpar-se do quê?

Ou pode-se mencionar ainda a cena que presenciei há pouco tempo no mercado: no fim do expediente, quando os trabalhadores, já cansados do seu árduo dia de trabalho, entre eles um pedreiro e uma auxiliar doméstica, estavam na fila do açougue para comprar o que possivelmente seria sua janta, um homem, que aparentava boa saúde física e mental, encostou-se no balcão onde as carnes ficam expostas e começou a fazer seu pedido ao

açougueiro, ignorando qualquer saudação ou um “por favor”, ignorando que antes de ele chegar havia outras pessoas esperando para serem atendidas. Prontamente, o açougueiro deixou de atender os demais clientes e passou a separar o pedido dele, porque a aparência e o autoritarismo do opressor inibem e humilham. Esses oprimidos, em sua posição subalterna, devem ser subservientes, e o mesmo ocorre com as demais pessoas da fila. “Quanto mais dirigidos são os homens pela propaganda ideológica, política ou comercial, tanto mais são objetos e massas.” (FREIRE, 2018, p. 40).

Freire (2014) ainda ressalta que as situações de opressão geram comportamentos que estão envolvidos nela, como foi no caso descrito acima em que todos os trabalhadores consentiram que o homem supostamente superior fosse atendido primeiro.

Em verdade, instaurada uma situação de violência, de opressão, ela gera toda uma forma de ser e comportar-se nos que estão envolvidos nela. Nos opressores e nos oprimidos. Uns e outros, porque concretamente banhados nesta situação, refletem a opressão que os marca. (FREIRE, 2014, p. 62).

Por isso a proposta freiriana torna-se mais urgente na contemporaneidade, por conta das opressões e da mercantilização da educação, conforme apontam Oliveira, Teixeira e Santos (2018):

Considera-se que a educação de Paulo Freire se torna também mais relevante e urgente, em tempos atuais de opressão e de um contexto de luta contra a educação neoliberal (que visa à mercantilização da educação) para a construção de uma escola pública democrática, intercultural, crítica e com qualidade social, que não se exclua em debater questões sociais, como a sexualidade. (OLIVEIRA; TEIXEIRA; SANTOS, 2018, p. 1311).

E é nesta perspectiva que o currículo crítico se articula, promovendo espaços, sobretudo na escola, para que todos possam ter seus direitos garantidos e que, de alguma forma, haja propostas de superar as marcas do processo de colonização.

Macedo (2007, p. 38) aponta que a teoria do currículo crítico “carrega um movimento que vai desde as reflexões que vinculam as concepções e os *atos de currículo* à dinâmica de produção da lógica capitalista, passando por uma identificação dessa lógica capitalista como uma cultura que se reproduz na escola”. Afirmar ainda que a teoria crítica do currículo trabalha, além das desigualdades, com as diferenças.

Nossa opção teórica, no caso desta pesquisa, conforme já estamos desenvolvendo ao longo da reflexão apresentada, é pela teoria crítica do currículo, sobretudo pelo seu desdobramento e articulação com a concepção intercultural crítica que denuncia as marcas da colonialidade no currículo escolar, bem como as possibilidades de decolonialidade.

## **2.2. Currículo na perspectiva intercultural crítica e decolonial**

Início este item tentando resgatar memórias do meu processo de escolarização e, aos poucos, vou me recordando de vários colegas, alguns com quem ainda mantenho contato e outros nem tanto; mas, agora que venho me aproximando de uma postura mais crítica e decolonial, comecei a pensar nas experiências culturais vividas. Para Reis, “A escola congrega experiências culturais múltiplas, porém, muitas delas invisibilizadas.” (REIS, 2017, p. 136).

Sempre estudei em escolas da rede privada de ensino, escolas elitistas, e não muito diferentemente do que é hoje, a maioria dos alunos estavam enquadrados no perfil cultural hegemônico. Trazendo à tona minhas recordações do Ensino Básico, percebi que durante o Ensino Médio não tive nenhum colega negro ou indígena, por exemplo, na sala de aula. Achei que minha memória pudesse estar falhando, então recorri a várias fotografias, e percebi que todos os colegas eram muito semelhantes quanto aos aspectos físicos, de vestimenta, postura, gostos culturais, entre outros.

Indo mais a fundo, tentei relembrar do Ensino Fundamental e, com muito esforço, recordei-me apenas de dois colegas negros e uma colega judia, nenhum indígena, nenhum (a) homossexual. Cito a afirmação de Reis (2012) de que existem diversas experiências culturais na escola, mas que muitas são invisibilizadas, porque hoje reconheço que eu mesmo fui produzido para invisibilizar, silenciar a cultura outra que não estivesse dentro dos padrões culturais hegemônicos, tanto é que tive que realizar um esforço para me lembrar destes colegas.

As diferenças culturais, sobretudo no espaço escolar, vêm ganhando força e espaço nos debates pedagógicos. É necessário “reinventar a escola” (CANDAUI, 2000) de modo que ela atenda às necessidades insurgentes e urgentes, acreditando nas potencialidades dos diferentes grupos que a frequentam e na construção de um currículo

escolar que reconheça e valorize as diferenças, estabelecendo outra relação com os grupos culturais, ou seja, construindo um currículo que se afaste do reducionismo da perspectiva tecnicista que enfatiza a monoculturalidade.

Nesse sentido, a interculturalidade crítica e a decolonialidade nos ancoram teoricamente para debatermos as diferenças. Para alguns autores, os termos multiculturalismo e interculturalidade podem ser sinônimos. Entretanto, outros autores entendem que os dois termos são distintos, sendo o multiculturalismo visto como “[...] a afirmação dos diferentes grupos culturais na sua diferença e o interculturalismo pondo acento nas inter-relações entre os diversos grupos culturais.” (CANDAU, 2012, p. 125).

Assim como a autora referida acima, também nos deteremos nas discussões do emprego dos dois termos. Optamos na nossa pesquisa pelo termo interculturalidade crítica, pois ele expressa o significado de currículo pelo qual nos orientamos.

No que tange à educação escolar, a posição intercultural crítica apoia-se numa mudança de paradigma que põe em causa o pensamento monocultural, sendo este último considerado simplificador e contraproducente, uma vez que procura eclipsar as diferenças existentes e manter verdades absolutas. Ademais, a perspectiva intercultural crítica conjugada ao currículo busca fomentar concepções, estratégias, métodos e ações educativas fundamentadas em valores substancialmente relevantes para o desenvolvimento de sociedades democráticas e mais justas, tais como a solidariedade e a equidade, coadunados a um sentido ético e político. (REIS, 2017, p. 139).

É nesse sentido que utilizamos a interculturalidade crítica, que permite um debate mais plural e não é fechada em si mesma, oferecendo instrumentos indispensáveis à prática educativa (FLEURI, 2001).

A perspectiva intercultural crítica, para Walsh (2012), pode assumir três concepções, sendo a primeira relacional, referente ao contato/interação entre diferentes culturas, a segunda funcional, em que se busca diminuir as tensões/conflitos entre diferentes grupos e movimentos, mas sem uma alteração nas relações de poder.

Por fim, Walsh (2009) enfatiza a terceira concepção, a interculturalidade crítica, que, assim como em no pensamento de autores como Candau (2012) e Fleuri (2014), tem como objetivo questionar as diferenças e desigualdades historicamente constituídas pelas relações de poder opressoras contra diferentes grupos étnico-raciais, religiosos, de gênero, orientação sexual, entre outros. Nesta perspectiva situamos a pesquisa, pois as diferenças constituem a democracia que é capaz de construir novas relações que sejam

mais igualitárias, que supõe o fortalecimento daqueles que foram historicamente colocados à margem da sociedade ou mesmo fora dela.

A interculturalidade crítica aponta, pois, para um projeto necessariamente decolonial. Pretende entender e enfrentar a matriz colonial do poder, que articulou historicamente a ideia de ‘raça’ como instrumento de classificação e controle social com o desenvolvimento do capitalismo mundial (moderno, colonial, eurocêntrico), que se iniciou como parte da constituição histórica da América. (FLEURI, 2014, p. 92).

Para Araujo (2016, p. 131), “Não são poucas as reformas educativas e/ou constitucionais que reconhecem o caráter multiétnico e plurilinguístico dos países e introduzem políticas específicas para as chamadas minorias”.

Garcia (2012) aponta que ao silenciar ou ignorar as culturas que estão fora do modelo hegemônico, tornamos impossível criar espaços de produção de novos saberes, epistemologias e lógicas.

Ao ignorar a complexidade dos saberes produzidos socialmente, silenciando as alunas, impõe uma cultura única, uniformizada pelos programas únicos, pelos livros didáticos, pelas rígidas avaliações de fora e de cima e, assim fazendo, impedindo-se de deixar fluir estimulantes diálogos interculturais, o que possibilitaria a criação de novos saberes, o respeito a diferentes lógicas, epistemologias, variedades da língua que, embora comum a todas, se manifesta em suas inúmeras variedades de acordo com a região geográfica, com a classe social, com a ascendência de diferentes grupos, o que haveria de contribuir também para relações mais solidárias e democráticas. (GARCIA, 2012, p. 128).

Nesse sentido, a perspectiva intercultural crítica e a decolonial, que para Walsh (2012) são projetos enraizados um no outro, podem oferecer subsídios para sustentar nossa discussão e tentar romper com os modelos educacionais que subalternizam a diversidade.

Nesse sentido, uma pedagogia descolonizadora e intercultural se institui como um princípio que orienta pensamentos, ações e novos enfoques epistêmicos e que, além de denunciar o epistemicídio, deixa em evidência e reconhece essas outras formas de produção epistêmica de resistência e de produção de alternativas ao capitalismo e ao colonialismo globais, localizadas no Sul, do outro lado da linha abissal. (OLIVEIRA, 2016, p. 193).

Para Santos (2007), nos últimos cinco séculos vem ocorrendo um epistemicídio maciço em que os não brancos não são reconhecidos como produtores de conhecimentos, ou seja, “assistiu-se [...] à destruição de algumas formas de saber locais, à inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas.” (SANTOS, 2009, p. 183).

Há dois lados separados, deste lado da linha e do outro lado da linha, e há um abismo entre elas que não permite estarem lado a lado, pois “a característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha” (SANTOS, 2007, p. 71).

O pensamento moderno ocidental continua a operar mediante linhas abissais que dividem o mundo humano do sub-humano, de tal forma que princípios de humanidade não são postos em causa por práticas desumanas. As colônias representam um modelo de exclusão radical que permanece no pensamento e nas práticas modernas ocidentais tal como no ciclo colonial. (SANTOS, 2007, p. 76).

Uma vez que nossa sociedade colonial é dividida em dois, com um grupo opressor sob a égide da modernidade e do poder, e com outro, do ponto de vista do colonizador, como supostamente constituído de “[...] menos abastados intelectualmente, dos não humanos e primitivos” (JUNIOR *et al.*, 2019, p. 37). Os autores ainda retratam que nos encontramos em uma eterna luta do colonizado, sonhando com o momento em que ocupará a posição de colonizador.

[...] essas estruturas de pensamento formatadas sob o domínio colonial que atuam até hoje em nossos corpos pretos(as) e não pretos(as), em nossas memórias e nos comportamentos sociais e que nos subalternizam diariamente, ainda nos colocam diante da eterna luta do colonizado querendo ser colonizador, do oprimido querendo ser opressor. (JUNIOR *et al.*, 2019, p. 37).

A interculturalidade crítica “[...] se constrói de mãos dadas com a decolonialidade, como ferramenta que ajude a visibilizar estes dispositivos de poder e como estratégia que tenta construir relações – de saber, ser, poder e da própria vida – radicalmente distintas” (WALSH, 2009, p. 23), pois a alternativa não está em simplesmente trocar de lugar e manter processos opressores; temos que “desaprender o colonialismo”, como diz Bell Hooks (2019, p. 48).

Sendo assim, precisamos conceber o currículo não como uma forma de massificação de cultura, saberes, ideias, padrões, entre outros, mas como um espaço que proporcione o reconhecimento e valorização da diversidade cultural, concebê-lo de uma maneira que reconheça que cada um compõe a sua história.

Pensar um currículo de uma escola que tenha respeito à diferença como um valor começa exatamente no reconhecimento do outro, dos muitos outros, cada um em sua singularidade, como autores legítimos de sua própria história. Respeito que não reduz o outro a uma presença tolerável, que não reduz o outro a uma alegoria folclórica ou exótica. (SERPA, 2011, p. 166)

Quando não se reconhece a diferença do outro, ela acaba servindo para justificar a desigualdade: “[...] as desigualdades sociais e educacionais têm raízes bem mais profundas que exigem ser reconhecidas se as políticas pretendem avançar na igualdade social e educacional” (ARROYO, 2018, p. 1116). Há brutais processos históricos de colonização e opressão. Ressaltamos também que não basta apenas reconhecer as diferenças; devem-se reconhecer também as semelhanças ao mesmo tempo, pois somente assim é possível construir uma sociedade plural e democrática

Tanto o reconhecimento das diferenças como das semelhanças são a base da construção de uma democracia intercultural viável. Somente quando, ao mesmo tempo em que se reconhecem as diferenças, faz-se o mesmo com as semelhanças, é possível ter uma sociedade plural baseada no reconhecimento democrático. (TUBINO, 2016, p. 29).

Por isso a educação intercultural vem assumindo um importante papel de transformação social, por meio de processos de democratização de saber, ser e poder, conforme dissemos anteriormente com base em Walsh (2009). Sendo assim, um currículo intercultural crítico luta para que aqueles que foram e são historicamente subalternizados possam não apenas ser reconhecidos como produtores de cultura, mas também romper com a colonialidade.

### **CAPÍTULO III – O DIÁLOGO COM OS PROFESSORES E PROFESSORAS: SUAS CONSTRUÇÕES E RUPTURAS**

Conforme já apontamos na introdução, utilizamos entrevistas semiestruturadas para a coleta de dados, com o objetivo de analisar a compreensão dos professores sobre o processo curricular na escola e suas possibilidades interculturais. Com base no que discutimos no referencial teórico sobre as caracterizações do currículo escolar ao longo da história, sobre os estudos de possíveis currículos interculturais, neste momento nos deteremos na articulação do campo teórico com as falas dos professores entrevistados. Para isso, vamos analisar de que forma os professores compreendem o currículo escolar, bem como analisar as possibilidades de um currículo intercultural na escola pesquisada. As entrevistas semiestruturadas objetivam ouvir os professores, sobretudo, como eles compreendem o currículo escolar e as possibilidades interculturais, existentes ou não, em sua prática curricular na escola pesquisada.

Antes de iniciarmos a análise, consideramos imprescindível explicitar questões que emergiram tanto por causa do tema escolhido nesta dissertação quanto pelo momento histórico em que o encontro com o campo empírico aconteceu. Quando iniciamos esta dissertação, não estava no horizonte a infeliz perspectiva de uma pandemia. Ela acontece no ano em que estava previsto o encontro com os professores e professoras.

Lembramos que o objetivo dessa dissertação é analisar a compreensão dos professores sobre o processo curricular na escola e suas possibilidades interculturais. Retomamos o objetivo, justificado no início do trabalho, para explicitar o que ocorre quando este se articula também com o advento de um contexto pandêmico inesperado. Ressaltamos que, embora isto marque de forma recorrente as falas das professoras e professores, levando-nos, inclusive, a criar um item em que discutimos isto de forma mais específica, juntamente com os autores aos quais recorreremos nesta pesquisa, entendemos que a maioria das questões que transparecem nas falas dos professores e professoras não são produzidas pela pandemia, mas são fruto do contexto histórico, marcado pela colonialidade. Mas a pandemia favorece um cenário em que os problemas da desigualdade e dos processos discriminatórios anteriores à pandemia “gritam” ainda mais alto.

Como já destacamos, a nossa análise busca identificar, nas falas dos professores, possíveis escapes, em meio à colonialidade em que vivemos cotidianamente,

possibilidades decoloniais. Conforme aponta Reis (2020), “O problema é que a exclusão também tem sido, historicamente, a norma que vige no Brasil” (p. 03), antes da pandemia causada pela Covid.

Os processos de desigualdade e de discriminação produzidos pelo currículo hegemônico e monocultural se reafirmam na medida em que a situação dos estudantes e professores é mais vulnerável. Arroyo (2018) chama a atenção sobre esta herança da colonização ainda presente: “Desde a colonização, acompanha-nos o padrão Nós, colonizadores, brancos, homens autodecretados Humanos, iguais em Humanidade, e os Outros, colonizáveis decretados na desigualdade, mais radicais, in-humanos. Desigualdade de humanidade referente das desigualdades sociais de etnia, raça, gênero, classe” (p. 1101). Foi o processo de colonização que inventou a classificação racial e instituiu a suposta superioridade branca: “A diversidade étnico-racial convertida em padrão de superioridade-inferioridade humana, intelectual, moral, cultural está na raiz das brutais desigualdades sociais e educacionais. Um padrão de subalternização-inferiorização-segregação dos Outros como humanos que persiste.” (Ibid., p. 1103).

Mas a pandemia intensifica, evidentemente, questões que historicamente vivenciamos. Conforme afirma Kohan (2020):

Vivemos um momento muito difícil no Brasil. Uma guerra. Em certo sentido, a guerra não é nova pois faz parte do projeto colonizador imposto ao longo dos últimos séculos em toda a América. As comunidades indígenas, negras e, de forma mais geral, as mais empobrecidas que o digam. Trata-se de uma guerra permanente, constante, persistente, um projeto racista, misógino, assassino que se afana em excluir todas as formas da diferença que não se encaixam nele. (KOHAN, 2020, p. 03).

Com a pandemia, esta situação vivida há séculos se acirra ainda mais: as desigualdades, a vulnerabilidade e a injustiça adquirem proporções maiores. Para Santos e Pedro (2020), “O diagrama de morte, que se desenha em sociedades coloniais, puxa o corpo racializado para sua matabilidade. Este corpo congrega em si diversas ‘comorbidades sociais’ mantidas politicamente [...]” (p. 13). Para os autores, a precariedade da saúde, ou mesmo a adoção de determinadas políticas de segurança pública, já produziu mortes. Ou seja, a pandemia só ratifica e intensifica o que já vem ocorrendo desde o processo de colonização. Conforme Reis (2020), “A interrupção educacional afeta desproporcionalmente segmentos sociais e raciais mais vulneráveis” (p. 03).

Considerando essas questões, entendemos ser importante trazer a discussão da pandemia para a dissertação, procurando, mesmo num contexto tão adverso, identificar possibilidades interculturais.

### **3.1. O contato com a escola: desafios em tempos de pandemia**

A dinâmica dos primeiros contatos com a escola e as entrevistas com os professores aconteceram de formas diferentes daquelas para as quais havíamos nos preparado. É necessário destacarmos que o período pandêmico causado pelo novo coronavírus<sup>5</sup> alterou as formas de nos relacionarmos, sobretudo as interações físicas, uma vez que o distanciamento social é uma das medidas mais eficazes para conter a propagação da doença e evitar o colapso no sistema de saúde.

Logo quando o vírus começou a circular massivamente no país, cada estado e município passou a organizar medidas a fim de conter o avanço da pandemia. O estado de Mato Grosso do Sul publicou o Decreto nº 15.391, de 16 de março de 2020, suspendendo as aulas na rede estadual de ensino, e o no dia seguinte um novo, o Decreto nº 15.393, de 17 de março de 2020, para complementar o do dia anterior, como vemos a seguir:

Art. 2º-A. Ficam suspensas as aulas presenciais nas unidades escolares e nos centros da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, no período de 23 de março a 6 de abril de 2020, sendo que o período de 18 a 20 de março de 2020 será de adaptação para a comunidade escolar. (MATO GROSSO DO SUL, 2020).

No começo acreditávamos que o período de quarentena seria curto e que em breve poderíamos ir pessoalmente à escola para conversar com os professores, mas o número de casos foi assumindo uma curva crescente e absurda, e com isso a quarentena foi se prorrogando, prorrogando e prorrogando.

---

<sup>5</sup> “Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo camelos, gado, gatos e morcegos. Raramente, os coronavírus que infectam animais podem infectar pessoas, como exemplo do MERS-CoV e SARS-CoV. Recentemente, em dezembro de 2019, houve a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), o qual foi identificado em Wuhan na China e causou a COVID-19, sendo em seguida disseminada e transmitida pessoa a pessoa.” (BRASIL, 2020).

Se no começo da pandemia no Brasil ficamos em inércia, esperando o retorno da normalidade, logo nos vimos obrigados a repensar, refazer, reconstruir, reeducar e nos adaptar ao novo cenário mundial, e ainda estamos nesse processo. O comércio passou a criar medidas de distanciamento, vendas *online*, entregas em casa, além do uso de álcool em gel e máscaras. E as escolas? De maneira reconhecida como extremamente inventiva, colaborativa, criativa, os professores e professoras da Educação Básica passaram para o ensino remoto. As escolas públicas foram se organizando para os pais pegarem atividades impressas na escola, com exercícios enviados por aplicativos de mensagens e, por fim, a transmissão de aulas pela rede aberta de televisão, mas nem todos possuem sequer a condição de ter uma televisão. Essas e outras dificuldades foram apontadas nas entrevistas com os professores, mas deixaremos essa discussão para o item 3.6

Também fomos afetados pela pandemia, mas também nos reorganizamos. Todos os contatos foram feitos por mensagens para manter a integridade dos professores e a nossa também. O primeiro contato foi com o diretor, para que pudéssemos conhecer um pouco a escola e apresentar nossas intenções. Ele gentilmente fez a ponte de conexão entre a pesquisa e os professores. Por meio de mensagem enviada no grupo de professores da escola, apresentou o projeto e nos passou o contato dos que atendiam os critérios estabelecidos na pesquisa e se dispusessem a participar da pesquisa.

Marcamos as entrevistas conforme a disponibilidade dos professores, entre o período de 26 de maio a 26 de junho de 2020; elas ocorreram num sábado, num domingo, também em uma terça, às 21h. Usamos de todas as formas para poder contemplar o exíguo tempo disponível dos professores. Para as entrevistas utilizamos a plataforma do *Google Meets* para podermos conversar e, com o devido consentimento, gravamos as entrevistas, para a posterior transcrição, com exceção das professoras Rubelita e Aventurina, conforme será explicado adiante.

Organizamos nosso roteiro<sup>6</sup> da entrevista em três eixos: currículo, diversidade/interculturalidade e avaliação em larga escala, este último para contemplar o recorte da pesquisa, pois trata-se de uma escola de baixo IDEB, como já explicitamos na introdução, e esta pesquisa se insere em uma pesquisa mais ampla, coordenada pela orientadora dessa dissertação. Colhemos os dados de identificação, como o tempo de docência, carga horária de aulas, quanto tempo está na escola, em quais turmas leciona, quais disciplinas, entre outras informações.

---

<sup>6</sup> Disponível no apêndice A.

A análise que fizemos do que cada professor e professora expressou, seja pela oralidade, pelo silêncio, pelo gesto, pelo sentimento em relação aos estudantes e/ou pelo processo educativo, dentre outras formas, nos mostrou não apenas respostas para o que esta dissertação problematiza, mas toda uma relação destes sujeitos com a história e com a sociedade. Neste sentido, apresentamos a “entrevista como um mecanismo pertinente para se dar lugar a palavra ao outro a fim de se construir dados em pesquisas de campo.” (ZANETTE, 2017, p. 150). Conforme afirma o autor, a entrevista,

[...] não se reduz a uma troca de perguntas e de respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação vivenciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que elas se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, ou seja, depende de com quem se fala. Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e cultural. (ZANETTE, 2017, p.163).

Em atenção ao que expressa o autor, passamos a descrever o nosso encontro com os professores e professoras de forma mais detalhada. Como citamos acima, as “enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que elas se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores” (ZANETTE, 2017, p. 163). Além disso, apresentamos algumas informações que contribuem para entendermos o contexto em que se encontram os sujeitos, ou seja, no qual são produzidas suas falas.

Para preservar o anonimato dos professores que participaram da pesquisa, utilizamos pseudônimos, conforme aponta o quadro 3, pensados a partir de gemas preciosas brasileiras, pois acredito que cada professor tem um valor inestimável e que eles são capazes de reluzir. O quadro também traz dados sobre o gênero, a área de formação, tempo de atuação no magistério, tempo na escola pesquisada e a carga horária nela.

**Quadro 3.** Dados dos professores que foram entrevistados

<b>Professor(a)</b>	<b>Gênero</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo de atuação no magistério</b>	<b>Tempo na escola pesquisada</b>	<b>Carga horária semanal</b>

Cianita	Feminino	Letras	11 anos	0 ano <sup>7</sup>	20h/a
Barita	Feminino	Artes Visuais	8 anos	8 anos	20h/a
Rubelita	Feminino	Letras	Aproximada mente 20 anos	Aproximada mente 20 anos	20h/a
Ametista	Feminino	Matemática <sup>8</sup>	24 anos	10 anos	40h/a
Aventurina	Feminino	Letras	5 anos	5 anos	10h/a
Topázio	Masculino	Educação Física	5 anos	5 anos	20h/a

Fonte: Elaborado pelo autor.

A seguir, o quadro 4 traz a data em que os professores participaram da entrevista. É importante informarmos a data para que possamos compreender o momento educacional e de saúde pública por que o país, o estado e a cidade estavam passando no momento que cada uma das entrevistas foi realizada.

**Quadro 4.** Data em que as entrevistas foram realizadas.

<b>Professor (a)</b>	<b>Data da entrevista</b>
Cianita	26 de maio de 2020 às 14h
Barita	26 de maio de 2020 às 21h
Rubelita	30 de maio de 2020 às 16h40min
Ametista	31 de maio de 2020 às 14h
Aventurina	05 de junho de 2020 às 14h
Topázio	26 de junho de 2020 às 18h

Fonte: Elaborado pelo autor.

<sup>7</sup> A professora começou a trabalhar na escola em março de 2020, teve uma semana de aula presencial com os alunos e logo teve que adotar o modelo de ensino remoto.

<sup>8</sup> Há cinco anos a professora Ametista está afastada das salas de aula por ter assumido a coordenação da escola; mesmo assim, ainda se encaixa nos critérios de seleção dos sujeitos da pesquisa, conforme proposto no item 1.2.

Com a professora Rubelita não foi possível realizar a entrevista via *Google Meets* por causa de sua disponibilidade, e ela preferiu que enviássemos as perguntas via e-mail; por isso, a data marcada é referente ao momento em que ela retornou o e-mail com as respostas; assim sendo, o recebimento e as respostas das perguntas indicam o consentimento em participar da pesquisa. Com a professora Aventurina realizamos a entrevista pessoalmente na escola pesquisada, a pedido da própria, que por causa da pandemia está morando na área rural em que o marido trabalha, onde não há conexão de internet; por ser a única entrevista que foi realizada presencialmente, desta professora temos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE assinado.

A análise das falas das professoras e professores será organizada em cinco eixos de discussão que emergiram das entrevistas. A organização destes eixos ocorreu após a leitura e releitura das entrevistas transcritas, nas quais fomos percebendo a recorrência do que para as professoras e professores era mais relevante e significativo, conforme apresentamos a seguir.

### **3.2 Nova realidade, novo cenário: e a educação?**

Várias vezes durante o período em que estava atuando na docência, deparei-me com momentos em que o desenrolar das aulas não acontecia conforme havia planejado, mas me reorganizava rapidamente. E hoje estas mudanças são muito mais frequentes. Segundo Nóvoa (2019), há um “processo de metamorfose da escola que está a ocorrer nos dias de hoje” (p. 01). Apesar de o autor não estar se referindo exatamente à pandemia, ainda assim sua afirmação está coerente com a análise que iremos fazer. A abordagem metodológica que utilizo nesta pesquisa me permite, como já explicitiei na introdução deste trabalho, rever percursos, instrumentos e técnicas de coleta dos dados. Conforme Duarte (2004, p. 215), é possível afirmar que o que caracteriza a pesquisa qualitativa “[...] não é necessariamente o recurso de que se faz uso, mas o referencial teórico/metodológico eleito para a construção do objeto de pesquisa e para a análise do material coletado no trabalho de campo”. O nosso referencial teórico-metodológico, presente ao longo dessa pesquisa, exige que o pesquisador esteja atento ao contexto que produz as falas dos sujeitos da pesquisa. Ou seja, a perspectiva do currículo crítico impele-nos a compreender

como a situação histórica e atual está presente nas falas dos sujeitos, expressando as possibilidades e também as adversidades do dia a dia da educação escolar.

No final de 2019, na cidade de Wuhan, na China, várias pessoas começaram a apresentar dificuldades respiratórias que, em um primeiro momento, foram associadas a doenças conhecidas, como, por exemplo, a pneumonia, mas logo se descobriu que se tratava de um novo vírus, o Sars-CoV-2, popularmente conhecido como coronavírus (OLIVEIRA, 2020). Não é o foco desta dissertação abordar os aspectos médicos/biológicos de um vírus, mas precisamos entender a forma como os microorganismos conseguem se reproduzir e espalhar rapidamente e, sobretudo, como isso nos afeta.

Tudo aconteceu de maneira tão rápida que mal conseguimos nos preparar para este momento pandêmico. Rapidamente, a sociedade também foi mudando seus hábitos, sua rotina e dinâmica. E as escolas? Como ficaram as escolas? Kohan (2020) retrata como o cenário escolar se reconfigurou:

[...] pela primeira vez desde sua existência, todas as escolas foram obrigadas a fechar de vez. Ficamos todos subitamente sem escolas, no Brasil e no mundo. Em um sentido, então, o vírus decretou uma morte, pelo menos temporariamente, das escolas: as deixou sem vida interna, sem cheiros, sabores, sem ar. Contudo, ao mesmo tempo, até os mais críticos da instituição escolar, pudemos perceber o que não percebíamos, pelo menos, com a clareza que a pandemia nos oferece, pois devemos também aceitar que a pandemia tem a potência de mostrar tudo mais claramente. (KOHAN, 2020, p. 5).

Assim como precisava, por vezes, reorganizar minhas aulas, também tive que reorganizar esta dissertação, sobretudo a maneira de executar a pesquisa de campo. Não prevíamos questionar os professores sobre como estão lidando com o ensino remoto, o trabalho em casa e outras consequências da pandemia, mas o campo mostrou, quase gritou isso.

Em vários momentos das entrevistas, os professores mencionaram os impactos relacionados à pandemia em sua vida pessoal e profissional, bem como a dificuldade de trabalharem remotamente. Mesmo que não tenhamos planejado discutir isso, temos o dever de trazer a voz destes professores. Assim, podemos afirmar que este foi mais um dos eixos de discussão/análise que emergiu do campo empírico.

Nesse sentido, elaboramos o quadro 5, que traz os decretos publicados pelo estado de Mato Grosso do Sul, espaço geográfico da nossa pesquisa de campo, acerca do

funcionamento das escolas durante a pandemia causada pela Covid-19, tanto das públicas quanto das privadas. Os decretos nos ajudam a contextualizar o momento educacional relacionado à saúde pública que os professores entrevistados estavam vivenciando quando as entrevistas foram realizadas. O quadro a seguir não traz todos as regulamentações que afetaram o funcionamento das escolas neste período pandêmico, pois nos limitamos ao ponto em que fizemos as entrevistas com os professores, mas (re)conhecemos a publicação de outras medidas posteriores às entrevistas.

**Quadro 5.** Decretos publicados pelo estado de Mato Grosso do Sul que afetam o funcionamento das escolas da rede estadual de ensino

	<b>Decretos publicado pelo estado de MS</b>	<b>Data</b>	<b>Ação</b>
1	Decreto nº 15.393	17/03/2020	Suspensão das aulas presenciais de 23/03 a 06/04/2020
2	Decreto nº 15.396	19/03/2020	Reconhecimento de calamidade pública
3	Decreto nº 15.410	02/04/2020	Prorroga a suspensão de aulas até 03/05/2020
4	Decreto nº 15.420	27/04/2020	Antecipa as férias escolares para 04 a 18 de maio de 2020
5	Decreto nº 15436	13/05/2020	Prorroga a suspensão de aulas de 19/05 a 30/06/2020

Fonte: Documentos oficiais, organizado pelo autor.

O cenário é de muitas incertezas, sobretudo no âmbito escolar. Há quem acredite que o ensino remoto que estamos vivendo é uma antecipação forçada do futuro, mostrando que as escolas são obsoletas e os professores são um obstáculo ao acesso ao conhecimento (DUSSEL, 2020).

Como nos diz a autora, este momento deverá ser descrito com cuidado, pois gerou muitas ações que, na nossa compreensão, ainda serão contadas depois do fim da pandemia. Porém, neste momento, “O que se pôde observar é que nas primeiras semanas de emergência houve uma tendência a distribuir tarefas, com o intuito de ocupar o dia das crianças e, também, de se proteger de possíveis críticas de negligência dos professores.” (DUSSEL, 2020, p. 09; tradução nossa). A autora ainda afirma que a exigência era/é

“ocupar o tempo, [em uma] situação inédita e dramática, e não perder o ano nem a continuidade dos programas [...]” (Ibid., p. 09; tradução nossa). Ela escreve, sobretudo, sobre o contexto da América Latina, mas reconhece que também em outros lugares do mundo a pandemia acirra as desigualdades e se observa o acesso desigual às tecnologias.

Essas reflexões vêm ao encontro do que nossos entrevistados apontam. Eles estão com dificuldades no ensino remoto, seja pela falta de formação, de material ou das novas relações que se estabelecem com os estudantes: “A crise da pandemia apresentou um cenário sem precedentes.” (DUSSEL, 2020, p. 09; tradução nossa).

Acho que nós professores não estávamos nada preparados, quando eu fiz o meu concurso ninguém falou que eu ia trabalhar com *Google Class Room*, ninguém perguntou se eu sabia, não fui testada para isso e também **ninguém me instrumentalizou para isso**, foi tudo feito bem às pressas, um atropelo. (PROFESSORA BARITA; grifo nosso).

Morgado, Sousa e Pacheco (2020) escrevem que, com a contribuição das tecnologias no cenário que estamos vivendo, facilmente se pode confundir velocidade com sucesso. Fomos “[...] rapidamente invadidos por uma torrente de transformações em diversas áreas, fazendo eclodir dinâmicas cada vez mais frenéticas, num clima de hiperatividade que, em muitas situações, permitiu confundir o *mito da velocidade* com o *sucesso garantido*.” (p. 03; grifos dos autores). A situação que a professora Barita descreve está em sintonia com que afirmam esses autores, pois, como ela falou, não foi “instrumentalizada” para trabalhar dessa forma e tudo foi feito com muita pressa. Nesse sentido, é importante lembrar que

[...] a educação é um dos setores onde estes efeitos podem gerar desconforto, uma vez que se trata de um empreendimento construído na base de relações, em grande parte relações presenciais, que fazem do ato pedagógico um momento de interação e partilha. Não deixando de voltar a reconhecer o inestimável contributo que as tecnologias disponibilizaram em tempo de pandemia, garantindo que as escolas pudessem continuar a funcionar, a digitalização permanente das relações humanas acabará, inevitavelmente, por desfigurar o próprio fenómeno educativo, que não se compadece de uma entrega permanente ao domínio do digital. Se isso se verificar, o ato educativo dificilmente se poderá assumir como um ponto de encontro e de debate em que docentes e estudantes, num estilo de educação partilhada, expõem os seus pontos de vista, partilham experiências e dão sentido às suas práticas. (MORGADO; SOUSA; PACHECO, 2020, p. 06).

O que afirmam os autores se articula com as propostas do currículo crítico, ou seja, as relações sociais são constituidoras do processo educativo; portanto, a escola como espaço público de encontro/debate, entre outros, não pode ser substituída pela tecnologia, ainda que se reconheça que ela contribui para o processo educativo, sobretudo nesses tempos de pandemia. Não se pode esquecer o seguinte:

E o que eu sinto mais dificuldade é que **não são todos que têm o mesmo acesso**, não são todos que têm um bom computador, não são todos que têm um bom celular, não são todos que têm internet em casa, porque ainda existe! Eu falo para os meus filhos que ainda tem crianças que não têm celular, e não é uma criança de 10 anos, não! É uma criança de 14, 15, é um adolescente que não tem. (PROFESSORA AMETISTA; grifo nosso).

Com relação à fala da professora Ametista, reiteramos a afirmação de Dussel (2020) de que “Uma primeira característica, tão dolorosa quanto previsível, são as desigualdades de conexão, que aprofundam as desigualdades já existentes em diferentes sociedades do mundo, não apenas na América Latina.” (DUSSEL, 2020, p. 09; tradução nossa).

Na voz da professora Ametista temos uma expressão de profunda preocupação com os alunos que não têm as mínimas condições estruturais/materiais de estudo “E o que eu sinto mais dificuldade é que não são todos que têm o mesmo acesso, não são todos que têm um bom computador, não são todos que têm um bom celular, não são todos que têm internet em casa, porque ainda existe!”. E ainda complementa sua fala:

[...] até mesmo na TV, porque está tendo aula na TV, uma aluna me mandou um áudio assim: “professora, eu não estou conseguindo entender o que está falando na televisão, e aí minha televisão pifou”, ou seja, **não é só não ter o celular, é também não ter uma TV, entendeu?** Eu acho assim, é um ano com muitas dificuldades, vai ser um ano com aprendizado para todos, mas eu acredito que a aprendizagem não vá ser 100%, nem 80 e nem 70, mas está sendo uma aprendizagem de uma maneira diferente. (PROFESSORA AMETISTA; (grifo nosso).

O professor Topázio também complementa:

A gente não teve nenhuma preparação, nenhum curso, tivemos que abrir sala de aula, tivemos que ajudar alunos, tivemos que aprender a mexer no sistema que a gente não tinha nem vivência com ele, e alunos também que têm muita dificuldade, tem alunos que não conseguem

acessar. Eu tenho sala com 27 alunos, eu já lancei a terceira atividade e desses 27 nem 10% fez. (PROFESSOR TOPÁZIO).

Com relação a estas duas falas, pode-se dizer que se aproximam do pensamento de Ferreira e Barbosa (2020), pois eles também destacam que as aulas remotas trazem um novo cenário, uma nova realidade. Não se trata apenas de digitalizar o conteúdo das aulas presenciais. As aulas precisam ser conduzidas de outra maneira, com outras metodologias.

Afirmamos que as aulas remotas não podem ser comparadas às presenciais por saber que, em meio aos atropelos de querer manter suposta normalidade, instituições alegam ter havido ‘apenas’ a transposição do real para o virtual. Não é mero detalhe. Entendendo as relações de ensino e aprendizado a partir das interações humanas, fica claro que, ao suprimir o espaço físico, altera-se substancialmente as conduções, os tipos de problemas enfrentados, os atravessamentos e os distratores são outros. Boa parte da subjetividade dilui-se pelo filtro das telas e dos microfones. (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 7).

Mesmo com essas dificuldades citadas, os professores estão se esforçando para garantir o ensino da melhor maneira: “Nós professores estamos nos esforçando ao máximo” (PROFESSOR TOPÁZIO). Também podemos constatar isso na voz da professora Barita:

[...] tem um grupo enorme de amigos ali que trabalham, vejo uma boa vontade das pessoas, **uma vontade de acertar tão grande** que eu acho que a gente tem que parar de avaliar em termos de currículo, acho que isso serviu para eu ver que ali tem um monte de gente trabalhando duro mesmo. As pessoas não têm ideia de como é isso para a gente professor, o quanto que a gente trabalha muito mais nessas condições. (PROFESSORA BARITA; grifo nosso).

O que a professora Barita descreve remete-nos a Nóvoa (2019, p. 14), quando afirma que “Ninguém pode ser professor, hoje, sem o reforço das dimensões coletivas da profissão”. O trabalho educativo é um trabalho coletivo e social: “Ninguém se integra numa profissão sozinho, isoladamente. Ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas” (ibid., p. 10). Mais uma vez, podemos reafirmar nossa perspectiva crítica da educação e do currículo. Como afirma Saul (2015, p. 1036), a perspectiva crítica do currículo ressalta “a necessária participação dos educadores, dando ênfase ao trabalho coletivo e à formação de professores”. Na fala a seguir,

percebemos novamente que a professora destaca o compromisso dos professores, o “empenho dos profissionais”.

Então o que eu vejo, eu não sei se o resultado vai ser bom ou ruim, mas o que eu vejo é um empenho dos profissionais, eu vejo isso com relação aos professores, eu vejo isso com relação aos alunos, eu vejo isso com relação à direção de nossa escola. Lá na prefeitura fica tentando tirar fotocópia do gabarito para dar para o aluno que não tem dinheiro para fazer, sabe? Eu acho que isso, nesse sentido, foi muito legal, acho que está todo mundo tentando fazer o melhor, acho mesmo, acho mesmo! (PROFESSORA BARITA).

O trabalho remoto não só implica uma nova maneira de conduzir as aulas, mas também afeta a vida pessoal do professor; no caso da professora Aventurina, afetou seu estado emocional.

Hoje estou bem, porque **ontem já chorei porque não estava dando certo**, a gente não tem devolutiva dos nossos alunos, temos ótimas plataformas digitais, governo e prefeitura, governo federal, todos estão buscando mostrar para o aluno que é possível estudar à distância, mas o que falta para essa engrenagem da educação dar certo, acima de todas as plataformas digitais, estímulos audiovisuais, tudo, o que mais falta é o interesse do aluno, é a parte interna, é aquele querer, o buscar. (PROFESSORA AVENTURINA; grifo nosso).

Em um momento tão sensível que a pandemia provoca em nós, os professores são mais vulneráveis/controlados pela exposição das aulas ao vivo, gravadas, onde os pais ou qualquer um podem usar a fala, ou mesmo recortes, para transmitir mensagens falsas.

Se antes era possível fechar a porta da sala de aula e, de certa forma, proteger-se da aridez do cenário educacional, adotando práticas que se mostrassem coerentes com as necessidades dos alunos e seus anseios como profissional, já não é mais possível à professora fazer o mesmo – as salas de aula virtuais não têm portas. (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 12).

Embora as salas de aula não tenham portas, tanto alunos como professores sentem falta das relações sociais. A professora Ametista relata que os alunos também sentem falta da escola e da socialização. Por ser coordenadora da escola, está atendendo muitos pais e alunos por meio eletrônico, em que acaba ouvindo esses relatos. É importante destacarmos que o “[...] confinamento não pode criar um estado de isolamento no currículo, porque o currículo é, em essência, um espaço de partilha.” (MORGADO;

SOUSA; PACHECO, 2020, p. 07). Apesar do afastamento físico entre as pessoas do espaço/tempo escolar, “[...] não podemos esquecer que o currículo é uma construção social, baseada na cultura e nos conhecimentos e, por isso, delineado e concretizado com base num construto coletivo.” (Ibid., p. 07). A professora Ametista descreve como os estudantes, além dos professores, reconhecem que a escola é um espaço importante de encontro com os outros:

[...] na escola a gente trabalha com o grupo do WhatsApp, eu tenho os alunos no Whats e eles falam assim: ‘E quando vai voltar?’ Essa é a pergunta de quase todos os dias, um ou dois perguntam para você, ou seja, eles estão sentindo falta da escola, estão vendo as dificuldades da distância, do distanciamento. (PROFESSORA AMETISTA).

Moreira e Kramer (2007) apontam que, com o desafio da inserção das tecnologias da informação e comunicação no ensino, “é como se os objetos técnicos pudessem, por um passe de mágica, garantir qualidade na educação” (MOREIRA; KRAMER, 2007, p. 1038). Nesse cenário de intenso uso dos recursos tecnológicos, a fala da professora Aventurina aproxima-se do que apontam os autores quando afirma que “[...] não vai mais pela qualidade, e sim quantidade”.

Qualidade na educação passa a corresponder ao emprego, nem sempre criativo e eficiente, de recursos tecnológicos que promoveriam a atratividade dos ensinamentos “oferecidos” aos alunos ou por eles apreendidos sem uma interferência significativa do/a professor/a. (MOREIRA; KRAMER, 2007, p. 1038).

A professora Aventurina ainda afirma:

Hoje nesse momento que a gente está vivendo de pandemia, de aulas *online*, a gente tem que buscar passar o conteúdo, o máximo de conteúdo possível e tentar que isso seja de maneira abrangente para quem tenha acesso ou para quem não tenha acesso às aulas *online*. (PROFESSORA AVENTURINA).

Até o momento em que realizamos as entrevistas, a escola estava passando as atividades aos alunos através do celular do (a) responsável, ou mesmo diretamente no celular de cada aluno. A maior parte do ensino estava acontecendo de maneira assíncrona; atividades e vídeos eram compartilhados e posteriormente os alunos davam as devolutivas.

Desde o dia 25 de maio de 2020, o Estado de Mato Grosso do Sul adotou também a estratégia de transmitir as aulas por canais abertos de televisão. A dinâmica é semelhante ao que está acontecendo no Distrito Federal, conforme aponta Caixeta (2020): a grade da programação e os conteúdos não consideraram a maioria dos currículos das escolas.

A ideia é passar uma programação educativa unificada que não considerou os currículos trabalhados na maioria das escolas, nem contou com participação da categoria para a sua elaboração. As aulas são transmitidas na TV aberta e nós, docentes, devemos atrelar nossas aulas obrigatoriamente a esse conteúdo produzido. (CAIXETA, 2020, p. 23).

Conforme apontado anteriormente, o professor Topázio estava com dificuldades para receber as atividades, e havia poucas devolutivas. O mesmo também aconteceu com a aula ao vivo que marcou com seus alunos: “Eu fiz uma video-aula com os alunos no *Meeting*, só 3 entraram na sala, de 27 só 3, isso porque eu marquei horário, tudo certinho, de tal hora a tal hora.” (PROFESSOR TOPÁZIO).

Tanto Topázio quanto Aventurina apontam em vários momentos que essa baixa participação se deve à falta de interesse dos alunos: “[...] a falta de interesse do nosso aluno é triste!” (PROFESSORA AVENTURINA). A falta de interesse citada pelos professores, como destaca Dussel (2020), pode ser explicada de outra forma, pois as crianças, enquanto ouvem ou fazem uma atividade, podem “ouvir ruídos da casa ou da rua e interrupções inesperadas de filhos ou parentes sobre comida, companheiro ou cachorro.” (DUSSEL, 2020, p. 04). Além disso, conforme dissemos anteriormente, com base em Kohan (2020), o fechamento das escolas foi súbito, surpreendeu a todos e nos deixou longe dos cheiros, sabores e ares da escola. Isto certamente afetou e continua nos afetando profundamente, seja como estudantes, seja como professores. Como afirma a professora Barita, “Todo mundo foi pego muito de supetão, muito de supetão!”

Embora não tenha sido explicitado por nenhum dos nossos entrevistados, há, segundo Ferreira e Barbosa (2020), outro fator que pode implicar essa baixa/não participação, a saber, o fato de que milhares de crianças vivem em situação de pobreza e/ou com violência doméstica dentro de casa, além da própria redistribuição das tarefas domésticas enquanto não estão indo para as escolas; logo, “[...] podemos concluir que a realização de atividades escolares no ambiente doméstico deve acontecer em condições extremamente desfavoráveis para algumas crianças.” (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 9)

A resistência destes alunos também pode ser interpretada como uma forma de contestar e modificar os regimes de regulação que encontramos no currículo escolar (TEDESCHI; PAVAN, 2019).

É necessário que as escolas estejam fisicamente fechadas em resposta a um bem comum, a saúde coletiva. Ainda que a pandemia e a quarentena estejam nos revelando a capacidade adaptativa ao novo modo de viver, elas “[...] estão a revelar que são possíveis alternativas, que as sociedades se adaptam a novos modos de viver quando tal é necessário e sentido como correspondendo ao bem comum.” (SANTOS, 2020, p. 26).

Para Morgado, Sousa e Pacheco (2020), conforme já dissemos anteriormente as tecnologias não substituem, no processo educativo, as relações humanas e sociais

Mesmo que ainda seja incerto discutir o currículo pós-pandemia, podemos falar sobre o que estamos vivendo. A pandemia veio em um momento delicado para o país e acentuou, conforme já dissemos anteriormente, as diferenças socioeconômicas: “[...] mais uma vez se testemunha o acirramento das desigualdades no acesso à educação entre crianças e jovens de diferentes condições econômicas e sociais.” (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 9).

Nos discursos, quando os professores apontam que estão se esforçando ao máximo, tentando aprender a usar as ferramentas tecnológicas e buscando novas metodologias, mostra-se que, mesmo com as adversidades, que não são poucas, nossas professoras e professor caminham para o que está sendo visto como educação de qualidade. “[...] a educação de qualidade se resume ao provimento de padrões aceitáveis de aprendizagem para inserir o indivíduo – como produtor-consumidor – na dinâmica do mercado. (FONSECA, 2009, p. 154).

Munsberg e Silva (2018) lembram que “pensar a interculturalidade na perspectiva da decolonialidade é tarefa complexa e desafiadora, mas possível e necessária no contexto atual.” (p. 22). Reiteramos, juntamente com Santos (2020), que, com a “cruel pedagogia do vírus”, há necessidade de um pensamento intercultural, crítico e decolonial.

### **3.3 Currículo: entre documentos oficiais e possibilidades de ruptura**

Início este item com uma história que vivenciei no PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência durante a graduação em Ciências Biológicas. Logo que

adentrei no programa, em 2014, os acadêmicos participantes foram convidados pela diretora da escola que acompanhávamos para participar de uma formação continuada. Meus colegas e eu fomos. Em uma das dinâmicas propostas nesta formação continuada, pequenos grupos se reuniram para que juntos pudessem responder em uma curta frase a seguinte pergunta: o que é o currículo?

O que é o currículo? Eu não sabia, meus colegas também não sabiam: o que é currículo? Tivemos alguns minutos para pensar, mas... nada! O prazo para que cada grupo expusesse sua concepção sobre currículo estava se esgotando, quando, por fim, escrevemos na folha de papel que nos foi dada: “É o nosso cartão de visitas para conseguir emprego”. Estávamos nos referindo ao *curriculum vitae*, documento utilizado na seleção de vagas de emprego.

Naquele dia senti muita vergonha, pois eu, em um curso de licenciatura, não sabia o que é o currículo escolar. Até aquele momento de nossa formação, não tínhamos visto nada a respeito, não de forma direta. Mesmo quando alunos do Ensino Básico deveríamos ter participado, por exemplo, de consultas públicas para a elaboração do currículo? Sim! Alguém de nós tinha participado? Não!

Hoje não sinto vergonha, sinto-me desafiado a estudar sobre o currículo escolar. Além disso, sinto a necessidade de explicitar, tanto nesta pesquisa como na minha profissão docente, que o currículo escolar, além dos chamados conteúdos escolares, também produz cidadania, que pode ser crítica, democrática, emancipadora, da mesma forma que pode promover subserviência e passividade. Ou seja, o currículo, conforme já vimos ao longo deste trabalho, não se reduz a uma lista de conteúdos. Assim como eu e meus colegas tivemos dificuldade em definir o conceito de currículo, verifiquei que os professores entrevistados nesta pesquisa também tiveram.

Para Young (2014), há uma dificuldade grande em definirmos o que é currículo, mas ele geralmente é associado ao currículo formal. O autor ainda explicita “A verdade é que não sabemos muito sobre currículos, exceto nos termos cotidianos – grade horária, listas de disciplinas, roteiros de exames e, cada vez mais, matrizes de competências ou habilidades.” (YOUNG, 2014, p. 197).

Neste sentido, penso que é importante retomar alguns elementos que orientam a perspectiva teórica desta pesquisa em relação à nossa compreensão de currículo escolar; ou seja, “o currículo não apenas como uma ferramenta técnica, mas como um campo de produções que articula saberes para materialização de práticas socialmente referenciadas

a partir de marcadores de classe, pertencimento de gênero, raça e etnia.” (ALBUQUERQUE, 2019, p. 73). Ou ainda, como afirma Pavan (2018), “[...] no contexto atual, implica trazer para o currículo reflexões críticas sobre questões de classe, raça/etnia, gênero e outras.” (PAVAN, 2018, p. 1441).

Assim, durante as entrevistas, mesmo que a maioria tenha sido à distância, pude perceber como os professores sentiram dificuldades em elaborar uma caracterização do currículo escolar. Quando indagados, levaram algum tempo para começarem a se expressar. A professora Cianita aponta que o currículo escolar serve como um guia para nortear o trabalho docente.

A professora Barita também percebe o caráter instrumental que o currículo pode significar: “É um guia assim... uma... como é que eu vou te dizer? É um guia mesmo, ele me baliza mesmo, é um instrumento, é uma ferramenta importantíssima que delimita espaço, que delimita caminhos, estabelece relações.” (PROFESSORA BARITA).

A professora Cianita ainda aponta:

Olha, eu entendo como um parâmetro para a gente pegar e ter um norte para a gente chegar a algum objetivo, tendo em vista que eles [os alunos] vão ser cobrados por outras provas externas, [...], então, já que ainda a gente tem esse tipo de processo seletivo sendo ainda conteudista, eu acredito que ele seja esse norte para a gente poder se basear. (PROFESSORA CIANITA).

A professora reconhece que o currículo serve como parâmetro para sua atuação docente, mas, principalmente, que o currículo está condicionado às avaliações externas. O que afirma a professora vai ao encontro da seguinte observação:

Os estudos sobre o currículo e suas relações com a organização escolar e o processo de trabalho docente apontam para a existência de dispositivos de controle que, atuando no interior das escolas, impedem ou retardam, de alguma forma, as mudanças educacionais, produzindo efeitos sobre o desempenho e a identidade do professorado. (VIEIRA; HYPÓLITO; DUARTE, 2009, p. 222).

Ou seja, a professora Cianita expressa o caráter burocrático/tecnocrático do currículo. Como afirmam os autores Vieira, Hypolito e Duarte (2009), os dispositivos de controle produzido por avaliações externas “impedem ou retardam” as mudanças, e a mesma professora mostra essas limitações quando expressa a necessidade de o currículo ser “conteudista”. Ou seja, o currículo está a serviço de um determinado conteúdo. Isto é

uma marca colonial, quando não se permite à escola e seus professores e professoras interferirem, ampliarem a discussão presente no currículo dela. Neste sentido, a professora Cianita relata que o currículo de Língua Portuguesa e Literatura “[...] ainda é deficiente, ainda ele é um pouco ultrapassado também [...]”, porque, segundo ela, são conteúdos que não são contextualizados e não refletem a realidade dos alunos. Sua reflexão mostra, mais uma vez, que ela percebe a necessidade e as possibilidades de ruptura com o currículo tecnocrático. E, quando reclama a contextualização desses conteúdos, remete-nos a pensar em elementos importantes que o currículo intercultural crítico nos coloca.

A professora Cianita, por ser nova na escola, não tinha participado, até o momento da entrevista, de nenhuma discussão sobre currículo. Logo, questioneei se nas demais instituições onde ela já havia atuado/atua ocorrem esses espaços/tempos de discussão destinados especificamente para o currículo, e ela me respondeu:

Sim, até para promover a interdisciplinaridade, existem algumas escolas que já estão bem mais preocupadas com isso e você nota justamente por conta dessas reuniões que são marcadas para fazer com que a gente troque ideias, que a gente converse, que a gente também tenha voz, que não fique só um repasse da Secretaria. (PROFESSORA CIANITA).

Esta professora nos traz elementos importantes quando fala da participação na discussão do currículo escolar. Dizer que “a gente também tenha voz, que não fique só um repasse da Secretaria” mostra um movimento em direção à ruptura do controle burocrático. Ela ratifica o que afirmam Reis e Santos (2019):

[...] os currículos produzidos englobam uma diversidade de experiências e saberes muito mais amplos do que o currículo oficial propõe, na medida em que são criados e usados pelos diversos sujeitos que tecem os cotidianos escolares, entrelaçando as normas com suas vidas e valores. Isso quer dizer que mediante um conteúdo que deve ser ensinado e voltando-se para o imperativo de planejar experiências que visam essa intencionalidade, o docente enreda tais conteúdos com seus conhecimentos e critérios precedentes, que englobam muito mais que apenas o conteúdo [...]. (REIS; SANTOS, 2019, p. 187).

Ou seja, esta fala e a citação reforçam a ideia de que é necessário que haja espaços/tempos destinados para que os professores possam refletir, dialogar sobre suas experiências, trocar ideias, debater, ter voz, criar estratégias em conjunto. Este é um dos

caminhos que podem levar a processos de ruptura em relação ao modelo curricular tecnocrático. Percebemos que há possibilidades de promover um currículo que esteja articulado com a comunidade. A professora Barita, que está há mais tempo na instituição pesquisada, afirma: “[...] todo começo de ano nas nossas aulas de formação a gente fala sobre isso”, mas explica que isso ocorre apenas neste período, apenas uma vez ao ano, e, quando necessário, reformulações são feitas. Reiteramos o que afirmam Reis e Santos (2019) em relação à necessidade de ampliar “um entendimento compartilhado e mais horizontalizado sobre os currículos produzidos e sobre a formação docente” (p. 181). Nesses encontros formativos, as professoras e professores mostram a potencialidade de pensar um currículo para além do que é normatizado oficialmente.

A professora Barita enxerga o currículo como um documento norteador, que baliza e instrumentaliza, mas também reconhece que é dinâmico, que é passível de mudanças e que precisa ser revisto.

Esse currículo não está exatamente linkado com a vida e com as necessidades dos alunos, acho que a gente perde tempo ensinando coisas que não são tão necessárias e deixa de ver coisas que são fundamentais por conta de um currículo, que limita assim, mas acho que é o que temos, não vou jogar tudo isso fora e falar que não serve para nada. Só acho que tem que ser revisto, é dinâmico! Como é dinâmico no meu aluno, depois de tudo isso que está acontecendo a gente vai ter que olhar para esse currículo de uma outra forma, a gente vai ter que rever isso. (PROFESSORA BARITA).

Já na voz da professora Rubelita fica mais evidente seu empenho em considerar as diferenças: “Vejo o mais importante que é adaptar o conteúdo às reais necessidades da minha comunidade escolar e do mercado de trabalho.”

Quando questionada sobre sua compreensão do currículo escolar, deu-nos a seguinte resposta:

Conjunto de saberes que **não se limitam apenas a meros conteúdos**, mas sim, práticas que deverão seguir a vida do estudante enquanto cidadão que **reconhece seus direitos e deveres** e sabe aonde quer chegar para conseguir uma melhor qualidade de vida. O currículo deve alinhar a teoria com sua prática na realidade de cada indivíduo e suas necessidades. (PROFESSORA RUBELITA; (grifo nosso).

Podemos observar que a professora Rubelita vê no currículo algo mais do que uma lista de conteúdos a serem seguidos, que o currículo perpassa os documentos e diretrizes,

que ele também contribui para uma formação de cidadania que reconhece os seus direitos e deveres, comprometida com o estabelecimento do diálogo entre as diferenças.

Reconhecer a existência de várias culturas não significa encerrá-las cada uma em um gueto, fragmentando a sociedade civil e acirrando ódios. [...] Significa reconhecer-lhes a importância para um estudo aprofundado da (s) realidade (s), a importância para se estabelecer um diálogo que permita a humanidade crescer em diversas direções diversas das que nos trouxeram a este mundo de injustiças e perversidades. Um mundo de autoritarismos. Um mundo cindido. (SERPA, 2011, p. 158).

A professora Ametista também concebe o currículo como uma base, algo a ser seguido, mas que precisa ser flexível para se adequar à realidade de seus alunos.

O currículo, ele é uma base! Mas o professor... ele não tem que ficar só naquele horizonte, um exemplo em matemática, que é minha área, se lá está aquele conteúdo que tenho que dar, eu tenho que seguir aquele conteúdo, mas o aluno não tem um aprendizado, às vezes, de um outro conteúdo que ajuda naquele conteúdo, aí eu tenho que voltar. Então eu acho assim, o currículo é uma base, mas não tem que ser uma coisa dita, uma coisa com regra, você vai ter que ser aquilo, não! Eu penso assim, né? (PROFESSORA AMETISTA).

Quando a professora Ametista afirma que o currículo escolar não é algo dado, pronto, estático, ou, nas suas palavras, “não tem que ser uma coisa dita”, percebemos que ela reconhece que o currículo é construção, é dinâmico. Como afirmam Reis e Santos (2019), “Ao produzirem currículo cotidianamente estudantes e docentes entrelaçam os conhecimentos advindos dos conteúdos escolares com outros conhecimentos tecidos cotidianamente [...]” (p. 186). As autoras se referem a conhecimentos também produzidos fora da escola e que se entrelaçam com aqueles produzidos no currículo escolar. Como vimos, esse entrelaçamento de conhecimentos é percebido pela professora Ametista.

A professora Aventurina, quando questionada sobre o que usa como base para preparar suas aulas, responde:

Interpretação textual, prática de leitura, gosto de trabalhar bastante e a gramática, eu tento trabalhar! E assim... despertar no meu aluno um pouquinho de interesse na Língua Portuguesa em si, que não é só uma matéria, mas faz parte da vida social e cultural dele. Eu quero que a Língua Portuguesa tenha uma função para ele, uma função social para ele. (PROFESSORA AVENTURINA).

É importante destacar que ela também se mostra insatisfeita com o cumprimento de um currículo burocrático, oficial. Reconhece a necessidade de estar atenta ao estudante. Manifestar esta preocupação, este compromisso se aproxima do que afirma Candau (2008):

[...] imprescindível é questionar o caráter monocultural e o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente, estão presentes na escola e nas políticas educativas e impregnam os currículos escolares; é perguntar-nos pelos critérios utilizados para selecionar e justificar os conteúdos escolares, é desestabilizar a pretensa ‘universalidade’ dos conhecimentos, valores e práticas que configuram as ações educativas. (CANDAUI, 2008, p. 53).

Com base nesta autora, podemos perceber que as professoras entrevistadas demonstram de diferentes formas as possíveis rupturas com a burocratização imposta pelo currículo oficial e, principalmente, demonstram indícios da construção de um currículo intercultural crítico e decolonial. É decolonial porque diz “não” às limitações impostas pelas avaliações externas, porque diz “não” à limitação do conteúdo apresentado pelos documentos oficiais, porque quer explicitar a articulação entre o currículo escolar e a vida dos estudantes, entre outros. Neste sentido, lembramos que a pedagogia decolonial se pauta em processos curriculares “[...] sociopolíticos produtivos e transformadores assentados nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas, vividas num mundo regido pela estrutura colonial.” (WALSH, 2009, p. 26). As professoras nos mostram, em diferentes momentos de suas falas, este processo apontado por Walsh (2009), indicando que há processos de ruptura, na direção de um currículo intercultural crítico e decolonial.

### **3.4 As diversas culturas no currículo escolar: da invisibilidade à construção de um caminho plural**

Através do movimento de grupos considerados minoritários, as discussões acerca da diversidade cultural vêm tomando cada vez mais espaço e força na sociedade, sobretudo nas escolas, um espaço que apresenta uma pluralidade cultural.

Hoje a discussão sobre a diversidade cultural vem ganhando espaço e centralidade em diferentes setores da sociedade civil (presentes em debates em várias mídias, igrejas, partidos etc.) e se apresenta como um desafio também para as escolas. Grupos considerados minoritários se organizam e exigem a superação dos estereótipos e dos preconceitos. (SERPA, 2011, p. 157).

Não só devemos entender a escola como um espaço plural, mas também que, conforme Arroyo (2014), a escola teve e tem um papel fundamental na construção e validação do que está no centro e o que está na margem.

Desde os começos de nossa história a empreitada civilizatória, os catecismos e a educação jesuítica foram chamados a reforçar e a fazer parte dessa estrutura cultural. Reforçaram, de um lado, essas representações dos outros povos como inferiores, primitivos, bárbaros, incultos, insubmissos à nova ordem política e cultural. De outro lado, reforçaram a imagem hegemônica do colonizador, branco como civilizado. (ARROYO, 2014, p. 126).

Conforme apontam Silva e Pavan (2016), o processo de globalização e o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação são fatores que, ao mesmo tempo que reiteram a hegemonia cultural, também contribuem para a construção de um espaço que desestabiliza a lógica monocultural. Esta lógica hierarquizada e padroniza os valores herdados de nossa história de colonização, branca, europeia, cristã, machista, heteronormativa, entre outros aspectos, e todos aqueles que não estão dentro desta “normatividade” foram e são colocados à margem da sociedade. Assim como Tubino (2016), acreditamos que reconhecer as diferenças e as semelhanças é a base da promoção de um caminho intercultural.

Em nossas entrevistas, a voz dos professores, quando questionados sobre suas percepções acerca da diversidade nas turmas em que atuam, mostra que possuem um olhar sensível e atento para as diversidades. Este é o caso da professora Barita, que destaca que alunos do período noturno já estão inseridos no mundo do trabalho, ou seja, já se configuram como um grupo de trabalhadores assalariados; portanto, apesar de estarem estudando no Ensino Fundamental, já se veem enredados em responsabilidades como os adultos.

Eu dou aulas no noturno, o meu maior número de aulas que eu dou é no noturno, por exemplo, só o fato de ser noturno ou matutino já diferencia os grupos, a noite isso é mais forte ainda, porque vários deles trabalham

num determinado local, que é o [supermercado de uma rede atacadista], então aquilo acaba meio que criando grupos, como a própria sociedade. (PROFESSORA BARITA).

Devemos entender que os alunos que estudam no período noturno podem incluir tanto os estudantes que estão continuando os estudos sem interrupção quanto outros que “[...] estão retornando à escola, que foi por eles abandonada, em diferentes momentos do processo de escolarização.” (SOUSA; OLIVEIRA, 2008, p. 56). Entender a trajetória destes alunos que conciliam os estudos com o trabalho ou o trabalho com os estudos é reconhecer que existem diferenças e sobretudo que eles têm trajetórias de vida diferentes, conforme a mesma professora aponta em outro trecho:

[...] no matutino geralmente ele só estuda e não trabalha, então isso faz com que [...]ele tenha uma disponibilidade toda mais voltada para aquilo [os estudos escolares]... o noturno já não, por isso que eu costumo avaliar na sala de aula, eu não dou atividade para o cara fazer em casa, se a gente vai assistir a um filme, eu prefiro dividir um filme em 3 vezes do que falar para ele: assista! (PROFESSORA BARITA).

Preferir passar o filme, mesmo que por partes, em sala em vez de pedir para os alunos assistirem em casa é garantir que todos esses alunos do noturno, conforme citado, possam também ter acesso a este filme/atividade. Isso significa que, além de a professora reconhecer as diferenças, ela também reconhece as desigualdades. Pode-se dizer que sua postura se aproxima do que propõem Candau e Leite (2011, p. 955) quando mostram que vários autores, incluindo elas próprias, “além da defesa do diálogo entre os diferentes grupos culturais que se encontram nos espaços escolares, destacam as desigualdades que podem marcar essas relações e a necessidade de seu enfrentamento sistemático”. Apontam ainda que as pesquisas que têm efetuado acentuam a “necessidade de se questionar a padronização, em geral, configuradora de diferentes práticas socioeducativas, assim como de se combater a desigualdade, os preconceitos e as discriminações que marcam fortemente a sociedade e as escolas” (CANDAU; LEITE, 2011, p. 962). Também é importante ressaltar que quando a professora expressa sua preocupação em propiciar as condições adequadas, também se aproxima da preocupação das autoras já citadas de que todos “[...] os alunos e alunas possam continuar sua vida escolar. Trata-se de reconhecer os direitos básicos de todos/as, tendo-se presente, contudo, que estes todos/as não são ‘os/as mesmos/as’: a valorização de suas diferenças é inerente à nossa concepção de igualdade.” (Ibid., p. 962).

Também podemos afirmar com Backes e Pavan (2017, p. 104) que

[...] deve-se observar que há uma distinção importante a ser feita entre diferença e desigualdade, mostrando-se que o contrário da igualdade não é a diferença, mas a desigualdade. Da mesma forma, é importante esclarecer sempre que a luta pela igualdade e valorização da diferença não é antagônica e que as duas fazem parte da mesma luta [...].

O professor Topázio também reconhece que a diversidade faz parte da escola, mostrando que este espaço é plural: “É... na realidade sempre tem! Então a gente lida com uma sala de basicamente, depende, 27 a 40 alunos, 38, 37 alunos então aí dentro na sala, tem cada um com suas diversidades, gostos, vontades, até mesmo etnias.” (PROFESSOR TOPÁZIO). Arroyo (2014) afirma, na mesma direção que Candau e Leite (2011), que a sala de aula é um espaço heterogêneo: “Toda turma é heterogênea porque os seres humanos são diferentes desde crianças.” (ARROYO, 2014, p. 232-233).

Os professores e professoras, conforme os autores e autoras citados nesta dissertação, com destaque para Serpa (2011), Sacavino (2020), Silva e Pavan (2016), Candau e Leite (2011), Arroyo (2014), entre outros, percebem as diferenças presentes na escola, principalmente que as diferenças merecem atenção e não significam inferiorização, mas uma rica heterogeneidade. Lembramos que nossa perspectiva crítica de currículo intercultural e decolonial aborda a diferença, reconhecendo sua legitimidade e necessidade de sair da invisibilidade, garantindo o seu lugar no currículo escolar de forma digna. Na fala do professor Topázio: “[...] é o preto, é o branco, índio, então existem sim, existem suas diferenças! E não são poucas, viu! E todos os alunos têm, todas as turmas basicamente são compostas por eles.” (PROFESSOR TOPÁZIO) Podemos notar que ele reconhece que a sociedade é constituída de diferenças e que somos singulares.

Tanto o professor Topázio quanto a professora Aventurina relataram que muitos alunos da escola são indígenas pela proximidade geográfica de uma aldeia urbana com a escola.

Conforme a perspectiva intercultural crítica e a decolonialidade, a escola brasileira “carrega a herança de nosso passado colonial, que impôs a cultura e o conhecimento de povos dominantes a outros povos e culturas que se expressavam de forma distinta e, por isso, não eram reconhecidos como legítimos.” (LEITE; RAMALHO; CARVALHO, 2019, p. 2). Neste processo de deslegitimar os conhecimentos dos povos indígenas, também denominados como povos tradicionais, a presença da escola, “muitas vezes,

significou a destruição de culturas de povos tradicionais e dos saberes oriundos desses povos, revelando a violência da escola hegemônica brasileira, que hierarquizou e inviabilizou conhecimentos e sujeitos, sob o manto da meritocracia.” (Ibid., p. 2). Conforme os autores, Paulo Freire, no seu livro *Pedagogia do Oprimido*, já citado nesta dissertação, fez denúncias e “revelou a violência de uma educação bancária que ‘coisificava’ sujeitos e anulava sua voz e seu saber.” (Ibid., p. 2). Neste sentido, é importante ressaltarmos que a professora Aventurina, tal como os autores já citados, percebe e reconhece que nossa história nos impediu, como educadores, de aprendermos com os povos indígenas, bem como de nos relacionarmos interculturalmente e em uma perspectiva decolonial.

A parte mais que chama atenção que às vezes nos limita também, não sabemos como lidar, é com os indígenas, nós temos uma aldeia urbana muito próxima, então nossa comunidade é frequentada por alunos que são indígenas. Em relação aos indígenas, parece que eles estão um pouquinho atrasados, **não é porque eles querem ou porque não buscam, é porque falta alguma coisa para esse entendimento**, para essa sintonia entre os demais alunos, eles são mais tímidos, **eles sentem mais vergonha**, não da raça, da etnia deles, não! Mas é porque **eles se sentem mais tímidos** em relação à turma mesmo, **eles não querem chamar atenção**, eles se enturmam entre si, **são mais fechados**. (PROFESSORA AVENTURINA; grifo nosso).

Ou seja, a professora Aventurina, assim como o professor Topázio, reconhecem nossas limitações em dialogar com os grupos indígenas por não termos uma formação tanto na escola como na universidade e/ou na própria sociedade para aprendermos a lidar com diferentes saberes, sem hierarquizá-los e inferiorizá-los. Geralmente, quando estamos na escola, atuando como educadores/as, utilizamos os parâmetros etnocêntricos e classificamos determinadas expressões culturais como “tímidas”, “fechadas”, “acanhadas”, entre outras.

O indígena já é um pouco acanhado, ele já fica um pouco no canto dele, ele já é diferente do branco, como eles se dizem, o índio e o branco. Então ele já é um pouco mais na dele, ele é difícil perguntar quando você está dando aula ou algum conteúdo, ele é difícil fazer perguntas. Então ele tem toda uma diferença para lidar, ele sempre fica um pouco mais afastado dentro da sala, ele **se localiza nos cantos da sala, sempre no fundo**. (PROFESSOR TOPÁZIO; grifo nosso).

A professora Aventurina e o professor Topázio explicitam as dificuldades que sentem em lidar com a diversidade, citando especialmente o caso dos alunos indígenas. Sacavino (2020) ressalta que os professores não estão alheios à diversidade presente na sala de aula e sentem que precisam “encontrar novas práticas pedagógicas para dialogar com essa realidade e trabalhar esse leque de questões que estão presentes no chão da escola [...], não para punir e excluir, e sim para dialogar tentando construir uma educação intercultural.” (SACAVINO, 2020, p. 2-3).

Paulo Freire e “outros intelectuais latino-americanos denunciavam a colonialidade do poder, do saber e do ser, revelando que o fim do período colonial na América Latina não significou o fim do colonialismo, já que seus traços persistiram no tempo, chegando até os dias de hoje.” (LEITE; RAMALHO; CARVALHO, 2019, p. 3).

Os autores decoloniais “[...] não só denunciam essa realidade de opressão: eles propõem uma ruptura com tal modelo, através de práticas decoloniais, nas palavras de Quijano, ou práticas libertadoras, na visão freireana.” (LEITE; RAMALHO; CARVALHO, 2019, p. 3).

As professoras Ametista e Rubelita apontaram que já tiveram formação continuada na escola que levou em conta as questões culturais, e a professora Cianita já teve uma formação assim também, mas em outra instituição em que atuou. Os demais disseram que ainda não tiveram um momento para a discussão étnico-cultural, mas é comum entre todos os entrevistados reconhecerem a fragilidade de suas formações para lidarem com a diversidade. Quando perguntamos se participaria de formações que tivessem como tema as diferenças culturais, a professora Barita, respondeu: “Eu gostaria, eu geralmente, quando tem formações pedagógicas dias de sábado, são uns assuntos que, às vezes, não fazem parte do nosso dia a dia, parece que é muito, é muita teoria e aí coisas importantes que deveriam ser discutidas não são.” É importante, na perspectiva curricular que abordamos nesta dissertação, percebermos o interesse dos professores em atuar tendo em vista a diversidade na sala de aula, conforme podemos observar também na fala da professora Cianita, que aponta, inclusive, a necessidade de ampliação da carga horária para trabalhar com a diversidade.

Olha, eu acho que sinto mais falta que se tenha um estudo para ampliar essa carga horária nossa, para a gente poder de fato trabalhar com essa diversidade na escola, não somente em algumas matérias, mas todos se envolverem. Eu sinto mais necessidade disso, eu acho que quando se olhar para essa parte aí, a gente pode pegar e voltar de novo a estudar

outras questões associadas a essa ideia, mas desde que seja feito isso para a gente poder pôr em prática o que a gente vê na formação também. (PROFESSORA CIANITA).

A professora nos chama a atenção para um aspecto abordado por Santomé (2012) quando reflete sobre o fato de as escolas tratarem temas profundamente importantes em relação às diferenças por meio do que ele denominou de “currículo turístico” (p. 167); ou seja, a diversidade é trabalhada na escola por meio do Dia da Árvore, mas não se discutem profundamente as questões do meio ambiente, e a escola festeja o Dia do Índio por meio de estereótipos, sem sequer mencionar a existência de povos indígenas no Brasil, e festeja o Dia da Mulher sem discutir as relações de gênero e o alto índice de violência contra as mulheres, entre outros. São temas que, como a professora Cianita mencionou, não deveriam ser discutidos somente “em algumas matérias, mas [seria necessário] todos se envolverem”.

A professora aponta dificuldade para lidar não só com a diversidade cultural, étnica e religiosa, mas também com alguns alunos que utilizam drogas ilícitas: “[...] e tem a parte das questões das drogas que mais incomoda a nós professores em relação a isso.”. A situação de vulnerabilidade da escola produz efeitos sobre o trabalho escolar.

Portanto, as escolas situadas em regiões de vulnerabilidade social lidam, inegavelmente, com fatores sociais que envolvem pobreza, mobilidade urbana, (in)segurança, condições materiais precárias, entre outros aspectos, que outras escolas não precisam lidar. Isso produz uma série de efeitos concretos sobre o trabalho escolar. (SANTOS; MOREIRA; GANDIN, 2018, p. 764).

Silva *et al.* (2018) apontam, em sua pesquisa, que os professores normalmente trabalham de maneira muito pontual e desarticulada com a temática do uso de álcool e drogas, ainda que este enfrentamento não caiba somente à escola, e sim deve ser levado a efeito através de um trabalho conjunto e articulado.

Mesmo que o professor e as professoras tenham afirmado terem dificuldades para lidar com a diversidade, podemos perceber que a escola vem fazendo um trabalho que acolhe a diferença. Na voz da professora Barita podemos notar que a presença de alunos trans não gera nenhum tipo de discriminação, e ela ainda fala sobre a potencialidade da diversidade para enriquecer a escola.

E cada vez é mais, cada vez é mais claro isso, a gente tem indígena, não sei se tem muito, mas a gente tem indígenas, a gente tem bastante negros, a questão agora sexual, a gente tem alunos trans, sabe assim? Então eu acho que isso amplia, na verdade eu acho que **isso enriquece**, o fato de ser essa mistura de gente diferente, acho que **isso é bacana**, acho que isso enriquece, que nem esse cara que é trans, eu nunca vi nenhum tipo de... e tinha um bando de guris caretas ali, um bando de guris xucros, mas eu nunca vi ninguém zombar dele ou fazer alguma coisa ofensiva, digamos assim. **Acho que a coisa meio que se organiza ali.** (PROFESSORA BARITA; grifo nosso).

Nesta perspectiva, podemos dizer que as reflexões acerca da “interculturalidade crítica, juntamente com as discussões a respeito da colonialidade e dos estudos étnico-raciais (indígenas e afro-brasileiros) e das lutas dos movimentos sociais, estão sendo fundamentais para a construção de outro currículo [...]” (BACKES; PAVAN, 2017, p. 100-101). Ainda que as professoras não se refiram de modo direto a essas perspectivas teóricas, percebe-se o efeito que as discussões do meio acadêmico e dos movimentos sociais de diversos tipos tem provocado também na escola, na atuação dos docentes. A professora Cianita disse: “Você percebe que eles são mais leves na forma de falar entre eles se for feito um trabalho para isso [com a diversidade] acontecer, se esse momento for promovido, se não isso também passa despercebido.” Esta fala nos mostra que apenas o esforço e o trabalho conjunto são capazes de construir um espaço plural e democrático.

Ainda que em algumas falas se coloque a “tolerância” como possibilidade de avanço no diálogo com a diversidade, mesmo sendo insuficiente para uma relação intercultural decolonial, ela vem acompanhada de respeito e, sobretudo, de uma relação respeitosa entre os estudantes e os outros. Conforme a fala da professora: “[...] os jovens mostram-se até mais respeitosos, tolerantes com as diversidades em sala de aula, e sempre trabalhamos esses temas sobre o respeito, valorização, tolerância, etc.” (PROFESSORA RUBELITA).

Finalizamos este item lembrando, com Backes e Pavan (2017), que as dificuldades ou as limitações que os professores apontam para lidar com os indígenas ou mesmo com outras diversidades, não ocorrem por uma escolha pessoal na forma de atuar, mas “são resultado do contexto que os produziu como professores, um contexto marcado, entre outros elementos, pelo colonialismo, pela colonialidade e, mais recentemente, também pelas avaliações externas homogeneizantes.” (BACKES; PAVAN, 2017, p. 107).

### 3.5 Avaliação em larga escala: uma preocupação sempre presente no currículo

Conforme já discutimos anteriormente, o currículo escolar nunca é um conjunto neutro de conhecimentos (APPLE, 2009), assim como as avaliações em larga escala também não são neutras, de modo que devemos concebê-las com intencionalidades definidas.

Antes de discutirmos as intencionalidades e os impactos das avaliações em larga escala, apresentamos aspectos importantes sobre seu processo histórico até a consolidação dos modelos que hoje conhecemos. Vianna (2015) destaca que a partir da década de 1960, sobretudo nos Estados Unidos, os estudos sobre avaliação começam a ficar mais intensos e surgem propostas de avaliações. “A literatura sobre avaliação educacional, a partir dos anos 60, cresce enormemente. Surgem novos posicionamentos teóricos e novas propostas de atividades práticas, que enriquecem e tornam complexo o campo da avaliação.” (VIANNA, 2015, p. 31).

Já no Brasil, Oliveira (2007) salienta que após a Constituição Federal de 1988 os avanços na universalização do acesso à escola e na permanência nela trazem também o debate sobre qualidade.

O debate sobre a qualidade na educação foi intensificado na década de 1990 (SAUL, 2015). De forma equivocada, segundo Esteban (2012; 2010; 2009), Sousa (2014) e Afonso (2014), propaga-se a ideia de que por meio da avaliação externa da escola em larga escala se poderia conquistar a qualidade na escola. É neste cenário que as avaliações em larga escala são consolidadas, em torno do debate da melhoria da qualidade da educação.

Deve-se ressaltar, porém, que, a partir da década de 1990, a discussão sobre a educação básica no Brasil tem sido associada ao debate sobre a melhoria da qualidade da educação, com foco na avaliação do rendimento escolar, a partir de resultados do sistema de avaliação externa. Esse alinhamento tem feito emergir posicionamentos sobre decisões que orientam a política educacional, a organização curricular, os saberes selecionados e trabalhados nas escolas, os métodos de ensino, a seleção de livros didáticos e a formação dos educadores. (SAUL, 2015, p. 1301).

Embora, como dissemos anteriormente, a intensificação das avaliações externas em larga escala ocorra a partir de 1990, elas têm um histórico que inicia algumas décadas

antes. No Brasil as análises do desempenho das avaliações são classificadas em três gerações, conforme Bonamino e Sousa (2015):

1ª Geração: Segundo as autoras, embora desde 1960 já se utilizassem testes na educação, é no final

[...] da década de 80 a primeira iniciativa de organização de uma sistemática de avaliação do ensino fundamental e médio, em âmbito nacional. Esta sistemática é denominada pelo MEC, a partir de 1991, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SOUSA, 2003, p. 179).

2ª Geração: Segundo as mesmas autoras, a segunda geração se caracteriza pela inclusão, a partir de 2005, da Prova Brasil (BONAMINO; SOUSA, 2015). Elas argumentam que “A justificativa para sua implementação indicava as limitações do desenho amostral do Saeb em retratar as especificidades de municípios e escolas e em induzir dirigentes públicos estaduais e municipais na formulação de políticas para a melhoria do ensino.” (Ibid., p. 378). Destacamos aqui a criação do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, a partir de 2007<sup>9</sup>. Este índice vai impactar na responsabilização dos professores pelos resultados.

3ª Geração: Há “especificidades nas avaliações educacionais e no uso de seus resultados que ilustram as características das relações entre avaliações de terceira geração, políticas de responsabilização e currículo escolar.” (BONAMINO; SOUSA, 2015, p. 378).

---

<sup>9</sup> “O Ideb consiste em um indicador formulado para mensurar o nível da qualidade da educação no país. Trata-se de ferramenta utilizada no diagnóstico da realidade educacional, auxiliando as políticas públicas como um norteador no estabelecimento de metas para a melhoria do ensino (INEP, 2015c; MEC, 2016a). Criado pelo Inep em 2007, foi legitimado como aferidor do nível educacional básico por meio do Decreto n. 6.094/2007 (BRASIL, 2007), permitindo que a população acompanhe, por meio dos resultados divulgados, o desempenho e a qualidade do serviço de educação básica oferecido pelas escolas públicas do país (MEC, 2016a). O Ideb se baseia na compreensão de que, com ensino de qualidade, os alunos adquirem o conhecimento necessário e alcançam a aprovação na série/ano em que se encontram. O cálculo do Ideb considera como referência dois componentes relevantes no que se refere à qualidade da educação: a) o fluxo escolar (promoção, repetência, evasão), obtido por meio do Censo Escolar, que ocorre todos os anos; e b) o desempenho alcançado pelos alunos nas avaliações aplicadas nacionalmente. A junção desses dois fatores resultará em uma nota que pode variar de 0 a 10 (CASTRO, 2009). As médias de desempenho são obtidas por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e consistem em três avaliações, cada uma destinada a um nível de ensino e série previamente definidos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb); a Avaliação Nacional da Alfabetização (Ana); e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), também conhecida como ‘Prova Brasil’ sendo esta aplicada nas escolas municipais de Ensino Fundamental (INEP, 2017).” (OLIVEIRA JUNIOR; MINORI; FROTA, 2019, p. 525).

Ainda de acordo com as mesmas autoras, é importante destacar o que pensam os pesquisadores e pesquisadoras em educação acerca das avaliações em larga escala.

Avaliações de segunda e terceira geração, associadas à introdução de políticas de responsabilização baseadas em consequências simbólicas e materiais, têm o propósito de criar incentivos para que o professor se esforce no aprendizado dos alunos. No entanto, evidências nacionais e internacionais mostram que principalmente o uso de resultados das avaliações de terceira geração para informar iniciativas de responsabilização forte pode envolver riscos para o currículo escolar. Um deles é a situação conhecida como ensinar para o teste, que ocorre quando os professores concentram seus esforços preferencialmente nos tópicos que são avaliados e desconsideram aspectos importantes do currículo, inclusive de caráter não cognitivo. (BONAMINO; SOUSA, 2015, p. 383).

Neste sentido, também concordamos com Ivo e Hypolito (2017) quando afirmam que as avaliações em larga escala padronizadas significam, “políticas ‘iguais’ para atingir metas ‘desiguais’ em contextos muito diversos [...]” (IVO; HYPOLITO, 2017, p. 806).

Na mesma perspectiva, Esteban (2010) aponta o equívoco na crença de que tais avaliações resultam em melhoria na qualidade da educação:

O conceito de qualidade que costura tais propostas tem como única alternativa a normalização dos sujeitos, culturas, processos e práticas, ou seja, exclusão da diferença, negação da alteridade, ajuste do *outro* às identidades fixadas pelo modelo hegemônico e segregação daqueles que não se conformam às normas. (ESTEBAN, 2010, p. 47; grifo da autora).

Quando dizemos no começo deste subitem que as avaliações não são neutras, queremos dizer que há intencionalidades nelas; além disso, elas nos dizem muitas coisas: “[...] os números nos fazem ler o mundo em termos de progresso e crises, altos e baixos, diferenças e semelhanças.” (LINDBLAD; PETTERSON; POPKEWITZ, 2020, p. 10).

Segundo esses autores,

As categorias e magnitudes expressas por números incorporam representações e relações sociais que nunca são meramente descritivas. Os números incorporam distinções e diferenciações sobre um futuro desejado, em que estes ‘agem’ como uma tecnologia para atualizá-lo. As categorias aparentemente descritivas de desempenho dos alunos, por exemplo, expressam as crianças como tendo ‘uma natureza’ que as avaliações devem ‘recuperar’. Mas essa mudança de natureza das crianças também estabelece relações dos indivíduos com normas e

valores coletivos atribuídos a uma visão da sociedade. (LINDBLAD; PETERSON; POPKEWITZ, 2020, p. 10).

Assim como aponta Saul (2015), devemos entender que as avaliações em larga escala implicam diretamente o trabalho dos professores, sobretudo daqueles que estão em escolas de baixo IDEB. Podemos observar essa preocupação na fala da professora Ametista quando questionada se há alguma preocupação com as avaliações externas. Apesar de que o “fracasso de muitas crianças [expresso nas avaliações em larga escala] torne-se fato corriqueiro e suas explicações sejam naturalizadas, percebemos que este ainda produz angústia, tristeza e indignação no cotidiano escolar.” (ESTEBAN; FETZNER, 2015, p. 80). Como diz a professora na entrevista:

Há sim! É o que eu acho que o professor mais tem que se preocupar, porque a gente está colocando nosso aluno, a gente quer que o nosso aluno... ele vai passar por essas avaliações externas e **é para isso que nós temos que preparar o nosso aluno**, para isso, [...]. (PROFESSORA AMETISTA; grifo nosso).

Esta fala nos remete ao título deste subitem: “Avaliação em larga escala: uma preocupação sempre presente no currículo”. De uma forma ou de outra, os professores estão a todo momento preocupados com as avaliações, ou ainda, conforme a fala da professora Rubelita “sim, sempre!”, referindo-se à sua preocupação constante em atender as demandas das avaliações, colocando o olhar para a diferença em segundo plano.

A identidade cultural, pela abordagem da diferença deveria ser trazida para o processo de aprendizagem escolar, mas pela interferência das avaliações em larga escala, quanto ao tratamento dado, hoje, por muitas escolas, no sentido de dedicar a maior parte do tempo pedagógico à preparação para essas avaliações, acentua ainda mais o afastamento do olhar à diferença na/pela escola. (GOMES, 2019, p. 69).

A professora Rubelita apresenta uma análise crítica sobre as avaliações externas. Ao mesmo tempo que ressalta que as avaliações em larga escala vão servir para a reflexão acerca de sua prática, enfatiza que há singularidades dos alunos que elas não contemplam. Por fim, destaca que devemos “rever” a avaliação externa:

Que são instrumentos importantes para refletir nas práticas, materiais, dificuldades em sala de aula que devemos enfrentar e propor soluções para melhorar a aprendizagem de todos os nossos alunos. Por outro lado, há de se observar as especificidades de cada estudante, temos que

buscar alternativas e, ainda, rever a própria ‘Avaliação Externa’, ou seja, se ela realmente é inclusiva! (PROFESSORA RUBELITA).

A fala da professora nos remete ao que afirmam Esteban e Fetzner (2015, p. 85): “O projeto de qualidade que sustenta esse processo [de avaliação em larga escala] partilha uma concepção excludente das dinâmicas escolar, socioeconômica e cultural, portanto, não responde às exigências de uma escola pública democrática, comprometida com as classes populares.”

A professora Aventurina, ao mesmo tempo que afirma alguma contribuição das avaliações externas, também reconhece que a padronização pode comprometê-las. Nas suas palavras, “o que dá certo numa região não dá certo em outra”. Ou seja, quando faz este tipo de afirmação, ela vai ao encontro do que aponta Esteban (2009; 2010), Lindblad; Pettersson; Popkewitz (2020), entre outros. Como diz a professora:

É uma alternativa para conhecer a nossa comunidade e é bom também, por um lado é bom porque não somos nós que estamos aplicando, segue parâmetros nacionais, aí a gente vê o que é bom, o que é ruim, o que pode acertar ou não, **mas às vezes o que dá certo numa região não dá certo em outra.** (PROFESSORA AVENTURINA; grifo nosso).

A professora Cianita, quando questionada sobre o que pensava sobre as avaliações em larga escala, também faz a crítica a falta de contextualização: “São interessantes, eu acho que vai, ao longo do tempo, haver melhoras, eu espero que tenha melhoras, **que parem de cobrar somente coisas tradicionais e realmente contextualizem nossas questões para poder englobar cada vez mais as pessoas todas, atingir um maior grupo.**” (Grifo nosso).

A análise da avaliação feita por Ferraço (2010) ratifica a fala das professoras, demonstrando a pertinência do que as mesmas afirmaram.

A história de vida de cada aluno e, por efeito, de cada professor não é uma trajetória apenas pessoal, descolada dos contextos econômicos, políticos, sociais e culturais que existem. Há, então, diferentes possibilidades de conhecimentos para os alunos e para as professoras, que precisam ser consideradas e ampliadas, quando nos dedicamos a pensar ou a realizar a avaliação nas escolas. (FERRAÇO, 2010, p. 108).

Nesse sentido, também Esteban (2009) retrata que a centralização e uniformidade das avaliações estão cada vez mais legitimando conhecimentos e culturas que estejam dentro dos padrões hegemônicos, ou seja, ao mesmo tempo que a avaliação metrifica a

qualidade do ensino, acaba estabelecendo e reforçando padrões, enfatizando a padronização como sinônimo de qualidade, sendo os “outros” colocados à margem, e silenciando a diferença. Segundo a autora, isso contribui

[...] com o fortalecimento do movimento de centralização e uniformidade de parâmetros, procedimentos e processos norteadores da avaliação da aprendizagem dos estudantes, o universo de conhecimentos, culturas e de formas de expressão aceito e legitimado pela escola se reduz significativamente, potenciando a reprodução ancorada no silêncio da diferença. (ESTEBAN, 2009, p. 126).

A preocupação com a obtenção de bons índices leva ao que a professora Aventurina relata: há algum tempo, a escola oferecia aulas extras, no contraturno, para os alunos estarem mais preparados para as provas externas. Mesmo que sem remuneração financeira e sem qualquer outro tipo de auxílio, os professores ministraram e continuam ministrando aulas extras, com o objetivo de contribuir para que seus alunos obtenham êxito nos exames.

Há dois anos, vamos dizer dois anos e três meses, em outra época eu lembro que eu vinha aqui na escola, em outro período que não era minha aula, mas como voluntária para dar aula de redação para alguns alunos que tinham interesse, [...], aí quem se sentisse à vontade, que pudesse ajudar [...], os professores estavam convidados a virem em outro período para fazer essas aulas, e eu vim! (PROFESSORA AVENTURINA).

Percebemos o mesmo empenho também na fala da professora Ametista, já citada anteriormente, “[...] é para isso que nós temos que preparar o nosso aluno, para isso, [referindo-se às avaliações em larga escala]”. Conforme nos alertam Esteban e Fetzner (2015), “A avaliação da aprendizagem é substituída pela mensuração daquilo que pode ser aferido por um teste de múltipla escolha, aplicado em todo território nacional [...]” (p. 83).

Segundo Moro e Wanderer (2020), as escolas e empresas do ramo educacional estão investindo cada vez mais na preparação dos alunos para realizar as provas externas, para atingirem a nota máxima nesses exames, o que remete ao voluntariado relatado pela professora Aventurina e referente às aulas no contraturno.

[...] pode-se dizer que o Exame tem funcionado como um mecanismo de captura das populações, pois é considerado etapa praticamente

‘obrigatória’ para quem deseja ingressar no Ensino Superior. Além disso, seus efeitos são vistos à medida que escolas, sistemas de ensino e empresas do ramo educacional vêm criando estratégias para auxiliar os estudantes a obterem desempenhos cada vez mais altos. Cresce um mercado educacional de simulados, aplicativos de correção de redações e de plataformas de estudos personalizados voltados para os discentes que, muitas vezes, estudam sozinhos e por meio de recursos da Internet. (MORO; WANDERER, 2020, p. 199).

Reiteramos que o resultado das avaliações, sobretudo o IDEB, indicador que serviu para a escolha dos professores da escola pesquisada, têm efeito direto sobre a ação pedagógica. Conforme os autores citados: Esteban e Fetzner (2015); Esteban (2010; 2009); Ivo e Hypólito (2017); Bonamino e Sousa (2015), entre outros, as avaliações em larga escala acabam por limitar o currículo escolar e, em decorrência, a ação dos professores, restringindo, muitas vezes, como mostram as pesquisas dos autores mencionados, o currículo e a ação docente à preparação para testes. A concentração dos esforços para o teste enfatiza os conteúdos que serão exigidos no mesmo, secundarizando possibilidades outras de currículo e evidenciando a presença de um currículo que se apresenta tecnocrático, formal, e exclui inúmeras formas de produzir conhecimento no espaço/tempo escolar. Dessa forma, a diversidade presente no contexto da escola e as possibilidades interculturais são ignoradas. Ou seja, as avaliações lidam de forma muito estreita com o currículo.

Conserva-se a generalização, que facilita que ideias como qualidade, equidade e eficiência, estruturantes do sistema de exames estandardizados, recebam significados diversos, segundo os contextos em que são enunciadas, além de priorizar a dimensão individual dos resultados escolares, por meio dos destaques dados à insuficiência do desempenho dos estudantes. Este desempenho, também [...] interpretado como consequência de problemas do próprio estudante, da incompetência docente (frequentemente matizada pelo discurso da ‘má formação profissional’) ou da ineficiência da unidade escolar (também individualizada). (ESTEBAN; FETZNER, 2015, p. 79).

Assim como as professoras entrevistadas e os autores e autoras utilizados nesta pesquisa, acreditamos que há um longo caminho e muitas discussões a serem feitas em torno da necessidade e dos objetivos dos exames denominados de avaliações em larga escala. Finalizamos este item com uma afirmação de Esteban (2012): “Ao criticar os exames estandardizados, não me coloco contra a avaliação, pelo contrário, compartilho com outros a defesa da potencialidade de **uma avaliação feita por todos numa escola pública que se deseja de todos.**” (ESTEBAN, 2012, p. 591; grifo nosso).

### 3.6 Currículo escolar: indícios de relações interculturais

Ainda que todo [educando] seja pensado de maneira genérica, homogênea, os educandos são diversos, agem e aprendem de maneira diversa. Os(As) professores(as) aprenderam que [...] pedagogias e didáticas, conteúdos e núcleos comuns para indivíduos genéricos revelam uma extrema ingenuidade contestada na diversidade tensa com que são obrigados a lidar na escola como um todo e na especificidade das salas de aula, até nas turmas homogêneas. (ARROYO, 2014, p. 232).

Arroyo (2014, p. 232) aponta ainda que “os professores são os primeiros a experimentar que em cada sala de aula têm de aprender a lidar com coletivos de alunos menos genéricos.” Os professores é que estão diretamente envolvidos no trabalho pedagógico com os alunos e, conseqüentemente, com a diversidade, e analisar esta relação é um dos objetivos desta dissertação. Entretanto, a análise das entrevistas revela que os professores relatam que nem sempre a formação inicial trabalha de maneira articulada com as disciplinas e/ou conteúdos a necessidade e pertinência de que os professores reconheçam, identifiquem e contemplem pedagogicamente a diversidade em sala de aula. Ou seja, o trabalho com a diversidade não foi algo sempre presente nos cursos de formação dos entrevistados; alguns apontam sua ausência, outros uma presença mais pontual. Percebemos isso quando perguntamos aos professores se era uma temática trabalhada durante a graduação e como isso era feito. Uma das falas em que isso ficou explícito foi a da professora Ametista: “Não, na época que eu estudei não, não!”

Ou ainda, que isso era feito de forma mais pontual, como podemos observar na fala do professor Topázio: “Já foi debatido, inclusive eu até me lembro que... foi em um seminário? Eu lembro que a gente fez uma paródia, alguma coisa assim, então na faculdade mesmo já é ensinado isso, não digo que tem a disciplina, mas que teve esse conteúdo contemplado, sim.”

Com essas falas podemos notar que, mesmo quando trabalhada, a diversidade ainda aparece muito pontualmente, o que vai ao encontro da observação de Arroyo (2014) de que os alunos ainda são vistos como homogêneos e genéricos. Para Canen e Oliveira (2002, p. 74), “Em tempos de choques culturais e intolerância crescente quanto àqueles percebidos como ‘diferentes’, a educação e a formação de professores não podem mais se omitir quanto à questão multicultural.”

É nas relações pedagógicas do dia a dia que vamos estabelecendo, significando e nos (re) construindo como docentes. É o que reconhece a professora Cianita, que afirma que somente quando ampliou sua experiência docente é que passou a ter “mais um pouquinho desse olhar”, ser mais sensível, não apenas reconhecer as diferenças, mas a entender que cada aluno tem uma trajetória diferente, que precisamos compreendê-la.

Eu digo isso, porque eu também só tive um pouquinho mais desse olhar depois que trabalhei em [...] uma escola integral, mas eles enxergavam **o aluno** não só como aquela pessoa que estava ali em sala de aula, mas sim como todo aquele que **tem uma bagagem**, que **tem uma história**, ele **precisa ser trabalhado**, [...]. (PROFESSORA CIANITA; grifo nosso).

Já a professora Barita foi a única que indicou que a diversidade foi e sempre esteve contextualizada na formação inicial:

Então, de uma forma ou de outra as diferenças sempre estiveram contextualizadas ali [referindo-se à sua formação inicial], e acho que eu levo isso muito para dentro da sala de aula, e eu acho que levo para o tipo de aula que eu dou, para o tipo de educação que eu dou, acho que eu levo muito isso, é forte! (PROFESSORA BARITA).

Perguntamos aos professores também sobre suas formações continuadas, se já tiveram alguma sobre essa temática. Assim como apontaram quanto à formação inicial, também na formação continuada ou não tiveram nenhuma específica ou a temática foi trabalhada pontualmente.

Então, Henrique, formação continuada especificamente disso a gente praticamente não teve, a gente tem aquela semana de consciência, consciência negra, então a gente faz várias ações na escola, faz teatro, no caso da consciência negra, mas não se baseia só nela. Mas formação continuada tratando sobre esse assunto, eu mesmo como professor não tive. (PROFESSOR TOPÁZIO).

Que eu lembre, não! Específica, não sei, que eu lembre, não! Principalmente para saber como lidar com elas, né, sim! Eu gostaria, eu geralmente quando tem formações pedagógicas dias de sábado são uns assuntos que, às vezes, não fazem parte do nosso dia a dia, parece que é muito é muita teoria e aí coisas importantes que deveriam ser discutidas não são. (PROFESSORA AVENTURINA).

As escolas ainda retratam a diversidade em momentos definidos, em datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra, o Dia do Índio, o dia disso ou daquilo; e os outros 364 dias do ano? Não existe negro, índio, LGBTQ+, entre outros? O trabalho, além de ser pontual e escasso, é ainda, por vezes, folclorizado, como no dia 19 de abril, em que se pinta o rosto das crianças com arte indígena e elas são vestidas com cocares e adornos confeccionados anteriormente, mas para quê? Os indígenas, sobretudo, são os que mais são folclorizados, e é uma fantasia se vestir como eles. Conforme já apontamos anteriormente, trata-se do “currículo turístico” (SANTOMÉ, 2012, p. 167). Além de Santomé (2012), Silva (2013) também afirma:

[...] no que diz respeito à folclorização do tema não apenas na mídia, mas também na literatura, no cinema e nos livros didáticos, tal perspectiva é reforçada nas escolas pelo trabalho desenvolvido quase exclusivamente em relação ao Dia do Índio de forma descontextualizada, sem explorar o significado verdadeiro da data, que foi uma conquista do movimento ameríndio ocorrida já há meio século, nem mencionar o Dia Internacional do Índio, estabelecido em 9 de agosto de 1995 pela Organização das Nações Unidas. (SILVA, 2013, p. 24).

Nunca é demais lembrar que nós vivemos no segundo estado brasileiro em termos de população indígena. O primeiro é o Amazonas e o segundo é o Mato Grosso do Sul. Então, festejar o Dia do Índio fantasiando as pessoas de índio é secundarizar a riqueza de uma cultura que convive conosco, é ignorar sua existência. Mais que isso, é ignorar as disputas diárias e tristemente violentas a que são submetidos muitos povos indígenas. Esta é uma marca do Brasil colonial que se mantém pela colonialidade, como os autores utilizados nesta dissertação apontam, com destaque para Candau (2012), Fleury (2014), Oliveira (2016) e Santos (2007), entre outros.

Articular a diversidade implica um projeto pedagógico intercultural e decolonial, conforme já dissemos anteriormente.

Ainda sobre a formação continuada, a professora Cianita aponta que já participou, em outra escola em que atua, de uma formação com a temática da diversidade oferecida por essa escola, mas ela ocorreu há três anos.

Já, em 2017. Foi a forma como eles mostraram para a gente, por ser integral [referindo-se à outra escola] justamente a grade, ela contemplava todas as atividades que poderiam ser feitas para promover a interculturalidade e essa diversidade, incentivar isso. E isso me

chamou muita atenção, porque **eu fiquei pensando que nas outras [escolas] que não tem essa grade curricular.** (PROFESSORA CIANITA).

Devemos entender que

A formação continuada de professores necessariamente implica a atitude do profissional frente à expansão de sua formação inicial, ligando suas experiências, integrando e interagindo com diferentes culturas presentes na escola, [...] produzindo uma educação multicultural feita para a melhoria das relações e o respeito para com as diferenças. (SISS, 2016, p. 156; tradução nossa).

Mesmo que a formação, inicial e continuada, seja limitada, como aponta o professor Topázio, “[...] a gente não tem nenhum suporte como curso ou alguma coisa do tipo específico, até hoje eu mesmo nunca participei.” Os professores reconhecem a necessidade de um tempo/espço para aprofundarem seus estudos, como ressalta a professora Barita: “Acho que precisamos, sim, até porque nossa escola é bem diversa, temos alunos de todos os tipos.”

A mesma professora também indica que nos anos finais do Ensino Fundamental as questões como discriminação, racismo e *bullying* não são tão recorrentes.

[...] não vejo uma perseguição ou coisa assim, não vejo isso, não vejo! Principalmente ali na escola [...] não vejo mesmo. Eu não sei também se na minha aula, a Artes, tem uma prerrogativa, eu acho que a relação deles comigo passa por aí também, eu acho, um pouco, dessa coisa múltipla. (PROFESSORA BARITA).

Para Gruman (2012, p. 202), a aula de Arte “[...] é um meio de representação da realidade, uma construção social, percepção de nós mesmos no mundo possibilitando-nos assumir modelos de identidade e comportamento.” Para Candau (2013, p. 25-26), devemos “[...] proporcionar espaços que favoreçam a tomada de consciência da construção da nossa própria identidade cultural, no plano pessoal, situando-a em relação com os processos socioculturais do contexto em que vivemos e da história do nosso país.” Ou seja, quando a professora diz que a disciplina de Arte tem uma prerrogativa que possibilita aos alunos se expressarem, está dizendo que nas suas aulas eles estão construindo/fortalecendo/legitimando suas identidades culturais, ou, como Candau (2013) diz, estão tomando consciência da sua identidade.

Trazemos também a voz do professor Topázio que demonstra como lida em suas aulas para incluir os alunos indígenas. Ele remete às nossas discussões feitas até aqui sobre a sensibilidade de reconhecer as diferenças como legítimas. Mais que isso, mostra que percebe uma possibilidade de uma relação intercultural e decolonial com os alunos indígenas:

[...] ele fica um pouco mais afastado dos outros, ele já fica um pouco mais restrito, então às vezes ele tem essa dificuldade também, **aí vai do professor também estar observando isso aí e tentar trazer esse aluno para participar das suas aulas**, no meu caso, como é Educação Física, eu vejo que ele gosta de um futebol, uma menina gosta do vôlei, então eu tento, usando o esporte, **trazer ele para dentro do grupo**, montando equipes, interagindo com eles, colocando eles para estarem perdendo essa diferença dentro da sala, entendeu? (PROFESSOR TOPÁZIO; grifo nosso).

Apesar de o professor afirmar que os alunos indígenas devem “perder a diferença”, entendemos que ele está buscando uma forma de superar o processo de hierarquização e inferiorização que as diferenças sofreram e continuam sofrendo no espaço escolar, bem como em toda a sociedade. Portanto, apesar de sua forma de expressão, percebemos nele, como também na fala da professora Barita, o que sugerem as autoras Feldens, Dória e Silva (2005, p. 108) quando dizem. “É preciso pensar uma formação para professores que, por si só, seja potente em gerar micro fissuras no macro sistema de educação. Uma formação que gere professores atentos ao brilho alegre e à diversidade que constitui o processo de educação.” Ou seja, através da formação de professores podemos pensar em professores militantes, críticos, que façam a diferença para a diferença.

É preciso aprender a enxergar na sala de aula uma tela em branco, tela onde as cores múltiplas se intensificam. Precisamos de uma educação arte, de um professor artista, sensível, atento aos espaços vazios. As cores pulsam latentes, se não se tem cuidado vê-se tudo cinza, tons borrados, opacidades. A educação da contemporaneidade ainda teima em ver tudo em uma única e pálida cor. (FELDENS; DÓRIA; SILVA, 2015, p. 105-106).

Concordamos que a sala de aula é um espaço colorido, em que a diversidade fala alto, grita! Então, cabe a nós professores o olhar sensível e atento. Têm razão os autores

quando apontam que a educação e seus professores ainda continuam vendo a escola de uma única e pálida cor, o que remete às nossas discussões em cada um dos itens anteriores.

Reiteramos, ao final desse item, o reconhecimento do trabalho dos professores e professoras, sempre buscando construir formas de superar a hierarquização e, conseqüentemente, a inferiorização dos diferentes grupos culturais. Apesar de, conforme mostraram as entrevistas, terem raras oportunidades para discutir o tema da diversidade desde a perspectiva pedagógica, ainda assim foi possível perceber “microfissuras” no “macrossistema” educacional monocultural.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Fazer uma pesquisa é trilhar um caminho. Percorrer linhas. Caminhar por ruas já andadas, ou não. Mas sempre com um olhar novo. Um caminhar novo. A pesquisa nos convida a partir para mundo [para o mundo?]. (FELDENS; DÓRIA; SILVA, 2015, p. 100).

Caminhamos e trilhamos nessa/essa pesquisa a partir de nossas reflexões, juntamente com nossas escolhas teóricas. Na análise da fala dos professores, fizemos nossas discussões, mas conscientes de que os resultados alcançados não esgotam a temática e sequer nos permitem uma conclusão/consideração final. A pesquisa é viva, a todo momento podemos ter novas inserções e novas reflexões. Nesse sentido, propomos a trazer algumas considerações que acreditamos serem mais pertinentes. Acrescentamos ainda que outras pesquisas feitas poderão resultar em outras discussões. Isso caracteriza a pesquisa em educação com caráter qualitativo, ou seja, a possibilidade de abordar o tema com diferentes perspectivas.

Ao longo do texto fui costurando a fala dos professores e os referenciais teóricos com a minha própria trajetória e vivência. Então, enquanto escrevo este item, vou (re) lembrando de todo o caminho percorrido até chegar aqui, no final do curso de mestrado em Educação, e das discussões que fizemos ao longo da dissertação.

Durante minha trajetória escolar as diferenças foram invisibilizadas, como foi mencionado acima. Ao refletir sobre ela, percebi a não presença de negros e indígenas nas escolas elitistas em que estudei. Forçando a memória, fui reparando em outros aspectos também: as escolas eram cristãs, heteronormativas... Nesse sentido, ouvir a voz dos professores foi também refletir sobre minha formação. Apenas quando entrei na graduação, quando passei a estudar sobre a Educação, comecei a perceber as diferenças, sobretudo, quando participei do Programa Mais Educação, e quando passei a atuar na docência. Hoje, compreendo a preocupação dos professores entrevistados em seguir os documentos curriculares oficiais, por um lado, e, por outros, explorar possibilidades de transgredi-los para articular o currículo escolar com a vida dos estudantes.

As leituras acompanhadas das discussões nas disciplinas do Curso de Mestrado e também no Grupo de Pesquisa Currículo, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores (GPEC) foram essenciais para minha aproximação teórica do currículo escolar. Nesse sentido, autores como Candau (2008, 2013), Moreira (2001, 2007),

Moreira e Silva (2009), Silva (2003) e outros citados mostram a importância de uma educação intercultural crítica e decolonial.

Assim, retomo, neste momento, o objetivo geral e os específicos da dissertação, para sintetizar os resultados. Com relação ao objetivo geral, que foi analisar a compreensão dos professores sobre o processo curricular na escola e suas possibilidades interculturais, entendemos ser importante ressaltar que percebemos, em diferentes momentos da análise, as possibilidades, apesar das adversidades, de construção de um currículo intercultural crítico e decolonial. Isto se observou em falas que relatam o cotidiano dos professores e professoras e demonstram sua luta diária em uma escola com baixo IDEB e que, em meio às cobranças da reprodução de um currículo monocultural que proporcione um aumento na nota do IDEB da escola, se esforçam para que a aprendizagem não seja reduzida a uma expressão numérica.

Ao apresentar os resultados relacionados com cada objetivo específico, a intenção é reforçar o que foi alcançado em termos do que se sintetiza no objetivo geral.

Quanto a nosso primeiro objetivo específico, referente a caracterizar o currículo escolar ao longo da história com destaque para a monoculturalidade, percebemos como o currículo vai se constituindo como área de estudo dentro da educação e, sobretudo, como é colonialmente marcado. Ele é um território de disputas, conforme nossos referenciais teóricos apontam. Nunca é neutro, é concebido e impregnado de intenções, e a história nos mostra quais são essas intenções, geralmente ligadas a processos monoculturais.

Devemos entender o papel da escola nesse processo de legitimação do “certo”, o que vai ao encontro de nosso segundo objetivo específico: identificar estudos de processos interculturais no campo do currículo. A perspectiva intercultural, a partir da década de 1990, começou a ter mais força no Brasil. Ela pretende enfrentar a matriz colonial do poder, que historicamente articulou e articula a ideia de “raça” como controle social e instrumento de classificação. Candau (2011) aponta que a escola precisa viabilizar o “diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes, a utilização de pluralidade de linguagens, estratégias pedagógicas e recursos didáticos, a promoção de dispositivos de diferenciação pedagógica e o combate a toda forma de preconceito e discriminação” (p. 253).

Em nosso terceiro objetivo, analisar de que forma os professores compreendem o currículo escolar, percebemos o quanto eles têm dificuldade em caracterizar esse currículo. Ao questioná-los sobre suas concepções a respeito do currículo, coloquei-me

em suas posições, assim como quando fui questionado durante a graduação: “O que é currículo para você?”. Observamos pela pesquisa realizada que é muito forte a associação do que é currículo com o currículo oficial, que é visto como um instrumento norteador, um guia, balizador do trabalho docente.

Por mais que tenhamos observado a dificuldade em definir o currículo, isso não significa que os professores não o conheçam. Aliás, são eles que, no cotidiano do chão da escola, juntamente com seus alunos, forjam o currículo, pois o vivenciam. Destacamos a importância que os professores dão a um currículo que produza significado para o aluno, que considere a diversidade, ou, assim como a professora Barita retratou, que a diversidade enriqueça a sala de aula, que a pluralidade nos ensine.

No quarto objetivo específico, que buscou identificar a compreensão dos professores acerca da avaliação em larga escala e suas implicações para o currículo escolar, reiteramos que, assim como o currículo, essas avaliações não são neutras, mas marcadas por intenções. Conforme os autores que trouxemos nesta dissertação, as avaliações não resultam na melhoria da qualidade da educação. A proposta de implementar uma avaliação comum, “igual” para todos reforça as desigualdades. Infelizmente, os indicadores “nos fazem ler o mundo em termos de progresso e crises, altos e baixos, diferenças e semelhanças” (LINBALD; PETERSON; POPKEWITZ, 2020, p. 10), e as escolas que não alcançam a nota desejada são classificadas como fracassadas.

Nas respostas dos professores sobre as avaliações em larga escala transparece um tom de preocupação com a obtenção de bons índices, e que a todo momento há um trabalho voltado a fim de atendê-las. Assim como Gomes (2019), acreditamos que, quando há um investimento maior de energia nas avaliações, outras necessidades carecem de atenção, como é o caso do trabalho com as diferenças, afastando mais ainda uma perspectiva intercultural.

Por fim, quanto a nosso último objetivo, analisar as possibilidades de um currículo intercultural na escola pesquisada, pudemos perceber como a diversidade é trabalhada no currículo. Vimos que, em vários momentos, os professores fazem uma readequação dos conteúdos, para atender seus estudantes, ou ainda quando vêm no contraturno para dar aulas extras, entre outros. Ou seja, estão procurando a todo momento fazer o que acreditam ser melhor a seus alunos e alunas.

Articular a diversidade com o currículo aponta para um projeto intercultural e decolonial. Conforme se mostrou ao longo da dissertação, precisamos pensar em uma educação que seja capaz de gerar rupturas. Os professores não são alheios à diversidade, e de alguma forma buscam pluralizar suas práticas pedagógicas, para acolher todos os estudantes. Nesse sentido, quando o professor Topázio relata sobre seus alunos indígenas, alude a algumas formas de inserção dialógica entre as diferentes culturas. Ele nos mostra os caminhos que o currículo escolar vai percorrendo cotidianamente no sentido de interculturalizar e decolonizar práticas que foram sedimentadas na escola.

Todos os professores apontaram ainda a necessidade de um espaço/tempo maior para se dedicarem aos estudos e discussões sobre a diversidade, sobretudo nas formações continuadas, pois reconhecem a heterogeneidade na escola e, sobretudo, a dificuldade em lidar com as diferenças.

Ainda que não tenha sido um dos objetivos inicialmente propostos, não podemos deixar de citar também como estivemos entrelaçados com o momento pandêmico da Covid-19. Ela não apenas provocou adaptações na pesquisa de campo, mas (re/des) velou uma escola que já sofria pela carência em suas diferentes facetas, como a falta de acesso às tecnologias digitais, à internet, entre outros. Isto evidentemente intensifica as desigualdades e dificuldades que marcam historicamente a educação no Brasil.

Conforme dissemos no início deste item, estamos longe de esgotar a temática da pesquisa; aliás, construir esta dissertação mostrou outras possibilidades de pesquisa. Com sua finalização, percebemos que ela pode ser complexificada com a inserção do acompanhamento da rotina escolar, seja do trabalho docente, seja da rotina dos estudantes; ou seja, a pesquisa não está fechada, abre novos caminhos que ampliam os conhecimentos e aprofundam o tema pesquisado.

Concluimos com a fala da professora Barita, que já foi citada na epígrafe deste trabalho, mas sinto a necessidade de retomá-la nesta finalização, pois mostra que os professores e professoras acreditam na potência da escola pública, na potência da educação. “Se tem uma possibilidade para tudo isso que a gente está vivendo é a educação! Passa pela educação! Não tem outra saída que não seja a educação.”

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772014000200013&lng=pt&nrm=is](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772014000200013&lng=pt&nrm=is)>. Acesso em: 26 set. 2020.

AFONSO LOURENCO, Abílio; ALMEIDA DE PAIVA, Maria Olímpia. A motivação escolar e o processo de aprendizagem. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 132-141, ago. 2010. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1806-58212010000200012](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212010000200012)>. Acesso em: 06 ago. 2020.

ALBUQUERQUE, Regina Lucia Fernandes. Interculturalidade na educação infantil: a matriz curricular das relações étnico-raciais. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 59, p. 72-89, out./dez. 2019. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/44926>>. Acesso em: 11 ago. 2020.

APPLE, Michael Whitman. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 59-91.

ARAUJO, Cinthia Monteiro de. Conhecimento escolar e interculturalidade: por outras histórias possíveis. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, descolonizar e democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 126-143.

ARROYO, Miguel González. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel González. Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 135, p. 1098-1117, out./dez. 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v39n145/1678-4626-es-39-145-1098.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2020.

BACKES, José Licínio; PAVAN, Ruth. O currículo e as identidades/diferenças indígenas: normalização, invisibilidade e subalternização. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 26, n. 61, p. 95-110, jan./abr. 2017. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/2421/pdf>>. Acesso em: 13 set. 2020.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes. In: BROKE, Nigel; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita (Orgs.). **A avaliação da educação básica: a experiência brasileira**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. p. 375-380.

BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos liminares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 159-176.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. In: BROOKE, Nigel; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de (Orgs.). **Avaliação da educação básica: a experiência brasileira**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. p. 510-522.

BOUFLEUR, Emne Mourad. **Diversidade cultural e interculturalidade: desafios de escolas públicas na Fronteira Brasil Paraguai**. 2014. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Mais Educação: adesões até março de 2013**. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <<https://www.fnede.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/area-de-imprensa/noticias/item/3950-programa-mais-educa%C3%A7%C3%A3o-ades%C3%B5es-at%C3%A9-31-de-mar%C3%A7o-de-2013>>. Acesso em: 02 mar. 2020.

BRASIL, Ministério da Saúde. **O que é COVID-19?** Brasília: Ministério da Saúde, 2020. Disponível em: <<https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>>. Acesso em: 01 ago. 2020.

CAIXETA, Izabela Amaral. Consciências libertárias, práticas colonizadas: docência e saúde através da pandemia. **Interritórios**, Caruaru, v. 6, n.11, p. 11-35, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/247746>>. Acesso em: 10 ago. 2020.

CANDAU, Vera Maria. Escola, didática e Interculturalidade: desafios atuais. In: CANDAU, Vera Maria. **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012. p. 107-138.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Construir ecossistemas educativos – reinventar a escola. In: **Reinventar a escola**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 11-16.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, Pelotas, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2020.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, abr. 2008. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782008000100005&lng=es](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100005&lng=es)>. Acesso em: 01 ago. 2020.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013. p. 13-37.

CANDAU, Vera Maria; LEITE, Miriam Soares. Diferença e desigualdade: dilemas docentes no ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 948-967, set./dez. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a16.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Diferenças culturais e educação: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011. p. 59-77.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Angela M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 61-74, dez. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782002000300006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000300006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 27 set. 2020.

DUARTE, Rosalia Maria. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 24, p. 213-226, 2004. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602004000200011&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602004000200011&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 15 out. 2019.

DUSSEL, Inés. La escuela en la pandemia: reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-16, 2020. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16482>>. Acesso em: 05 ago. 2020.

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 13, p. 123-134, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n13/13a08.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2020.

ESTEBAN, Maria Teresa. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 573-592, set./dez. 2012. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782012000300005&lng=pt&nrm=iso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000300005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 26 set. 2020.

ESTEBAN, Maria Teresa. Diferença, aprendizagem e avaliação: perspectiva pós-colonial e escolarização. In: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela. (Orgs.). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 45-70.

ESTEBAN, Maria Teresa; FETZNER, Andréa Rosana. A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 1, p. 75-92, 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602015000500075&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602015000500075&lng=en&nrm=iso)>. Acesso: 26 set. 2020.

FELDENS, Dinamara Garcia; DÓRIA, Mary Barreto; SILVA, José Laerton da. Educação e diferença: formação de professores na contemporaneidade. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 32, jan./jun. 2015. Disponível em:

<<https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/8627>>. Acesso em: 02 out. 2020.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Saberes e práticas cotidianos: pode a formação de professores dispensar a avaliação? In: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela (Orgs.). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 96-111.

FERREIRA, Luciana Haddad; BARBOSA, Andreza. Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, 2020. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15483/20920921343>>. Acesso em: 05 ago. 2020.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a02.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2020.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à educação intercultural no Brasil. **Educação, Sociedade & Cultura**, Porto, n. 16, p. 45-62, 2001. Disponível em: <<https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC16/16-2.pdf>> Acesso em: 20 jun. 2020.

FLEURI, Reinaldo Matias. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. **Série de Estudos**, Campo Grande, n. 37, jan./jun., p. 89-106, 2014. Disponível em: <<https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/771/650>>. Acesso em: 25 set. 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GARCIA, Regina Leite. Descolonizando o currículo na busca de uma qualidade outra. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; VILELA, Rita Amélia; SALES, Shirlei Rezende (Orgs.). **Desafios contemporâneos sobre currículo e escola básica**. Curitiba: CRV, 2012. p. 127-139.

GOMES, Cladair Cândida. **Currículo e avaliação em larga escala: os gestores de escolas com alto índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB)**. 2019. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2019.

GRUMAN, Marcelo. Caminhos da cidadania cultural: o ensino de artes no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 199-211, jul./set. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/er/n45/14.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2020.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

IVO, Andressa Aita; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Sistemas de avaliação em larga escala e repercussões em diferentes contextos escolares: limites da padronização gerencialista. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 33, n. 3, p. 791-809, set./dez. 2017. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/79308>>. Acesso em: 12 set. 2020.

JUNIOR, Clementino Luiz de Jesus; *et al.* Pedagogia decolonial: processo insurgente para a decolonização do conhecimento. In: FLEURI, Reinaldo Matias; OLMO-EXTREMERA, Marta. (Orgs.). **Colonialidade e resistências**. Curitiba: Appris, 2019. p. 35-51

KALIL, Irene Rocha. **Quando a cultura do aluno entra na escola**: notas sobre a construção de um currículo intercultural. 2008. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2008.

KLIEBARD, Hebert Martin. Os princípios de Tyler. **Currículo sem Fronteiras**, Pelotas, v. 11, n. 2, p. 23-35, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/kliebard-tyler.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2019.

KOHAN, Walter Omar. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-19, 2020. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16212>>. Acesso em: 04 ago. 2020.

LACERDA, Caroline Côrtes; SEPEL, Lenira Maria Nunes. Percepções de professores da Educação Básica sobre as teorias do currículo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e197016.pdf>>. Acesso em: 09 maio 2020.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira; CARVALHO, Paulo Felipe Lopes de. A educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edur/v35/1982-6621-edur-35-e214079.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2020.

LINDBLAD, Sverker; PETTERSSON, Daniel; POPKEWITZ, Thomas S. Os poderes comparativos dos números e o conhecimento antecipado do número na educação. **Currículo sem Fronteiras**, Pelotas, v. 20, n. 1, p. 9-22, jan./abr. 2020. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss1articles/lindblad-pettersson-popkewitz.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2020.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Orgs.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-54.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.) **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 7-34.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MACENA, Janaina de Oliveira. **A diversidade cultural no currículo e na concepção dos docentes: caminhos inclusivos em discussão**. 2017. 144 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem) – Universidade Estadual de São Paulo, 2017.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto nº 15.391, de 16 de março de 2020. **Diário Oficial Eletrônico n. 10.115**, ano XLII, n. 10.115, Campo Grande, segunda-feira, 16 de março de 2020. Disponível em: [https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10115\\_16\\_03\\_2020](https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10115_16_03_2020). Acesso em: 29 jul. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto nº 15.393, de 17 de março de 2020. **Diário Oficial Eletrônico n. 10.117**, ano XLII, n. 10.117, Campo Grande, terça-feira, 17 de março de 2020. Disponível em: [https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10117\\_17\\_03\\_2020](https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10117_17_03_2020). Acesso em: 29 jul. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto nº 15.396, de 19 de março de 2020. **Diário Oficial Eletrônico n. 10.121**, ano XLII, n. 10.121, Campo Grande, quinta-feira, 19 de março de 2020. Disponível em: <https://www.coronavirus.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/DECRETO-N%C2%BA-15.396-DE-19-DE-MAR%C3%87O-DE-2020..pdf>. Acesso em: 29 jul. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto nº 15.410, de 02 de abril de 2020. **Diário Oficial Eletrônico n. 10.137**, ano XLII, n. 10.137, Campo Grande, quinta-feira, 02 de abril de 2020. Disponível em: <https://www.coronavirus.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/Decreto-n.-15410.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto nº 15.420, de 27 de abril de 2020. **Diário Oficial Eletrônico n. 10.156**, ano XLII, n. 10.420, Campo Grande, segunda-feira, 27 de abril de 2020. Disponível em: <https://www.coronavirus.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/05/DECRETO-N%C2%BA-15.420-DE-27-DE-ABRIL-DE-2020.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto nº 15.436, de 13 de maio de 2020. **Diário Oficial Eletrônico n. 10.171**, ano XLII, n. 10.121, Campo Grande, quarta-feira, 13 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.coronavirus.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/DECRETO-N%C2%BA-15.436.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 65-81, set./dez. 2001. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_issuetoc&pid=1413-247820010003&lng=pt&nrm=iso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1413-247820010003&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 15 maio 2020.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise.; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Orgs.) **Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. p. 17-46.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; KRAMER, Sonia. Contemporaneidade, educação e tecnologia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1037-1057, out. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1928100.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2020.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez Editora, 2009. p. 7-37.

MORGADO, José Carlos. **A (des) construção da autonomia curricular**. Portugal: ASA Editores, 2000.

MORGADO, José Carlos; SOUSA, Joana; PACHECO, José Augusto. Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-10, 2020. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16197>>. Acesso em: 05 ago. 2020.

MORO, Marília Dal; WANDERER, Fernanda. O Enem e as práticas de disciplinamento na formação do estudante nota “1000”. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 28, n. 3, p. 195-213, set./dez. 2020. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/12788>>. Acesso em: 26 set. 2020.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875>>. Acesso em 14 mar. 2020.

MUNSBURG, João Alfredo Steffen; SILVA, Gilberto Ferreira da. A interculturalidade como estratégia de aproximação entre pesquisadores brasileiros e hispano-americanos na perspectiva da descolonização, **Eccos**, São Paulo, n. 45, p. 21-40, jan./abr. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=8298&path%5B%5D=3751>>. Acesso em: 02 set. 2020.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/84910>>. Acesso em: 01 set. 2020.

OLIVEIRA, Elton Henrique Alves de. Coronavírus: prospecção científica e tecnológica dos fármacos em estudo para tratamento da Covid-19. **Cadernos de Prospecção**,

Salvador, v. 13, n. 2, p. 412-423, 2020. Disponível em: <<https://cienciasmedicasbiologicas.ufba.br/index.php/nit/article/view/36153/20963>>. Acesso em: 07 set. 2020.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SUSSEKIND, Maria Luiza. Das teorias críticas às críticas das teorias: um estudo indiciário sobre a conformação dos debates no campo curricular no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, p. 1-20, out. 2017. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782017000400212&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782017000400212&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 03 jun. 2020.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Contribuições da educação de Paulo Freire para a gênese da interculturalidade no Brasil. In: **VIII Colóquio Internacional Paulo Freire**, 2013, Recife: UFPE, 2013. p. 1-17. Disponível em: <<http://coloquio.paulofreire.org.br/participacao/index.php/coloquio/viii-coloquio/paper/viewFile/492/449>>. Acesso em: 03 abr. 2020.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; TEIXEIRA, Hanna Tamires Gomes Corrêa Leão; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. Educação popular freiriana e práticas educacionais interculturais: sexualidade como tema gerador. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 1309-1333, out./dez. 2018. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/39529/27697>>. Acesso em: 03 abr. 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. A razão do outro: uma perspectiva histórica intercultural como referência para a educação. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, descolonizar e democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 174-202.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 661-690, out. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0328100.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2020.

OLIVEIRA JUNIOR, Manoel Carlos de; MINORI, Américo Matsuo; FROTA, Marcelo Souza. Recursos destinados à educação e resultados alcançados no Ideb de uma capital brasileira. **Caderno EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 523-538, jul./set. 2019. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-39512019000300523&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512019000300523&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 26 set. 2020.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: teorias e práxis**. Portugal: Porto Editora, 1996.

PAVAN, Ruth. A necessidade de redizer e reviver a pedagogia da esperança de Paulo Freire. **Revista e-Curriculum**, v. 16, n. 4, p. 1437-1456, out./dez. 2018. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/37098/27703>>. Acesso em: 11 ago. 2020.

PEREIRA, Loreta da Silva de Sousa. **A diferença cultural no contexto de uma escola pública com alto IDEB**. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, 2016.

REIS, Darianny Araújo dos. Currículo intercultural crítico na escola: formação que produz diferenças. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 50, p. 135-150, jul./set. 2017. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/29154/21614>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

REIS, Diego dos Santos. Coronavírus e desigualdades educacionais: reposicionando o debate. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 23, p. 1-5, 25 jul. 2020. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/15592/209209213498>>. Acesso em: 07 dez. 2020.

REIS, Graça; SANTOS, Mariana Nunes de Campos. Conversas entre professores: produção de currículos nos processos de formação contínua. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 59, p. 176-190, dez. 2019. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/44958/31602>>. Acesso: 01 ago. 2020.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em <<https://docero.com.br/doc/nxnns0x>>. Acesso em: 14 mar. 2020.

ROSA, Cleir Silvério Ferreira. **Relações de gênero no currículo de uma escola estadual com alto índice da educação básica**. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, 2016.

SACAVINO, Susana Beatriz. Interculturalidade e práticas pedagógicas: construindo caminhos. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 45, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/issue/view/1544/showToc>>. Acesso em: 15 ago. 2020.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 155-172.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos - CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-33002007000300004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 21 jun. 2020.

SANTOS, Boaventura Souza; MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 13, n. 13, p. 183-189, 2009. Disponível em: <[http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Revista%20Lusofona%20Educacao\\_2009.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Revista%20Lusofona%20Educacao_2009.pdf)>. Acesso em: 01 ago. 2020.

SANTOS, Graziella Souza dos; MOREIRA, Simone Costa; GANDIN, Luís Armando. Desafios do trabalho escolar e do currículo na escola pública: interfaces com o efeito do território periférico. **Currículo sem Fronteiras**, Pelotas, v. 18, n. 3, 760-784, set./dez.

2018. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/santos-moreira-gandin.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2020.

SANTOS, Lucas Gabriel de Matos; PEDRO, Rosa. Máscara e homem negro: entre o contágio e o racismo em um regime necropolítico. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 32, p. 1-17, set. 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/psoc/v32/1807-0310-psoc-32-e020017.pdf>>. Acesso em: 07 dez. 2020.

SAUL, Ana Maria. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, p. 1299-1311, dez. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1299.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2020.

SERPA, Andréa. **Cultura escolar em movimento: diálogos possíveis**. Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

SILVA, Beatriz Carretta Corrêa da. **Projeto CNE/UNESCO 914BRA1136.3: Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade – História e cultura dos povos indígenas**, mar. 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13941-produto-2-historia-cultura-povos-indigenas-pdf&category\\_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13941-produto-2-historia-cultura-povos-indigenas-pdf&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 01 out. 2020.

SILVA, Maria Ivone da. **A (não) presença da inter/multiculturalidade no processo formativo de docentes de uma escola da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul**. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, 2018.

SILVA, Maria Ivone da; PAVAN, Ruth. As diferenças étnico-raciais trabalhadas no currículo da escola numa perspectiva intercultural crítica. In: BACKES, José Licínio; PAVAN, Ruth (Orgs.). **Relações étnico-raciais, gênero e desigualdade social na educação básica**. Mercado de Letras, 2016. p. 205-220.

SILVA, Pâmela Migliorini Claudino da; GALON, Tanyse; ZERBETTO, Sonia Regina, MOURA, Adaene Alves Machado de; VOLPATO, Rosa Jacinto; GONÇALVES, Angelica Martins de Souza. Percepções, dificuldades e ações de professores frente às drogas na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1-16, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e182015.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SISS, Ahyas. Historical inequalities and challenges of the Brazilian education policy. In: BACKES, José Licínio; PAVAN, Ruth (Orgs.). **Relações étnico-raciais, gênero e desigualdade social na educação básica**. Mercado de Letras, 2016. p. 147-159.

SOARES, José Francisco. Análise dos pressupostos educacionais e estatísticos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). In: BROOKE, Nigel; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de (Orgs.). **Avaliação da educação básica: a experiência brasileira**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. p. 464-479.

SOUSA, Sandra Zákia. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772014000200008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772014000200008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 26 set. 2020.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 175-190, jul. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742003000200009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 28 set. 2020.

SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Ensino Médio noturno: democratização e diversidade. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 31, p. 53-72, 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602008000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602008000100005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 20 ago. 2020.

TEDESCHI, Sirley Lizott; PAVAN, Ruth. Práticas de resistência de alunos em uma escola pública: uma outra possibilidade de ver a indisciplina e a ‘defasagem’ de aprendizagem. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 41, p. 1-13, 2019. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/43853>>. Acesso em: 28 ago. 2020.

TERIGI, Flávia. Notas para uma genealogia do curriculum escolar. **Educação & realidade**, Porto Alegre, v. 21, n.1, jan./jun., 1996, p. 159-186. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/view/71651>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

TUBINO, Fidel. Por que a formação cidadã é necessária na educação intercultural. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 22-36.

TYLER, Ralph Winfred. **Basic principles of curriculum and instruction**. Chicago: University of Chicago Press, 1949.

VIANNA, Heraldo Marelím. Avaliação educacional: uma perspectiva histórica. In: BROOKE, Nigel; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de (Orgs.). **Avaliação da educação básica: a experiência brasileira**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. p. 31-38.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e história: uma conexão radical. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos liminares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 93-104.

VIEIRA, Jarbas Santos; HYPOLITO, Álvaro Moreira; DUARTE, Bárbara Gonçalves Vaz. Dispositivos de regulação conservadora, currículo e trabalho docente. **Educação &**

**Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 221-237, jan./abr. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a11.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir, re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2009. p. 12-42.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas, **Visão Global**, Joçaba, v. 15, n. 12, p. 61-74, jan./dez. 2012. Disponível em: <<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

WALSH, Catherine. Universidades, seres, saberes y (geo)poder(es) en Ecuador y América del Sur. **Revista Lusófona de Educação**. v. 48, n. 48, p. 67-84, nov. 2020. Disponível em: <<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/7317>>. Acesso em: 07 dez. 2020.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, jan./mar. 2014. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/2707>>. Acesso em: 02 ago. 2020.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/er/n65/0104-4060-er-65-00149.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2020.

**APÊNDICE**

## APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA

### **DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR:**

**Curso de graduação:**

**Tempo de atuação no magistério:**

**Anos do Ensino Fundamental em que trabalha?**

**Disciplina(s) em que trabalha:**

**Situação profissional:** ( ) efetivo ( ) contratado

**Carga horária semanal de trabalho nesta escola:**

**Ano em que começou a trabalhar nesta escola:**

**Quantos anos de profissão como professor:**

**Trabalha em outra(s) escola(s):**

**Em caso afirmativo, em quais turmas atua:**

## ENTREVISTA

### **Eixo currículo**

1. Como você prepara suas aulas? O que considera mais relevante no momento de prepará-las? O que usa como base para elaborar seu plano de ensino e de aula?
2. O que você compreende que seja o currículo escolar?
3. Na escola há espaço/tempo de discussão sobre o currículo?
4. Como você enxerga o currículo atualmente? É adequado?
5. A comunidade participa das atividades da escola? Quais? De que forma?

### **Eixo diversidade/interculturalidade**

1. Seus alunos e alunas participam das atividades que você propõe em sala de aula? Há grupos que se diferenciam? Em quê? A que você atribui as diferentes formas de participação?
2. Você percebe a presença de diferentes grupos em relação a etnia, religião, culturas, formas de aprendizagem, entre outros, nas turmas em que leciona?
3. Há algum caso de discriminação/racismo/gênero/aparência, entre outros, que você já presenciou entre os alunos? Se sim, o que foi feito?

4. Já teve alguma formação continuada específica sobre as questões das diversidades? Se sim, quando? O que mais lhe chamou a atenção? Você sente a necessidade de mais formação continuada que considere as diversidades presentes na escola? Quais você destacaria?
5. E na sua formação inicial, a diversidade era tema de discussão?

#### **Eixo avaliação em larga escala**

1. Você se preocupa com conteúdos que são cobrados nas avaliações externas?
2. A escola promove momentos de preparação dos alunos para essas avaliações?
3. O que você pensa sobre as avaliações externas?