

FRANCIELE CAROLINE PAVÃO GARCIA

**CURRÍCULO ESCOLAR: PERSPECTIVAS DE ESTUDANTES DO
CURSO DE PEDAGOGIA**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE – MS
2022**

FRANCIELE CAROLINE PAVÃO GARCIA

**CURRÍCULO ESCOLAR: PERSPECTIVAS DE ESTUDANTES DO
CURSO DE PEDAGOGIA**

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: Dr.^a Ruth Pavan



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE – MS
2022**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Católica Dom Bosco
Bibliotecária Mourâmise de Moura Viana - CRB-1 3360

G216c Garcia, Franciele Caroline Pavão
Curriculum Escolar: perspectivas de estudantes do curso
de Pedagogia/ Franciele Caroline Pavão Garcia; sob
orientação da Profa. Dra. Ruth Pavan. -- Campo Grande,
MS : 2022.
100 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade
Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, Ano 2022
Bibliografia: p. 86-96

1. Curriculo escolar. 2. Formação de professores.
3. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) I.Pavan,
Ruth. II. Título.

CDD: 370.7

**“CURRÍCULO ESCOLAR: PERSPECTIVAS DE ESTUDANTES DO CURSO
DE PEDAGOGIA”**

FRANCIELE CAROLINE PAVÃO GARCIA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Ruth Pavan

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

Prof^a. Dr^a. Sirley Lizott Tedeschi (PPGE/UEMS) Examinadora Externa

Prof^a. Dr^a. Marta Regina Brostolin (PPGE/UCDB) Examinadora Interna

Campo Grande/MS, 25 de fevereiro de 2022.

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

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Ruth Pavan, por nas horas cruciais estar ao meu lado, me confortando e afirmado que o caminho tomado não é só mais sem volta, mas também o certo, por desfazer ideias postas e me apresentar novas formas e perspectivas, sempre provocando e apresentando novos olhares e leituras, sempre direta e verdadeira. Agradeço, em especial, pela paciência e atenção. Seu profissionalismo e dedicação estão evidenciados nesta pesquisa.

Agradeço aos professores e às professoras do programa pelas aulas ministradas, leituras propostas, inquietações provocadas e conhecimentos compartilhados.

Agradeço à secretária do programa Luciana, sempre disposta independentemente do dia e horário, para nos ajudar. Aqui vai o meu muito obrigada.

Agradeço aos colegas de grupo, pela escuta, pelo debate onde pude compartilhar meus anseios e medos, cada um com a sua pesquisa, está de alguma forma aqui neste trabalho.

Agradeço ao colega Marcelo que, durante essa jornada, acabou se tornando um companheiro e confidente.

Agradeço à minha equipe de trabalho, em especial a minha auxiliar, secretaria e companheira Maria Rita, por estar ao meu lado, me escutando e apoioando durante essa jornada.

Agradeço à minha família, aos meus pais e meus filhos, Ana, Pedro, Luiza e Valentina. Obrigada pelo apoio e compreensão nos momentos em que estive ausente; ao meu esposo/companheiro, que sempre me apoiou, por ficar ao meu lado nas madrugadas me localizando no meio do furacão em que me meti.

Por fim, agradeço à CAPES por me conceder uma bolsa de estudos, que me permitiu viver e produzir ciência, mas ainda em patamares que precisam ser ampliados.

“Toda ideia de uma cultura e de um currículo geral é perigosa. O que defendo é uma escola onde alunos e professores levantem questões e definam qual é o conhecimento que querem e por qual perspectiva ele será trabalhado.” (APPLE, 2013)

GARCIA, Franciele Caroline Pavão. **Curriculum Escolar: Perspectivas de estudantes do curso de pedagogia.** Campo Grande, 2021, 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.

RESUMO

A dissertação, intitulada “Curriculum escolar: perspectivas de estudantes do Curso de Pedagogia”, 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). O currículo escolar tem sido objeto de estudos e de debates por diversos pesquisadores e profissionais que atuam na educação. Historicamente, diversas abordagens e propósitos foram estabelecidos no currículo escolar. Na história recente, com o estabelecimento de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em processo de implementação pelas instituições de ensino, o debate curricular ficou ainda mais intenso. Diante deste contexto, o estudo tem como objetivo geral analisar as concepções de currículo escolar de estudantes do Curso de Pedagogia e as possíveis implicações para a atuação docente. Os objetivos específicos são: identificar aspectos conceituais e legais do currículo escolar, com destaque para o pós-Constituição de 1988; caracterizar as ênfases que os/as estudantes apresentam em relação à compreensão do currículo escolar; identificar a articulação que os/as estudantes fazem entre as concepções de currículo e as suas atuações na escola; e compreender a expectativa dos/das estudantes em relação à concepção de currículo presente na BNCC. A perspectiva teórica baseia-se no campo curricular multi/intercultural crítico. O currículo é visto como produção social, histórica e cultural e, portanto, um campo de permanentes tensões. Com isso, deu-se um afastamento para com toda e qualquer abordagem que naturalize o currículo escolar. Dos autores e autoras utilizados, destacam-se Candau (2002, 2003, 2007), Macedo (2019), Pavan (2008), Moreira (2009), entre outros. Quanto à abordagem, trata-se de uma pesquisa qualitativa, com a coleta de dados realizada por meio de entrevistas semiestruturadas. Os participantes são estudantes do curso de Pedagogia que atenderam aos seguintes critérios: estudantes do início do curso, com e sem experiência na docência; estudantes dos últimos semestres do curso, com e sem experiência de docência na Educação Infantil e nos diferentes anos iniciais do Ensino Fundamental. A análise das entrevistas demonstra que a concepção de currículo entre as estudantes é plural, mas há um consenso entre os entrevistados de que o currículo deve respeitar as realidades locais, ou seja, não deve haver, segundo as estudantes, uma padronização do currículo escolar. Com base nas entrevistas, pode-se afirmar que a diferença e a multiplicidade existentes no processo curricular são reconhecidas e valorizadas pelos estudantes. Observou-se também que as estudantes têm dúvidas em relação à existência e implementação da BNCC e que as informações fornecidas por elas mostram uma discussão ainda incipiente. Essas questões fazem parte do processo e cabe destacar que, mesmo entre pesquisadores da área do currículo e da formação dos professores, há estudos, aprofundamentos e críticas à BNCC, o que mostra que se está distante de um consenso em relação à sua pertinência para a educação.

Palavras-chave: Curriculum; Formação de professores; Base Nacional Comum Curricular.

GARCIA, Franciele Caroline Pavão. **School Curriculum: Perspectives of students in the pedagogy course**. Campo Grande, 2021, 97 p. Dissertation (Masters in Education) – Dom Bosco Catholic University – UCDB.

ABSTRACT

The dissertation, entitled "School curriculum: perspectives of students of the Pedagogy Course", is linked to the research line Pedagogical Practices and their Relationships with Teacher Training, of the Graduate Program - Master's and Doctorate in Education of the Catholic University Dom Bosco (UCDB). The school curriculum has been the object of studies and debates by several researchers and professionals working in education. Historically, several approaches and purposes have been established in the school curriculum. In recent history, with the establishment of a National Curricular Common Base (BNCC), in the process of being implemented by educational institutions, the curricular debate has become even more intense. In this context, the study has as general objective to analyze the conceptions of school curriculum of students of the Pedagogy Course and the possible implications for the teaching performance. The specific objectives are: to identify conceptual and legal aspects of the school curriculum, with emphasis on the post-1988 Constitution; to characterize the emphases that the students present in relation to the understanding of the school curriculum; to identify the articulation that the students make between the concepts of curriculum and their actions at school; and understand the expectations of students in relation to the curriculum design present in the BNCC. The theoretical perspective is based on the critical multi/intercultural curriculum field. The curriculum is seen as a social, historical and cultural production and, therefore, a field of permanent tensions. As a result, there was a departure from any approach that naturalizes the school curriculum. Of the authors used, Candau (2002, 2003, 2007), Macedo (2019), Pavan (2008), Moreira (2009), among others stand out. As for the approach, it is a qualitative research, with data collection carried out through semi-structured interviews. Participants are students of the Pedagogy course who met the following criteria: students at the beginning of the course, with and without teaching experience; students in the last semesters of the course, with and without teaching experience in Early Childhood Education and in the different initial years of Elementary School. The analysis of the interviews shows that the conception of curriculum among the students is plural, but there is a consensus among the interviewees that the curriculum must respect local realities, that is, there must not be, according to the students, a standardization of the school curriculum. Based on the interviews, it can be said that the difference and multiplicity existing in the curricular process are recognized and valued by the students. The research also found that the students have doubts about the existence and implementation of the BNCC and that the information provided by them shows a discussion that is still incipient. These questions are part of the process and it is worth noting that, even among researchers in the area of curriculum and teacher training, there are studies, deepening and criticism of the BNCC, which shows that there is a long way to a consensus regarding its relevance to the education.

KEYWORDS: Curriculum ;Teacher training; Common National Curriculum Base.

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFAM	Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEI	Centro de Educação Infantil
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSED	Conselho Nacional de Secretários da Educação
CP	Conselho Pleno
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação do Brasil
MIEIB	Movimento de Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
NSE	Nova Sociologia da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa de Iniciação à Docência
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

UFRN Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNDIME União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO Banco Mundial e Organizações Unidas para a Educação e Ciência e a Cultura
UNIOESTE Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

1 A CONSTRUÇÃO DO TEMA: MARCAS DA MINHA HISTÓRIA E A OPÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	10
1.1 Objetivos geral e específicos	12
1.2 Estado do conhecimento: produções acadêmicas que apontam caminhos já percorridos	12
1.3 Metodologia: o caminho percorrido	16
1.4 Os participantes da pesquisa	19
1.5 Organização da dissertação	19
2 CURRÍCULO ESCOLAR: RECORTES DA SUA HISTÓRIA, PRINCIPAIS CONCEITOS E TENSÕES POLÍTICAS.....	21
2.1 Recortes históricos das teorizações curriculares	22
2.2 Currículo, currículo crítico, currículo multi/intercultural crítico	32
2.3 Legislação, políticas educacionais e influências sobre o currículo	38
2.4 Currículo escolar em tempos de BNCC: um campo de disputas, avanços e retrocessos	51
3 IDA A CAMPO: OS DIVERSOS CAMINHOS NO ENCONTRO COM AS ENTREVISTADAS.....	57
3.1 Formação de professores: um olhar sobre sua história	59
3.2 Currículo: a multiplicidade nas concepções das estudantes do curso de Pedagogia	66
3.2.1 Caracterização de currículo escolar	66
3.2.2 A percepção do currículo escolar a partir da experiência	69
3.3 Currículo: a multiplicidade de concepções acolhendo as diferenças	72
3.3.1 As diferenças e o currículo escolar	72
3.3.2 Multiplicidades culturais e o processo educativo	77
3.4 BNCC: uma discussão incipiente	79
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
REFERÊNCIAS.....	86
APÊNDICE	97
APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA	98

1 A CONSTRUÇÃO DO TEMA: MARCAS DA MINHA HISTÓRIA E A OPÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Começo esta introdução lembrando que a ciência é também autobiográfica (SOUZA SANTOS, 1997). Neste sentido, trago alguns fragmentos da minha história que se articulam com a escolha do tema desta dissertação de mestrado.

Apresento, inicialmente, a lembrança de que, na etapa das séries iniciais, tive o privilégio de ter professoras encantadoras, que amavam o que faziam. Lembro-me vagamente das brincadeiras no pátio, mas o amor pelo ensino de certa forma me contagiou e, quando um pouco mais velha, costumava assumir o papel de professora nas brincadeiras com as crianças da minha rua.

Não posso dizer o mesmo no percurso do meu Ensino Médio, pois motivos alheios à minha vontade fizeram meus pais me mudar de escola. Nesse novo ambiente, não conseguia acompanhar a turma e aos poucos ia me distanciando do prazer e amor pela educação. Neste momento já foi possível sentir que a ideia de que todos os estudantes contam com as mesmas informações e realidades para construir seu processo de conhecimento é extremamente falho e opressor, pois, ao não se inserir em um contexto que se pretende homogêneo e hegemônico, o estudante se sente incapaz e marginalizado.

Ainda assim, após a conclusão do Ensino Médio, optei por fazer o curso de Pedagogia. No começo eu relutei um pouco, porque não sabia se de fato era algo que me satisfaria, mas era o curso que mais se aproximava das opções profissionais que pensava para minha realidade.

Durante o curso, tive a oportunidade de estagiar em várias etapas do Ensino Fundamental e Educação Infantil. Senti-me fascinada e, de certa forma, pude me reencontrar e

reencantar novamente pela educação escolar. Depois de formada, surgiu a oportunidade de trabalhar com a Educação Infantil, onde atuei por cinco anos. Neste contexto, surgiu uma oportunidade para atuar como auxiliar da coordenação pedagógica. Nos anos em que desempenhei esta função, tive o privilégio de ver por outro ângulo a sala de aula, as professoras, as crianças e como tudo isso está implicado para que o projeto educativo caminhe de forma articulada e significativa para todos. Ou seja, começo a aprender outras dimensões da docência. Como diz Freire (1991, p. 58), “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

Há aproximadamente dois anos fui promovida à coordenadora pedagógica, e este trabalho produziu várias inquietações, sobretudo com relação à responsabilidade em propiciar espaços e tempos para o processo de formação continuada das professoras no âmbito da educação infantil. Pensar o currículo sempre foi o que mais explicitava a complexidade do processo educativo. É neste contexto em que comecei a elaborar o problema da minha pesquisa de mestrado, formulado na seguinte questão: Qual a concepção de currículo escolar das/dos estudantes de Pedagogia e suas possíveis implicações para a atuação docente?

O debate em torno do currículo escolar tem se intensificado nos últimos anos, principalmente com a discussão em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada, em sua última versão, em 2017. As publicações dos pesquisadores da área do currículo escolar têm apresentado diferentes concepções curriculares no sentido de problematizar a necessidade de uma base nacional comum curricular, conforme Alves (2014).

No momento em que as escolas vivem a tensão da implementação de uma BNCC, Macedo (2019, p. 43) diz que “tais documentos circulam pelas escolas em um momento em que muitos professores se sentem sobrecarregados tanto pelas transformações que a BNCC promete quanto pelos ataques constantes aos profissionais amplificados pelo apoio, entre outros, do próprio presidente da República”.

Mostra-se ainda mais necessária a discussão em torno do currículo escolar, em particular pelos professores que são, além dos estudantes, os mais implicados neste processo. Neste sentido, ressalto a justificativa dessa pesquisa, pois analisar a concepção de currículo de quem está prestes a se tornar futuro professor, e, portanto, estarão envolvidos nesse processo, é fundamental para entender as implicações disso na atuação docente. Conforme salienta Apple (2006), o professor é, com sua prática docente, um elo fundamental na produção do currículo escolar. O exercício da docência, entre outros, expressa sempre uma concepção curricular.

Assim, analisar as concepções do futuro professor sobre o currículo escolar e as possíveis implicações para a sua atuação é o que me move em relação ao tema da dissertação de mestrado.

Com base nestes argumentos, passo a apresentar os objetivos da pesquisa.

1.1 Objetivos geral e específicos

O estudo tem como objetivo geral analisar a concepção de currículo escolar de estudantes do curso de Pedagogia e as possíveis implicações para a atuação docente.

Por sua vez, os objetivos específicos são:

- a) Identificar aspectos conceituais e legais do currículo escolar, com destaque para o período posterior à Constituição de 1988.
- b) Caracterizar as ênfases que os/as entrevistados/as apresentam em relação à compreensão do currículo escolar.
- c) Identificar a articulação que os/as entrevistados/as fazem entre as concepções de currículo e suas atuações na escola.
- d) Compreender a expectativa dos estudantes em relação à concepção de currículo presente na BNCC.

1.2 Estado do conhecimento: produções acadêmicas que apontam caminhos já percorridos

Iniciamos explicitando o que entendemos por pesquisas em torno do estado do conhecimento. Estas pesquisas “[...] são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar [...] cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado” (FERREIRA, 2002, p. 258). Foi neste sentido que buscamos conhecer as produções relacionadas ao presente objeto de estudo. Para isso, escolhemos dois *sites* que oficialmente dispõem as pesquisas acadêmicas produzidas em âmbito nacional. Os *sites* são o da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Banco de Teses do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT).

O critério do recorte do período temporal da pesquisa foi de 2008 a 2020. Este critério foi estabelecido em decorrência do prazo esperado para início da publicização das primeiras dissertações e teses após a promulgação da Resolução CNE/CP n.º 01/2006, que estabeleceu

as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Pedagogia, que sofreu a modificação de formação exclusiva para a docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Iniciamos a pesquisa pelo *site* da CAPES, inserindo para a busca os descritores: “concepção de estudantes de pedagogia” + “currículo dos anos iniciais do ensino fundamental” + “currículo educação infantil”, resultando a busca em 17 trabalhos, sendo 13 dissertações e 4 teses.

Efetuamos a leitura dos resumos dos 17 trabalhos encontrados. Foi possível perceber que os temas eram abordados de uma forma que se distanciavam do nosso objeto de estudo. As produções enfatizaram principalmente as práticas pedagógicas, o lúdico, datas comemorativas, entre outros. Portanto, não são pesquisas que analisam concepções de forma mais específica sobre o currículo escolar, que se aproximariam da nossa pesquisa.

Com base nos descritores, destacamos, no *site* da CAPES, apenas um trabalho que se aproximou do presente objeto de estudo e apresenta contribuição significativa. Trata-se da dissertação de Elaine Luciana Silva Sobral, intitulada “Proposta curricular para educação infantil: (re) significando saberes docentes”. O estudo foi orientado pela professora doutora Denise Maria de Carvalho Lopes e defendido, em 2008, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Investiga como são construídas e efetivadas as propostas curriculares e quais os saberes necessários para isso. Seu objetivo é:

[...] investigar saberes docentes necessários ao desenvolvimento de uma proposta curricular numa instituição Pública de Educação Infantil e contribuir para a (re) significação, por parte de professores, de saberes necessários à construção de uma proposta curricular para a educação infantil. (SOBRAL, 2008, p. 10)

Como metodologia, a dissertação utiliza a pesquisa-ação, com observações não participantes em reuniões pedagógicas e atividades na sala de aula, entrevistas semiestruturadas, análise documental e observação participante em seminários de estudos reflexivos. Como conclusão, aponta

[...] para a necessidade de um trabalho permanente, no contexto da instituição, de formação em serviço, mediado pelo coordenador pedagógico ou outro(s) que assumam esse papel junto aos professores, de modo a propiciar a elaboração e a efetivação de propostas curriculares coerentes e contextualizadas na prática efetiva com as crianças concretas perspectivando o atendimento às suas especificidades e uma educação de qualidade. (SOBRAL, 2008, p. 10)

A contribuição deste trabalho é por abordar tanto a questão da formação docente como do currículo escolar. Tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico, ele traz elementos que possibilitam pensar o nosso objeto de pesquisa.

No *site* da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), ao utilizar os mesmos descritores, não encontramos nenhum trabalho. Diante disto, alteramos os descritores para “concepção de estudantes de pedagogia currículo educação infantil”, resultando em 105 entradas, das quais 80 eram dissertações e 25 teses. Entre essas produções, foi possível identificar, novamente, que os temas se distanciavam do presente objeto de estudo, dando destaque maior para as práticas pedagógicas e a formação docente, não privilegiando concepções, mas processos formativos.

Novamente modificamos o descritor para “concepção de estudantes de pedagogia currículo educação fundamental”. A busca resultou em 230 trabalhos, sendo 161 dissertações e 69 teses. Um total de três aproximaram-se da presente abordagem temática.

O primeiro destes trabalhos é a tese defendida em 2016, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), sob o título: “Formação inicial de pedagogas(os) para a concepção e gestão do currículo”, de Silvana Alves Freitas, sob orientação do professor doutor Marcos Tarciso Masetto. O objetivo do estudo foi “[...] compreender quais elementos devem estar presentes no currículo do curso de Pedagogia para formar pedagogas(os) preparadas(os) para construir (conceber e executar) e gerir o currículo [...]” (FREITAS, 2016, p. 8). Em relação à abordagem metodológica, é qualitativa e utilizou a análise documental para coleta e análise dos dados. A construção teórica foi construída com destaque para autores como Bernstein (1996, 1998), Masetto (2004, 2012, 2014), Moreira (2008, 2013) e Gimeno Sacristán (2000, 2013).

A análise revelou a ausência de integração entre os conhecimentos da formação teórica e deles com a formação prática dificultando a compreensão do currículo, enquanto construção. Revelou-se, por outro lado, o potencial que o currículo possui para integrar os conhecimentos sobre o trabalho pedagógico e estes às práticas pedagógicas realizadas no contexto da educação escolarizada. É a partir desse potencial que se realiza a proposição do currículo como eixo integrador da formação das(os) pedagogas(os) para a concepção e gestão do currículo. (FREITAS, 2016, p. 8)

O segundo trabalho é de Eliane de Fátima Triches, dissertação defendida em 2018 e orientada pela professora doutora Maria Alice de Miranda Aranda, intitulada “A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e concepção em disputa sobre o processo alfabetizador da criança (2015-2017)”. Teve como objetivo “analisar o processo de

formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança” (TRICHES, 2018, p. 8). Em termos metodológicos, teve caráter qualitativo, com investigação pautada na pesquisa bibliográfica e suas conclusões são de que “[...] a BNCC integra as reformas educativas de viés neoliberal que têm sido pensadas globalmente a partir de 1990 e que tem como meta melhorar as economias nacionais a partir do fortalecimento de elos entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado [...]” (TRICHES, 2018, p. 8).

O terceiro estudo é a dissertação, defendida em 2020 na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), intitulada “Os Intelectuais orgânicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): aspectos teóricos e ideológicos”, de Amanda Melchiotti Gonçalves, orientada pelo professor doutor Roberto Antonio Deitos. Buscou “[...] analisar a produção dos principais Intelectuais Orgânicos da BNCC que sustentam teórica e ideologicamente as proposições adotadas pelo documento” (GONÇALVES, 2020, p. 8). Quanto à metodologia, consiste em pesquisa documental, com ênfase nos seguintes documentos:

[...] Base Nacional Comum Curricular – Educação Infantil e Ensino Fundamental, de 2017; Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio, de 2018; Banco Mundial – Uma agenda de Competências e Empregos para a juventude, de 2018; Educação em quatro dimensões: As competências que os estudantes precisam ter para atingir o sucesso, de 2015. (GONÇALVES, 2020, p. 8)

Em termos de conclusões, o trabalho constata que

[...] que revestida em um novo paradigma a BNCC traduz a psicologização necessária para a sobrevivência no mundo moderno do século XXI. Os conceitos empregados não são aleatórios, pelo contrário, remetem a uma educação globalizante que reforça o processo de formação humana almejado na atual forma de sociabilidade do capital, ao mesmo tempo que, corrobora no processo de ajuste estruturante do capital. (GONÇALVES, 2020, p. 8)

Considerando-se, portanto, as pesquisas analisadas, observa-se que nenhuma delas apresenta abordagem específica sobre a concepção de currículo no olhar de estudantes do curso de Pedagogia, sejam estes em formação inicial ou prestes a se formar. Consequentemente, também não houve nenhuma que abordasse as implicações de tais concepções sobre a atuação desses futuros profissionais.

O que se identificou, com maior aproximação temática ao objeto do estudo aqui proposto, foram abordagens relacionadas à formação docente e sua capacitação para

implementação do currículo escolar, processo de formulação da BNCC e produções de intelectuais que embasam teoricamente a BNCC.

A não identificação de trabalhos com abordagens mais específicas à que se propõe nesta dissertação torna evidente a relevância deste que, ao optar por entrevistar os(as) estudantes e analisar suas concepções, contribui para reflexões e debates sobre a concepção de currículo escolar e atuação docente. A presente investigação traz também para o contexto a voz desses estudantes que aparecam, em vários momentos, terem sua voz ausente, conforme demonstra o estado do conhecimento apresentado nesta seção.

1.3 Metodologia: o caminho percorrido

Nos estudos científicos, o método é de grande relevância. Ele apresenta o caminho percorrido para o alcance dos objetivos propostos e possibilita que, em contextos futuros, outros pesquisadores também possam utilizar a experiência construída havida, tanto para novas pesquisas quanto para ampliar, apontar outras dimensões dos resultados produzidos.

De início, retomamos o significado da palavra “método” que, conforme Mascarenhas (2012, p. 36), “[...] vem do grego *methodos*, que pode ser traduzido para o português como caminho”. O método é fundamental para que a humanidade possa desenvolver suas pesquisas e ampliar seus conhecimentos e, consequentemente, obter avanços significativos em termos de ciência e em sua qualidade de vida. Minayo (2001, p. 16) entende, pelo termo metodologia,, como “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Neste sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas”.

O conceito de pesquisa é definido por Demo (1987, p. 23) como sendo

[...] a atividade científica pela qual descobrimos a realidade. Partimos do pressuposto de que a realidade não se desvenda na superfície. [...] É um fenômeno de aproximações sucessivas e nunca esgotado, não uma situação definitiva, diante da qual já não haveria o que descobrir.

Tal definição evidencia a característica de profundidade que os estudos científicos devem ter. Estes ultrapassam as abordagens superficiais. Salienta ainda o caráter transitório do conhecimento, que não é permanente, estando sujeito a novos posicionamentos e definições à medida que estudos mais recentes vão sendo desenvolvidos. Nesta mesma linha de raciocínio, Minayo (2001) ratifica o significado de pesquisa:

Entendemos por pesquisa a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula o pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. (MINAYO, 2001, p. 17).

Sobre a diversidade de olhares que a pesquisa possibilita, até mesmo quando se trata de um mesmo objeto, Duarte (2002, p. 139) afirma:

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação de conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais.

Embora o pensamento de Duarte (2002) possa, a princípio, parecer uma desvalorização do ato de pesquisar, quando diz que não se trata de nada absolutamente original, ele está, na verdade, reconhecendo a relevância de se olhar algo já analisado a partir de outra perspectiva, ou seja, outros olhares.

Em relação à abordagem, a pesquisa é do tipo qualitativa. Conforme Bogdan e Biklen (1994), o termo “qualitativo” é “[...] termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas [...]” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

A pesquisa do tipo qualitativa para o estudo, proposto nesta dissertação, é adequada, pois ela amplia a possibilidade de aprofundamento do que se pretende investigar. Esta abordagem permite ao pesquisador utilizar diferentes técnicas, com flexibilidade, para coletar os dados da pesquisa. Ainda segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 16), nesse tipo de pesquisa “o pesquisador entra em contato direto com o seu objeto [no caso, sujeitos], conquistando sua confiança e com isso traz para sua pesquisa seus registros de uma forma mais abrangente”.

Ainda em relação à pesquisa qualitativa, podemos afirmar que ela

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p. 21-22)

Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas. Entrevistas deste

tipo possibilitam inserir novos questionamentos durante a sua realização. Conforme Minayo (2006, p. 261), este tipo “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”. Ainda conforme a autora, “[...] a entrevista semiaberta [ou semiestruturada] facilita a abordagem e assegura, sobretudo aos investigadores menos experientes, que suas hipóteses ou seus pressupostos serão cobertos na conversa” (MINAYO, 2006, p. 267).

Os sujeitos da pesquisa foram 6 acadêmicas do curso de Pedagogia, três cursando o 3.^º semestre e três cursando o 7.^º semestre. As entrevistas foram realizadas presencialmente e por meio de videoconferência nos casos em que não foi possível o formato presencial, em função do período de isolamento social adotado como forma de contingência e prevenção à Covid-19¹. As questões 1 a 6 do roteiro da entrevista (APÊNDICE A) destinaram-se à compreensão do perfil das acadêmicas quanto a graduação, exercício de docência, experiência com estágio supervisionado e programas de iniciação à docência. Sobre o currículo escolar e a concepção das estudantes em relação a ele, foram feitas as questões 7 a 10. As questões 13 e 14 buscaram identificar a percepção das diferenças e o acolhimento destas pelo currículo escolar e as questões 15 a 17 foram destinadas à identificação das percepções das acadêmicas sobre a BNCC.

A entrevista por meio de videoconferência foi numa experiência não prevista. Como, porém, já destacado, ela foi adotada em função de ações contingenciais decorrentes da pandemia de Covid-19, que levou instituições de ensino a realizarem as atividades de ensino de forma remota. Tal fato, entretanto, não constituiu prejuízo à coleta e, até contribuiu, com o registro em vídeo das entrevistas, para posterior transcrição.

Com base nos dados coletados, efetuamos a leitura e releitura das entrevistas, destacando as recorrências e ênfases apresentadas nas falas das entrevistadas, sempre articuladas com os objetivos da pesquisa. Este trabalho deu origem aos eixos temáticos

¹ “A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global.

O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovírus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos.

Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo o homem, camelos, gado, gatos e morcegos. Raramente os coronavírus de animais podem infectar pessoas e depois se espalhar entre seres humanos como já ocorreu com o MERS-CoV e o SARS-CoV-2. Até o momento, não foi definido o reservatório silvestre do SARS-CoV-2.” (BRASIL, 2021, s.p.).

apresentados no capítulo terceiro, que trata especificamente da análise dos dados.

1.4 Os participantes da pesquisa

Os participantes deste estudo são estudantes do curso de Pedagogia e que atenderam aos seguintes critérios de seleção:

- a) Estudantes que estão no início do curso de Pedagogia, com e sem experiência na docência.
- b) Estudantes dos últimos semestres do curso, que tiveram experiência de docência na Educação Infantil.
- c) Estudantes dos últimos semestres do curso que tiveram experiência de docência nos diferentes anos iniciais do Ensino Fundamental.

A escolha pelos estudantes do início do curso é porque legalmente é possível que pessoas formadas no Ensino Normal Médio possam assumir a docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, muitas pessoas que já estão atuando entram no curso de Pedagogia para se qualificar. Interessa-nos saber com que concepção de currículo essas pessoas entram no curso. E a inclusão dos estudantes no final do curso é para podermos analisar como a concepção curricular tem sido debatida no âmbito acadêmico e como esta concepção implica uma determinada forma de pensar o exercício da docência.

1.5 Organização da dissertação

A dissertação está organizada em três capítulos, cujas abordagens são apresentadas a seguir.

O capítulo I, intitulado “A construção do tema: marcas da minha história e a opção teórico-metodológica”, corresponde à contextualização do trabalho, tanto no âmbito do interesse individual pelo tema quanto em relação a produções acadêmicas já desenvolvidas com a abordagem, ou próximo disto, e a metodologia desenvolvida no estudo. Subdividido em cinco seções, inicia com uma breve história da minha trajetória pessoal e acadêmica, para compreensão do caminho que me fez chegar à pesquisa da temática em questão. Em seguida, apresenta os objetivos geral e específicos do estudo e um mapeamento de trabalhos acadêmicos relacionados ao tema e que contribuíram para o delineamento desta investigação. O caminho metodológico para o desenvolvimento da pesquisa é apresentado na sequência, assim como a caracterização dos participantes que foram objetos do estudo.

O capítulo dois, “Currículo escolar: recortes da sua história, principais conceitos e tensões”, retoma o processo histórico e conceitual que marcou e marca o campo do currículo escolar. Com quatro seções, inicia apresentando recortes históricos da teoria curricular, seguido de seção específica à conceitualização de currículo e suas diferentes concepções, abordando especificamente o currículo crítico e o currículo multi/intercultural crítico. A influência da legislação e das políticas educacionais sobre o currículo é apresentada em subseção seguinte, que antecede parte contextualizadoras do currículo escolar em tempos de BNCC, realizando o encerramento do capítulo.

O capítulo três, denominado “Ida a campo: os diversos caminhos no encontro com as entrevistadas”, divide-se em quatro seções e caracteriza-se, inicialmente, por uma breve contextualização sobre a formação de professores, que complementa a reflexão proposta no trabalho, seguida de análise das entrevistas realizadas com as estudantes participantes da pesquisa. As análises estão reunidas em três subseções, sendo uma primeira destinada à concepção de currículo escolar pelas entrevistadas, uma segunda sobre a multiplicidade, diferenças e acolhimento no currículo escolar e, por fim, uma terceira subseção, voltada à BNCC e o currículo escolar.

Por fim, o quarto capítulo apresenta as conclusões desta pesquisa.

2 CURRÍCULO ESCOLAR: RECORTES DA SUA HISTÓRIA, PRINCIPAIS CONCEITOS E TENSÕES POLÍTICAS

O olhar sobre a história é fundamental para compreender as realidades presentes, independentemente do que se esteja observando. Pessoas, instituições, sociedades, tecnologias e muitos outros são, hoje, resultados das transformações havidas no decorrer dos tempos. Com relação ao currículo escolar, é imprescindível reconhecer que os acontecimentos, ao longo da história, foram condicionantes do que acontece no contexto atual, com destaque para a história recente, de forma mais específica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996.

O currículo que hoje se identifica, em cada país, cada estado e cada cidade, é resultado de uma produção histórica.

Não é possível responder “o que é currículo” apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente. Cada “nova definição” não é apenas uma nova forma de descrever o objeto currículo, mas parte de um argumento mais amplo no qual a definição se insere. A “nova definição” se posiciona, seja radicalmente contra, seja explicitando suas insuficiências, em relação às definições anteriores, mantendo-se ou não no mesmo horizonte teórico delas. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19-20)

Por isso, independentemente do momento, debater o currículo escolar requer percorrer a sua história, mesmo que de forma mais breve em alguns aspectos, mas perpassando pelos principais momentos de sua história.

Este capítulo aborda o contexto histórico do currículo escolar, com a existência de recortes temporais que retratam os aspectos mais relevantes para esta pesquisa, não deixando,

entretanto, de reconhecer que outras ênfases e recortes poderão compor outros estudos. Afinal, um mesmo objeto de pesquisa pode ser analisado sob diferentes perspectivas (DUARTE, 2002; BOGDAN; BIKLEN, 1994). Após a contextualização histórica, destacamos os principais aspectos legais relacionados ao currículo escolar. Encerramos o capítulo com as tensões políticas curriculares em tempos de BNCC.

2.1 Recortes históricos das teorizações curriculares

A temática do currículo escolar passa por diferentes contextos e movimentos ao longo da história, tanto em termos de abordagens conceituais como de implementação de política curricular oficial. Tais movimentos, e as produções teóricas deles decorrentes, produziram e ainda produzem efeitos sobre o currículo escolar.

Com maior ou menor ênfase, muitas perspectivas teóricas de currículo disputam espaço na sociedade e na escola. Silva (2004) destaca que o currículo escolar é um território contestado, como uma arena de lutas carregada de significantes e significados. É um campo, portanto, em constante disputa.

Há diferentes abordagens em relação ao momento específico em que começam as discussões em torno do currículo escolar, principalmente teorizações. Campos e Silva (2017, p. 30) citam a existência de estudos que “[...] apontam que o contexto do surgimento da expressão currículo é identificado com a Reforma Protestante do final do século XVI, mais especificamente com o Calvinismo”. Saviani (1994), por sua vez, destaca que o primeiro registro constatado do termo está num atestado de graduação da Universidade de Glasgow, na Escócia, em 1663.

Berticelli (1999) escreve que “em 1682 já se utiliza em inglês a palavra *curricule*, com o sentido de ‘cursinho’. Nessa mesma língua, utiliza-se, a partir de 1824, a palavra *curriculum* com o sentido de um curso de aperfeiçoamento ou estudos universitários [...].” Moreira e Silva (1997) escrevem que um marco importante é a obra *The Child and the Curriculum*, de John Dewey, publicada em 1902 e que traz a palavra currículo em seu título. Seu texto aborda um currículo escolar mais centrado na construção da democracia do que na atividade econômica.

Neste livro, Dewey estava muito mais preocupado com a construção da democracia que com o funcionamento da economia. Também em contraste com Bobbitt, ele achava importante levar em consideração, no planejamento curricular, os interesses e as experiências das crianças e jovens. Para Dewey, a educação não era tanto uma preparação para a vida ocupacional adulta,

como um local de vivência e prática direta de princípios democráticos. (SILVA, 2004, p. 23)

Conforme Silva (2004), o trabalho de Dewey considerava a educação e a escola como um ambiente em que o desenvolvimento da democracia pela vivência e pela prática se sobreponha à preparação para o trabalho, que se constitui na atividade econômica.

Também sobre a obra de Dewey, Crepaldi (2015, p. 38142) afirma:

Para ele, o ambiente no qual o jovem fosse criado deveria levá-lo a comportar-se, sentir, e pensar de acordo com certos padrões, mas o meio não imporia ideias e comportamentos diretamente. A assimilação dar-se-ia por meio da participação em atividades em grupo e, gradativamente, passaria a se preocupar com os fins comuns e com os meios adequados.

Considerado de visão humanista e progressista, a obra de Dewey revela um compromisso com o crescimento individual das crianças e com o progresso social por meio da prática dos princípios democráticos. Sua teoria propõe um currículo centrado nas experiências (MOREIRA, 1990).

Os escritos de John Dewey foram determinantes para o que se caracterizou como o Movimento da Escola Progressiva, que no Brasil foi denominado Escola Nova. Seus princípios puderam ser identificados na base das reformas educacionais que foram realizadas no Brasil, na década de 1920, por educadores escolanovistas como Anísio Teixeira, na Bahia, em 1925, e Fernando de Azevedo, no Distrito Federal, em 1927 (LOPES; MACEDO, 2011). Mais recentemente, “a proposta pedagógica dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) traz alguns elementos do progressivismo de Dewey” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 24).

Conforme Ranghetti e Gesser (2011), o Movimento da Escola Progressiva apresenta como foco os interesses e as necessidades dos alunos, buscando proporcionar a vivência de experiências para a autorrealização destes. A inspiração é pragmatista e a racionalidade é prática.

Moreira e Silva (1997) dizem que, embora as teorizações curriculares de Dewey estejam presentes até hoje, de forma mais ou menos acentuada nas escolas, outras teorizações norte-americanas também influenciaram o pensamento curricular no Brasil. Exemplo disso é a obra de Franklin Bobbit que, apesar de ser classificada no grupo das teorias tradicionais, conforme Silva (2004), apresenta perspectiva teórica diferenciada deste. O trabalho de Bobbit apresenta ênfase na economia, na qual a escola é vista como uma organização que deve funcionar como qualquer outra empresa que esteja inserida na sociedade de mercado, devendo

estabelecer objetivos a serem alcançados, métodos para alcançá-los e instrumentos para mensuração dos alcances obtidos (SILVA, 2004). Os objetivos em questão devem ser definidos conforme as habilidades necessárias para o exercício, com eficiência e na vida adulta, das ocupações profissionais.

A teoria curricular de Bobbit tem como marco o livro *The Curriculum*, publicado em 1918, período em que diferentes forças econômicas, políticas e culturais buscavam moldar os objetivos e as formas da educação escolarizada e de massa nos Estados Unidos da América.

É nesse momento que se busca responder questões cruciais sobre as finalidades e os contornos da escolarização de massas. Quais os objetivos da educação escolarizada: formar o trabalhador especializado ou proporcionar uma educação geral acadêmica, à população? O que se deve ensinar: as habilidades básicas de escrever, ler e contar; as disciplinas acadêmicas humanísticas; as disciplinas científicas; as habilidades práticas necessárias para as ocupações profissionais do mundo ocupacional adulto? O que deve estar no centro do ensino: os saberes “objetivos” do conhecimento organizado ou as experiências “subjetivas” das crianças e dos jovens? Em termos sociais, quais devem ser as finalidades da educação: ajustar as crianças e os jovens à sociedade tal como ela existe ou prepará-los para transformá-la; a preparação para a economia ou a preparação para a democracia? (SILVA, 2004, p. 22)

O debate naquele momento era, portanto, bastante abrangente e com muitas respostas a serem encontradas. A obra de Bobbit era uma resposta que possuía uma abordagem conservadora, ao mesmo tempo que buscava uma transformação radical no sistema educacional, propondo um modelo de organização taylorista, ou seja, que funcionasse em conformidade com os princípios da administração científica apresentados por Frederick Taylor (SILVA, 2004).

Ranghetti e Gesser (2011) destacam que a teorização de Bobbit impulsiona o Movimento da Eficiência Social, cujo foco consiste no desenvolvimento das habilidades profissionais, com o objetivo de preparação dos indivíduos para que sejam eficientes na atuação na indústria. A base teórica de inspiração era o taylorismo e o fordismo, com racionalidade técnica, instrumentalizadora.

Estabelecendo relações entre os trabalhos de Dewey e Bobbit, Moreira e Silva (2002) comentam que tanto um quanto outro, em seus períodos iniciais, representaram respostas diferentes ao mesmo momento social, político e econômico vivenciado nos EUA. Ambos, entretanto, procuraram essencialmente adaptarem a escola e o currículo à ordem capitalista.

Em 1949, Ralph Tyler lança *Princípios básicos de currículo e ensino*, que vem consolidar, em definitivo, o modelo de currículo que foi apresentado por Bobbit (SILVA,

2004). Segundo Ranghetti e Gesser (2011, p. 23), a obra de Tyler “[...] dá início à teorização sobre o currículo escolar, se constituindo no modelo considerado o clássico das teorias de currículo, influenciando o mundo até a atualidade”. Tal influência também é evidenciada por Silva (2004), ao destacar o domínio que o modelo apresenta sobre o campo curricular nos Estados Unidos e outros países, inclusive o Brasil, durante as quatro décadas seguintes ao lançamento da obra.

O trabalho de Tyler “[...] apresenta a sequência e os procedimentos para planejarmos, organizarmos e avaliarmos os currículos com base em objetivos ou propósitos pré-determinados por especialistas [...]” (GESSER, 2014, p. 39). Numa abordagem mais detalhada quanto à descrição destas sequências e procedimentos, Lopes e Macedo (2011, p. 25) dizem que o modelo de Tyler

[...] é um procedimento linear e administrativo em quatro etapas: definição dos objetivos de ensino; seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas; organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino; e avaliação do currículo.

Como um roteiro de procedimentos a serem seguidos, os processos de organização e de desenvolvimento de currículo devem, nesta abordagem, buscar respostas a quatro questões consideradas básicas. São elas:

1. que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?;
2. que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?;
3. como organizar eficientemente essas experiências educacionais?;
4. como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? (SILVA, 2004, p. 25)

Tais perguntas e suas respostas estruturam uma divisão tradicional da prática educativa e que se faz presente no contexto contemporâneo, que é a divisão desta prática em abordagens ou momentos distintos, que são: currículo, ensino, instrução e avaliação.

O livro de Tyler dedica-se em sua maior parte ao currículo e aponta três fontes a serem consideradas no processo de estabelecimento dos objetivos a ser alcançados pela educação e planejamento do seu currículo. As fontes são: “1. estudos sobre os próprios aprendizes; 2. estudos sobre a vida contemporânea fora da educação; 3. sugestões dos especialistas das diferentes disciplinas” (SILVA, 2004, p. 25). A abordagem aqui é ampliada em relação ao trabalho de Bobbit, precursor de Tyler, incluindo no modelo a psicologia e as disciplinas acadêmicas como fontes de apoio à definição de objetivos.

Gesser (2014, p. 39) destaca que, neste modelo, “[...] as necessidades dos alunos e da

sociedade também são consideradas e o papel do professor limita-se pela implementação destes objetivos". Também sobre a relevância do aluno e sua experiência, Campos e Silva (2017, p. 32) dizem que esta é “[...] uma problemática a ser pensada no planejamento curricular, a qual deve ser articulada em cada etapa do planejamento [...]”.

Pelas características e pela dinâmica de desenvolvimento, Campos e Silva (2017, p. 32) consideram que o currículo, no modelo tecnocrático, “[...] é visto como uma prática neutra, instrumento de racionalização da atividade educativa e controle do planejamento [...]”. A neutralidade, defendida pela racionalidade estabelecida para cada etapa e procedimento a serem desenvolvidos no planejamento e controle da prática educativa, é questionada, mais adiante, pela abordagem da teoria curricular crítica.

Kliebard (2011) considera a racionalidade como uma das razões daquilo que ele chama de êxito dos princípios de Tyler. Para ele, os princípios constituem

[...] um quadro de referência extremamente racional para elaborar um currículo: equilibram adequadamente os excessos conflitantes e contornam os perigos aos quais o doutrinador (ideólogo) está sujeito. Em certo sentido, os princípios de Tyler são imperecíveis. Permanecerão, provavelmente, como o modelo de elaboração de currículo para os que o concebem como uma engrenagem complexa que visa transformar o material bruto que as crianças trazem para a escola em um produto útil e bem acabado. (KLEIBARD, 2011, p. 33)

Ao se referir aos trabalhos de Bobbit e Tyler, Ranghetti e Gesser (2011) escrevem que estes constituem modelos originados de abordagem técnica e linear. Afirmam que eles se apoiam em base psicológica comportamentalista, “[...] centrados nos meios, nos alunos e objetivos previamente determinados [...]” (RANGHETTI; GESSER, 2011, p. 24).

Em meados da década de 1950, a Guerra Fria entre EUA e União Soviética, e seus respectivos aliados, exerce influência sobre os conteúdos curriculares nos Estados Unidos. Após o lançamento do satélite russo Sputnik em 1957, primeiro satélite artificial posto em órbita, o governo norte-americano exigiu que os conteúdos curriculares fossem direcionados para a formação de líderes e cientistas, passando as matérias do currículo a serem direcionadas para as áreas de ciências e matemática (RANGHETTI; GESSER, 2011), afinal os soviéticos haviam saído na frente na corrida espacial:

[...] o controle do currículo tornou-se um assunto de preocupação nacional. O grande empurrão veio do governo para um currículo centrado nas disciplinas voltadas à ciência, tais como a física, a biologia, a química e a matemática e controle de mudança de currículo se tornou um assunto relegado aos especialistas das disciplinas acadêmicas. (GESSER, 2014, p.

40)

Enquanto nos EUA havia uma preocupação com a formação de lideranças e cientistas, no Brasil ganhava espaço e se consolidava o currículo tecnicista, sobretudo na década de 1970. Segundo Moreira e Silva (1997), dos anos de 1920 a 1970 as teorizações do currículo escolanovista e tecnicista foram hegemônicas no Brasil, com destaque para o tecnicismo que afetou de forma mais consistente os currículos escolares. Gesser (2014) considera que no Brasil o currículo tecnicista é dominante até meados da década de 1980.

O período pós-Sputnik impulsionou e deu visibilidade não apenas às mudanças nas disciplinas curriculares norte-americanas, mas também ao surgimento de “[...] vários grupos, inspirados pelo movimento dos direitos civis, relacionados à liberação e igualdade das mulheres, dos negros, dos homossexuais e de outros grupos considerados minorias [...]” (GESSER, 2014, p. 40). Ele evidenciou uma nova discussão em torno do currículo e da necessidade de reforma. No Brasil, o período de 1960 a 1970 salientou as lutas contra a ditadura militar, que também ocasionam uma nova mudança no campo curricular, criando diferentes compreensões e perspectivas sobre o currículo (SILVA, 2004).

Num cenário, portanto, que não é linear, de muitos movimentos e contestações, surge a pedagogia crítica, no final da década de 1970 e início da década seguinte. Esta pedagogia tem como proposta “[...] um currículo voltado aos problemas sociais, econômicos e políticos da realidade” (GESSER, 2014, p. 40). Autor brasileiro mais citado no mundo, Paulo Freire escreve, no Chile, em 1968, *Pedagogia do oprimido*, um marco histórico das teorias críticas do currículo.

Silva (2004, p. 59) destaca que, para Freire, “[...] o conhecimento expresso no currículo tradicional está profundamente desligado da situação existencial das pessoas envolvidas no ato de conhecer [...].” Freire (2001, p. 96) diz:

A questão fundamental, neste caso, está em que, faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. E não o podem porque, para conhecê-la, seria necessário partir do ponto inverso. Isto é, lhes seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja cisão voltariam com mais claridade à totalidade analisada.

Na citada obra de Paulo Freire, há a crítica ao que ele considera como sendo uma concepção bancária da educação, ou seja, naquela em que o conhecimento é depositado no aluno e na qual o educador exerce o papel ativo, enquanto o educando limita-se a uma

recepção passiva. Trata-se de uma clara crítica ao currículo tecnicista.

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quando mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. (FREIRE, 2001, p. 66)

Em *Pedagogia do oprimido*, o autor “[...] fornece orientações de como desenvolver um currículo dentro da concepção de educação problematizadora” (SILVA, 2004, p. 60) e mesmo fazendo uso de expressões tradicionais – como “conteúdos” e “conteúdos programáticos” – na abordagem sobre currículo, ele diferencia-se na forma como propõe a construção destes. Freire (2001, p. 102-103) diz que o “[...] conteúdo programático já não involucra finalidades a serem impostas ao povo, mas, pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças”.

Embora a proposta freireana não fosse a criação, propriamente, de uma teorização específica sobre currículo, muitos autores inspiraram-se em suas obras. Por exemplo, inspirado no pensamento do autor brasileiro, Apple “[...] reforça as doutrinas do movimento de teoria crítica e rejeita os pressupostos do currículo tradicional, indicando a necessidade de pesquisa na área e examinando a presença do currículo burocrático oculto nas escolas” (GESSER, 2014, p. 41).

Na década de 1970, várias produções teóricas foram constituindo o que se denominou de teoria crítica do currículo. Na Inglaterra, esta constituição ocorre a partir da sociologia, tendo como marco inicial *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, livro organizado por Michael Young, que se destaca como líder do movimento então denominado Nova Sociologia da Educação (NSE). Na França, destacam-se Louis Althusser com o livro *A ideologia e os aparelhos ideológicos de estado*; Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, com *A reprodução*; e Baudelot e Establet, com *L'école capitaliste en France*, entre outros (SILVA, 2004). Estes autores e obras deram subsídios para criticar o currículo submetido à lógica da sociedade capitalista, demonstrando que a problematização da escola só faz sentido considerando os contextos sociais, políticos, econômicos e culturais em que ela está inserida.

Nas perspectivas críticas iniciais sobre o currículo, identifica-se a ocorrência de uma atração dos estudiosos e profissionais pela noção de currículo oculto. Conforme Silva (2004, p. 77), “embora não constitua propriamente uma teoria, a noção de ‘currículo oculto’ exerceu

uma forte e estranha atração em quase todas as perspectivas críticas iniciais sobre currículo”. Mesmo apresentando uma conotação crítica, a expressão “currículo oculto” é utilizada pela primeira vez, na forma como ficou conhecida, pelo educador conservador norte-americano Philip Jackson, em 1968, em *Life in Classrooms* (CAMPOS; SILVA, 2017; SILVA, 2004).

Nas palavras de Jackson, “os grandes grupos, a utilização do elogio e do poder que se combinam para dar um sabor distinto à vida de sala de aula coletivamente formam um currículo oculto, que cada estudante (e cada professor) deve dominar se quiser se dar bem na escola”. (SILVA, 2004, p. 77-78)

Uma definição de currículo oculto é apresentada por Silva (2004, p. 78), que o descreve como sendo “[...] constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes [...]. Apple (2006, p. 30) também aborda a noção de currículo oculto nos seguintes termos:

[...] a idéia de currículo oculto é entendida como normas e valores que são implícitas, porém efetivamente transmitidos pelas escolas e que habitualmente não são mencionados na apresentação feita pelos professores dos fins ou objetivos. Ele ressalta que o conceito de currículo oculto aponta para o fato de que o ‘aprendizado incidental’ durante um curso pode contribuir mais para a socialização do estudante que o conteúdo ensinado nesse curso [...].

Ou seja, conforme sintetizam Campos e Silva (2017), o currículo explícito ocorre com a transmissão do saber ao aluno, enquanto a implícita, ou oculta, ocorre com a transmissão dos valores, normas e comportamentos, numa dinâmica em que, ao mesmo tempo que o currículo explícito hierarquiza os graus escolares, o oculto estabelece nos estudantes a aceitação de hierarquia e privilégio (CAMPOS; SILVA, 2017).

A compreensão do que representa a ideia de currículo oculto e da sua dinâmica de contribuições torna perceptível a razão pela qual esta exerceu forte atração junto aos autores nas perspectivas críticas iniciais. Tal ideia evidencia um campo em que a reprodução de comportamentos e aceitações se replicam, permitindo a manutenção de uma situação estabelecida pela lógica capitalista, cujas consequências são evidenciadas por Young (2007).

Ainda no âmbito das teorias críticas, em 1973 realiza-se, em Nova York, a I Conferência sobre Currículo, liderada por William Pinar e que dá origem ao movimento denominado “reconceptualização curricular”, que expressava insatisfação com os métodos tecnocráticos que foram adotados no campo do currículo e pensados por Bobbitt e Tyler,

conforme já destacado. Em 1976, Pinar publica *Toward a Poor Curriculum*, em conjunto com Madeleine Grumet.

No final da década de 1970, especificamente em 1979, Michael Apple publica o livro *Ideologia e currículo*. Nele, afirma que o currículo serve a propósitos específicos da política para a manutenção do estado, reconhece que o currículo atende a interesses políticos, sociais e econômicos, entre outros, conforme a própria noção de currículo oculto sugeria. Neste sentido, o currículo sempre estará em disputa pelas diferentes concepções, dos diferentes grupos socioculturais.

Conforme explicitado acima, no Brasil as teorizações críticas só tiveram espaço no final da década de 1970, e início da década de 1980, em decorrência do período correspondente à ditadura militar, que foi de 1964 a 1985.

[...] a partir do início dos anos 1980, com a abertura democrática e a posterior redemocratização do país, ideias defendidas por grupos políticos ligados aos movimentos sociais e culturais silenciados no período da ditadura, com destaque para o pensamento freireano, reemergem e passam a compartilhar com os estudos críticos o espaço das discussões educacionais em geral e curriculares em específico. (OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2017, p. 10)

Nesse sentido, *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire, foi um marco histórico nas teorizações críticas do currículo e da educação no Brasil (SILVA, 2004). Com a abertura democrática no Brasil,

[...] o campo do Currículo se consolida, a partir dessa ampliação do espaço de debates, como campo específico de debates em educação não necessariamente vinculado apenas à seleção e organização dos conhecimentos e sua distribuição pelas disciplinas e séries de escolarização ou aos modos de transmiti-los ou mesmo de avaliar sua aquisição. A politização dos debates sociais e educacionais dá a tônica daquilo que, a partir desse período, constituirá o campo no Brasil: as perspectivas sob o questionamento a respeito de quais bases suportam as estruturas do poder e produzem a manutenção das desigualdades sociais. (OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2017, p. 10)

Pavan (2007) afirma que, com as teorizações críticas, a ênfase nos objetivos comportamentais, tão caros à concepção tecnocrática de Tyler, é radicalmente problematizada. Com isso, outras formas de discutir o processo curricular ganha espaço, dentre elas, a redução da predominância dos aspectos técnicos e psicológicos. As áreas de história, filosofia e sociologia da educação começam a contribuir para problematizar/questionar as relações sociais.

Concordamos com Oliveira e Süsskind (2017, p. 1), em que a história “do campo de estudos em Currículo no Brasil é marcado pela influência das teorias críticas que, mesmo quando deixam de ser majoritárias, permanece grande e talvez mesmo hegemônica [...]. Isso faz “com que autores de outras tendências e matizes dialoguem com ela compulsoriamente, mesmo que de modo subliminar” (OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2017, p. 1). Neste sentido, vale destacar que a teorizações curriculares contemporâneas continuam disputando espaço com a teoria crítica do currículo. Além disso, lembramos que outras tendências no campo do currículo dialogam com as teorizações críticas.

Neste sentido também merece destaque a abordagem que começa a ganhar espaço nas décadas de 1990 e 2000, no campo do currículo, entre outros. Trata-se da multi/interculturalidade, discutida por Candau e Leite (2007, p. 743) e outros autores/as. Esta abordagem busca

[...] desestabilizar a naturalização do caráter monocultural da escola, discutindo sobre: concepções de cultura; a crítica do multi/interculturalismo à pretensão homogeneizadora das instituições escolares; as várias dimensões da diferença e a multiplicidade das suas manifestações nos espaços educativos; professor/a e aluno/a como sujeitos socioculturais; questões acerca da seleção de conteúdos, saberes e valores, linguagem e comunicação, expectativa do/a professor/a, preconceito e discriminação no cotidiano escolar.

Ou seja, para a perspectiva multi/intercultural “[...] a dimensão cultural, para além dos seus determinantes de classe social – ou seja, incluindo questões étnico-raciais, de gênero, de [...] [orientação sexual], entre outras – desponta como importante especificidade da abordagem da problemática da diferença pela educação [...]” (CANDAU; LEITE, 2007, p. 738).

Pavan (2007, p. 4) também aborda a ênfase e a contribuição que estas teorizações vão ganhando no campo do currículo, ou seja, tornando mais complexo ainda o debate em torno dos processos curriculares “[...] que passam pelo entendimento não mais restrito à questão de classe, mas também de raça, gênero, etnia, crença [...].” Tal perspectiva amplia o olhar apresentado pelas teorias críticas sobre o currículo, com uma concepção mais ampla sobre a abrangência deste e seu papel. Na perspectiva de Pavan (2007), Gesser (2002, p. 78) evidencia a abordagem multicultural e sua amplitude, destacando que, conforme esta perspectiva, o currículo se organiza “[...] em torno de aspectos multiculturais que incluem raça, gênero, diferenças individuais, classe social, problemas sociais e justiça social ou equidade”.

Em sintonia com esta abordagem de respeito às diferenças, ao mesmo tempo que a luta pela igualdade permanece, Souza Santos (1997, p. 44) diz que “[...] temos direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”. Esse respeito, entretanto, não implica num currículo ausente de debate e criticidade. Silva (2004, p. 88-89) diz que

Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, em uma análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de desigualdade. Em um currículo multiculturalmente crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão.

Tais características de análise, criticidade e debate reforçam o já apresentado aspecto comum entre esta perspectiva e a perspectiva crítica, evidenciada por Pavan (2007), de que o currículo não se constitui numa listagem neutra de conteúdos. Esta criticidade e não neutralidade do currículo multicultural é enfatizada por Silva (2004, p. 86), ao dizer que “[...] o multiculturalismo representa um importante instrumento de luta política”. Ranghetti e Gesser (2011, p. 26) destacam que “[...] o currículo passou a ser concebido como uma construção histórica e cultural que precisa ser criticamente analisada para não se limitar a reproduzir as desigualdades sociais [...]”.

2.2 Currículo, currículo crítico, currículo multi/intercultural crítico

Se hoje perguntarmos para qualquer pessoa que tenha tido acesso à educação formal o que é currículo, provavelmente ela irá responder que este é um documento que contém os conteúdos escolares, um documento que apresenta detalhadamente a sua vida profissional (PAVAN, 2008). No sentido etimológico, “currículo é palavra de origem latina, derivada do verbo *currere*, que significa caminho ou percurso a seguir, jornada, trajetória” (RANGHETTI, GESSER, 2011, p. 15).

Para Moreira e Silva (1997, p. 28), o currículo “[...] é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão [tendo] ação direta ou indireta na formação e desenvolvimento do aluno” (MOREIRA; SILVA, 1997, p. 28). Nota-se, a partir do pensamento dos autores, que o currículo é um campo no qual é possível a criação de debates, tensões em torno das questões culturais e isso, necessariamente, está presente no processo educacional. Ou seja, para os autores o currículo escolar não é algo estático, assim

como não o é o seu conceito. Como afirma Moreira (2007, p. 8), o currículo não constitui “[...] conteúdos prontos a serem passados aos alunos. É uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas”.

Apple (1999), na mesma direção, afirma que o currículo se relaciona com os interesses sociais de um determinado contexto histórico e possui dimensões científicas, artísticas e filosóficas do conhecimento. Isto é, o autor reconhece que o currículo atende a interesses sociais, neste sentido sempre estará em disputa por diferentes concepções dos diferentes grupos socioculturais.

Apple (1999, p. 51) assim orienta:

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. É sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção de alguém, da visão de algum grupo do conhecimento legítimo. O currículo é produto das tensões, conflitos e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo [...].

Conforme Gesser (2014, p. 33), “as palavras educação, currículo e reforma, têm uma história tal que parecem andar de mãos dadas”. Toda vez que há mudança em algum destes, ela reflete diretamente sobre os outros. Além disso, é importante ressaltar que o currículo historicamente se reestruturou em função de um tipo de sociedade (APPLE, 1999; MOREIRA, 2007; MOREIRA; SILVA, 1997).

A afirmação de Sacristán (1999) sobre currículo se aproxima da reflexão dos demais autores citados, ao destacar que o meio (sociedade) exerce influência diretamente sobre este. Este pesquisador ratifica e amplia a reflexão ao destacar a conexão entre a sociedade externa e o ambiente escolar. Aí, o próprio currículo “[...] é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições” (SACRISTÁN, 1999, p. 61).

A relação existente entre o currículo escolar e a sociedade como um todo produz e reproduz processos discriminatórios existentes na sociedade e que reverberam dentro da escola. Conforme Silva (1996, p. 23), há uma discriminação de culturas no currículo escolar, pois este “é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação”. Isto faz com que a escola e seu currículo privilegiem algumas culturas, alguns conhecimentos e exclua outros (SILVA, 1996).

Os autores que embasam a presente dissertação compõem um grupo que, embora guardem diferenças entre si, problematiza o currículo em uma perspectiva crítica. A perspectiva crítica do currículo também é apontada por Pavan (2018, p. 200) ao afirmar:

Cabe ao currículo escolar, então, ainda que relacionado ao tecido social da sociedade capitalista, problematizar todas as formas de exclusão existentes na sociedade, bem como as que são (re)produzidas pela própria escola. Sobretudo, cabe-lhe mostrar que não é o indivíduo ou determinados grupos sociais que se excluem, mas a sociedade que produz diferentes processos de exclusão. Assim o currículo escolar poderá contribuir para a dignidade, a emancipação das pessoas e a justiça social.

Dentro dessa perspectiva, o currículo não é visto como um manual de instruções ou um formulário de metas a serem atingidas. Na perspectiva crítica do currículo, é indispensável o reconhecimento de que a escola se compõe de diferentes grupos socioculturais, ou seja, de grupos com valores, hábitos, crenças e culturas diferentes, os quais, por sua vez, nesta perspectiva, não tornam possível um único currículo para todos. Hypolito (2014, p. 17) diz que “o padrão curricular não consegue promover justiça para pessoas diferentes. Embora aparentemente pareça promover, não o consegue. É preciso que as comunidades, com suas culturas e necessidades, desenvolvam as próprias estratégias de ensino”.

Candau (2010) igualmente contribui para esta reflexão. Ressalta a relação entre cultura e educação e explicita a impossibilidade de uma experiência pedagógica desculturalizada. Conforme ela,

Não há educação que não esteja imersa nos processos culturais da sociedade, particularmente, do momento histórico e do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturalizada”, isto é, em que nenhum traço cultural a configure (CANDAU, 2010, p. 13).

Vivemos em um país com uma gama imensurável de hábitos, costumes, crenças e culturas indissociáveis do indivíduo que as vivenciou, e tal indissociabilidade está presente também na educação, pois faz parte do contexto histórico. O multiculturalismo é um movimento que começou a aparecer na educação brasileira na década de 1990, sobretudo ligado aos estudos curriculares. Conforme lembra Canen (2000, p. 136),

[...] uma educação multicultural voltada para a incorporação da diversidade cultural no cotidiano pedagógico tem emergido em debates e discussões nacionais e internacionais, buscando-se questionar pressupostos teóricos e implicações pedagógico-curriculares de uma educação voltada à valorização das identidades múltiplas no âmbito da educação formal. No Brasil, o debate

assume especial relevância no contexto da elaboração de uma proposta curricular nacional – os Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs (Brasil, 1997) –, que inclui ‘pluralidade cultural’ como um dos temas a serem trabalhados.

Candau (2000) destaca que por muito tempo a cultura escolar moldou-se tendo como ênfase a igualdade e que isso acabou, na prática, contribuindo para um contexto de minimização e mesmo para o silenciamento da pluralidade, diversidade de vozes, de estilos e de sujeitos socioculturais. No entanto, os movimentos sociais e suas reivindicações sobre o direito à diferença, que foram obtendo cada vez mais força, contribuíram para uma educação verdadeiramente intercultural.

[...] a partir das reivindicações de diferentes movimentos sociais que defendem o direito à diferença se tem levantado, cada vez com maior força, a exigência de uma cultura educacional mais plural, que questione estereótipos sociais e promova uma educação verdadeiramente intercultural, anti-racista e anti-sexista, como princípio configurador do sistema escolar como um todo e não somente orientada e determinadas áreas curriculares, situações e grupos sociais. (CANDAU, 2000, p. 158)

Silva (1996, p. 8) escreve que “[...] o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que, antes de mais nada, obrigaram essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço”. Conforme McLaren (1997, p. 58), os debates em torno do multiculturalismo não podem “[...] se dar ao luxo de ocultar suas conexões com as relações materiais mais amplas através do enfoque de questões teóricas divorciadas das experiências vividas pelos grupos oprimidos”.

O termo multiculturalismo significa um “[...] corpo teórico e campo político [havendo] necessidade de compreender-se a sociedade como constituída de identidades plurais, com base na diversidade de raças, gênero, classe social, padrões culturais e lingüísticos, habilidades e outros marcadores identitários” (CANEN; OLIVEIRA, 2002, p. 61). O significado de campo político do multiculturalismo, apresentado por Canen e Oliveira (2002), e sua presença na educação também são evidenciados nas abordagens de Cortesão e Stoer (2008), Neira e Nunes (2009) e Moreira e Candau (2010).

Para Cortesão e Stoer (2008), o reconhecimento das relações de poder entre diferentes grupos nos processos culturais é fundamental para que se possa ter uma perspectiva crítica do multiculturalismo, ou seja, um multiculturalismo crítico, com um olhar mais abrangente. Segundo eles, “se não se reconhecer isto, corre-se o risco de a preocupação incidir em ‘estilos de vida’ (multiculturalismo benigno) em vez de existir uma simultânea preocupação com

‘estilos de vida’ e com ‘oportunidades na vida’ (multiculturalismo crítico)” (CORTESÃO; STOER, 2008, p. 189). Por sua vez, Neira e Nunes (2009, p. 215) dizem que o multiculturalismo crítico, na educação, reconhece o outro, ou seja, “[...] aquele que é oposto a nós, ao nosso modo de ser e agir no mundo”. Neira e Nunes (2009) ampliam a abordagem crítica ao afirmarem que uma educação multiculturalmente orientada requer um posicionamento que seja favorável à luta contra a opressão, o preconceito e a discriminação historicamente submetidos a alguns grupos. Dizem os autores:

Na escola democrática destes tempos, uma educação multiculturalmente orientada implica a assunção de uma postura clara em favor da luta contra a opressão, o preconceito e a discriminação aos quais foram submetidos alguns grupos historicamente desprovidos de poder, sem que se perca de vista a perene composição de novos grupos culturais (NEIRA; NUNES, 2009, p. 210).

Candau (2010), por sua vez, reforça tal abordagem crítica e também a amplia ao dizer que a educação multicultural requer um posicionamento e ações comprometidas politicamente.

Multiculturalismo em educação envolve [...] um posicionamento claro a favor da luta contra a opressão e a discriminação a que certos grupos minoritários têm, historicamente, sido submetidos por grupos mais poderosos e privilegiados. Nesse sentido, multiculturalismo em educação envolve, necessariamente, além de estudos e pesquisas, ações politicamente comprometidas. (CANDAU, 2010, p. 7)

Ainda para Neira e Nunes (2009, p. 209), “as lutas travadas na seara das ‘políticas’ devem partir do princípio de que todas as culturas se diferenciam internamente e, portanto, tão importante quanto reconhecer a diversidade entre as culturas é reconhecer a diversidade de cada cultura”. Nesta perspectiva, em que compreendemos o currículo em uma dimensão crítica e como algo que tem inescapavelmente uma condição multicultural, o currículo deve ser capaz de proporcionar uma educação para reconhecimento do outro, para o diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais. É importante desenvolver uma negociação cultural “[...] que enfrente os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos sócio-culturais nas nossas sociedades [...]” (CANDAU, 2008, p. 52).

Candau e Leite (2007, p. 732) entendem o multiculturalismo como “[...] uma abordagem das relações entre os diferentes grupos culturais nas sociedades atuais, que abriga no seu interior diferentes perspectivas, entre as quais a intercultural”. A interculturalidade é vista por Walsh (2001) como uma meta a ser alcançada, numa abrangência de quatro

dimensões, que são: processo dinâmico e permanente; intercâmbio; espaço de negociação e de tradução; e tarefa social e política. Segundo ela, a interculturalidade é

Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.

Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença;

Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados;

Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade [...]. (WALSH, 2001, p. 10-11)

Fleuri (2006) define a intercultura como um complexo campo de debate, no qual são enfrentados desafios originados nas relações entre os sujeitos socioculturais. Conforme relata, intercultura é

[...] este complexo campo de debate em que se enfrentam polissemicamente (constituindo diferentes significados, a partir de diferentes contextos teóricos e políticos, sociais e culturais) e polifonicamente (expressando-se através de múltiplos termos e concepções, por vezes ambivalentes e paradoxais) os desafios que surgem nas relações entre diferentes sujeitos sócio-culturais. (FLEURI, 2006, p. 15)

Na perspectiva intercultural, segundo Candau e Koff (2006), a educação deve ser caracterizada pela intenção clara e objetiva de proporcionar diálogos e trocas entre os diferentes grupos e aqueles que os constituem, num processo de permanente construção. Forquin (1993, p. 141) diz ainda que “[...] Só posso respeitar verdadeiramente a alteridade do outro se reconheço essa alteridade como uma outra modalidade possível do humano”.

É evidente que a perspectiva intercultural impacta no currículo e no planejamento da prática educativa. Ela requer novos olhares e proporciona muitas questões. Candau e Anhorn (2002) destacam tais questionamentos e provocam, além das mudanças curriculares, também o campo da didática:

Certamente a introdução da perspectiva multi/intercultural no dia a dia das escolas e da sala de aula provoca muitas questões para a didática relacionadas com a seleção dos conteúdos escolares, as estratégias de ensino, o relacionamento professor-aluno e aluno-aluno, o sistema de avaliação, o papel do professor, a organização da sala de aula, as atividades extraclasse, a relação escola-comunidade, entre outras. Trata-se de temas sem dúvida ‘clássicos’ no campo da didática, que necessitam ser revisitados e

ressignificados a partir deste novo olhar. (CANDAU; ANHORN, 2002, p. 119)

A preocupação com a implementação do interculturalismo na educação e suas práticas, além do apontado por Candau e Anhorn (2002), fica também evidente em Fleuri (2017). Este autor apresenta o que considera como sendo um paradoxo atual da interculturalidade e que proporciona risco de reedição de novas formas de sujeição. Para ele, o interesse pelo tema tem levado à promoção do reconhecimento da diversidade cultural, mas, muitas vezes, esse reconhecimento vem acontecendo como uma nova tendência multicultural sem sentido crítico, político, construtivo e transformador. “Contradictoriamente, o esforço por promover o diálogo e a cooperação crítica e criativa entre sujeitos socioculturais diferentes corre o risco de reeditar novas formas de sujeição e subalternização”, diz Fleuri (2017, p. 178).

Portanto, as observações de Fleuri (2017) constituem preocupação a ser considerada, associada aos apontamentos de Candau e Anhorn (2002) e aos demais aspectos apresentados sobre a perspectiva intercultural na educação, principalmente quanto ao âmbito do currículo escolar.

Por fim, esclarecemos que utilizamos a expressão inter/multicultural conforme lembra Backes (2013, p. 55): “Candau, que investiga desde a década de 1990 as relações entre culturas e educação, tem utilizado tanto o termo interculturalidade quanto multiculturalismo e, em alguns momentos, o conceito de multi/interculturalidade”. Com base em diferentes autores, o autor ressalta que a questão não está no uso dos prefixos *inter* ou *multi*, mas na compreensão de que as diferentes culturas presentes no espaço-tempo curricular devem ser respeitadas e acolhidas, sobretudo rompendo com processos de discriminação, preconceito e inferiorização. Portanto, utilizamos duas expressões – multiculturalidade e interculturalidade – com este sentido, embora saibamos que “podemos encontrar na literatura um amplo debate sobre as diferenças e aproximações entre multiculturalismo e interculturalismo, bem como sobre seus impactos na educação” (CANDAU; KOFF, 2006, p. 475).

2.3 Legislação, políticas educacionais e influências sobre o currículo

Assim como os teóricos curriculares vieram trazendo suas contribuições para o debate e práticas em relação aos currículos, também políticas públicas educacionais e legislações também foram sendo implementadas e influenciando o tema no decorrer do tempo. No Brasil, a primeira legislação a estabelecer diretrizes e bases para uma educação nacional foi a Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, sancionada pelo então presidente João Goulart. Antes, as

legislações relacionadas à educação eram elaboradas pelas províncias e pelos estados, conforme condições, necessidades e entendimentos que considerassem mais adequados, não havendo, portanto, uma diretriz nacional.

A Lei n.º 4.024, ou simplesmente LDBEN de 1961, apresenta um espírito conciliador que vem enraizar-se nos Conselhos de Educação, constituindo um sólido pilar de sustentação para um ambiente em que tanto liberais quanto conservadores pudessem se expressar, consolidando-se em espaços de debate nos quais os conflitos de interesses sobre a educação brasileira se desenvolveriam. Para Marchelli (2014, p. 1486), com a LDBEN de 1961, “[...] tanto liberais quanto conservadores foram contemplados em relação aos seus desejos historicamente instituídos [...]”.

A legislação estabelece objetivos específicos aos ensinos de nível primário e médio, sendo o primário focado no desenvolvimento da criança e o médio na formação do adolescente. Conforme Chagas (1978, p. 61), “[...] o primário tinha por objetivos específicos ‘o desenvolvimento da criança’ – do raciocínio, da expressão – e a sua integração no meio físico e social, enquanto a escola média visava genericamente à ‘formação do adolescente’”. Ainda quanto ao nível médio, ou secundário, Marchelli (2014) destaca que a legislação ocasionou democratização do ensino e sua incorporação ao contexto de ascensão urbana e industrial da época.

Para Marchelli (2014), as bases curriculares apresentadas pelos Conselho Federal de Educação (CFE) e Conselhos Estaduais, a partir da LDBEN de 1961, expressavam o desejo da sociedade brasileira de que houvesse uma ação educativa massificada e que, funcionando sob a luz da produção em série – típica dos processos industriais – tornar-se-ia um sustentáculo para o desenvolvimento econômico e cultural. A educação, portanto, era posicionada como um instrumento de apoio e aperfeiçoamento das indústrias e suas atividades, “[...] cujo aprimoramento era considerado necessário para a geração das riquezas capazes de levar o país a superar as barreiras do subdesenvolvimento econômico e cultural” (MARCELLI, 2014, p. 1488-1489).

Apesar da influência sobre a composição curricular, a legislação não prescrevia um currículo a ser seguido, mas evidenciava a relevância que disciplinas ou áreas de conhecimento deveriam nele apresentar. Em relação à escola primária, não havia especificação de conteúdos, tampouco diretrizes a serem implementadas no currículo, enquanto para o grau médio havia uma fórmula para se determinar a composição dos currículos. Tal composição era estabelecida por uma parte nacional, que era indicada pelo CFE e composta por até cinco disciplinas obrigatórias; uma parte regional, composta por

disciplinas obrigatórias definidas pelos Conselhos; e uma parte da escola que era composta por matérias que as unidades escolhiam a partir de listas elaboradas pelos Conselhos.

Sobre o tema, Chagas (1978) destaca a relevância que a legislação atribui ao ensino de Português e à exigência que estabelece para disciplinas como Educação Física, Educação Moral e Cívica, Iniciação Artística e Ensino Religioso, lembrando que o ensino religioso era de oferta obrigatória nas instituições de ensino oficiais, mas facultativo aos alunos. Zotti (2004) também aborda o tema, comentando que o CFE, por meio de indicações, apontou que no Ensino Médio os currículos deveriam considerar, na sua organização, quatro componentes: as disciplinas intelectuais obrigatórias (Ciências, Geografia, História, Matemática e Português); as disciplinas de práticas educativas artísticas ou úteis; as disciplinas de práticas educativas físicas; e as disciplinas, também consideradas como práticas educativas, de educação moral e cívica e religiosa.

Apesar de não prescrever currículos, a LDBEN de 1961 exerceu influência sobre a composição destes com a indicação de disciplinas e suas relevâncias, o que, de certa forma, pode ser considerado como um primeiro esboço ou movimento rumo a uma base comum.

Em 1971, uma nova legislação de diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus é promulgada sob a presidência de Emílio Garrastazu Médici, terceiro presidente da ditadura militar brasileira. A Lei n.º 5.692, LDBEN de 1971, ampliava a obrigatoriedade escolar, que passava de quatro para oito anos, período que também passou a corresponder ao primeiro grau, que agora abrangia o primário e o antigo ginásial especificado na LDBEN de 1961. A preparação para o trabalho é uma preocupação nos níveis de primeiro e de segundo graus, passando o ensino de segundo grau, também denominado ensino médio, a ter uma abordagem profissionalizante.

A organização curricular da 5.692/71 pretendeu aparelhar o sistema de ensino de 1.º e 2.º graus com uma proposta profissionalizante, no sentido de tornar possível às escolas formarem técnicos para ocuparem vagas específicas no mercado de trabalho oriundo das políticas desenvolvimentistas que o governo militar implantou no Brasil. (MARCHELLI, 2014, p. 1503-1504)

Em relação ao currículo escolar, a LDBEN de 1971 estabelece que ele seja composto de um núcleo comum, de âmbito nacional e obrigatório, e de uma parte diversificada, destinada ao atendimento das particularidades de cada local e suas necessidades individuais. Quanto ao atendimento de tais particularidades e necessidades, Marchelli (2014, p 1502) destaca que deveria se desenvolver “[...] conforme as necessidades e possibilidades concretas,

às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos [...]. Tinha-se, portanto, um olhar padronizado nacionalmente, ao mesmo tempo que se estabelecia um espaço às particularidades de cada região, de cada estabelecimento de ensino, mediante aprovação do Conselho de Educação.

A legislação específica também papéis e competências que os Conselhos possuem na definição dos conteúdos curriculares dos ensinos de primeiro e segundo graus. Conforme Marchelli (2014, p. 1502),

Caberia ao Conselho Federal de Educação fixar “para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude” (BRASIL, 1971, Art. 4.º, § 1.º, inciso I). Aos Conselhos de Educação de uma forma geral caberia estabelecer, “para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada” (BRASIL, 1971, Art. 4.º, § 1.º, inciso II).

Ao CFE cabia as deliberações relativas ao que é comum nos currículos, enquanto aos Conselhos de Educação eram destinadas as deliberações sobre as possíveis particularidades de cada estabelecimento. As disciplinas, áreas de estudo e atividades resultantes das matérias estabelecidas para o núcleo comum e parte diversificada, constituíam, conforme legislação, o currículo pleno do estabelecimento de ensino.

Em âmbito curricular, portanto, observa-se um papel mais delimitador dos Conselhos em relação aos conteúdos, enquanto as unidades de ensino tornam-se mais limitadas na sua autonomia, mesmo em relação às suas particularidades e necessidades individuais. Os traços para uma base curricular comum tornam-se mais evidentes que na LDBEN de 1961, mas ainda com clareza e consistência não bem definidas, que intensificam o que Marchelli (2014) denominou de um enorme vazio no sistema de ensino, que amplia o avanço do mercado de livros didáticos sobre as escolas. As mudanças trazidas pela LDBEN de 1971 possibilitaram, entre outras coisas, que “[...] o enorme vazio já existente no sistema ensino decorrente da falta de bases curriculares claras e consistentes desse ainda mais espaço para que o mercado de livros didáticos avançasse sobre as escolas” (MARCHELLI, 2014, p. 1488). Ainda segundo o autor, a base nacional curricular produzida pelo CFE e pelos conselhos estaduais, com base nas prescrições da LDBEN n.º 4.024/1961,

[...] correspondeu a um desejo da sociedade brasileira daquela época de massificar a ação educativa, colocando-a como um sustentáculo que deveria funcionar à luz da produção em série típica da natureza dos processos industriais, cujo aprimoramento era considerado necessário para a geração

das riquezas capazes de levar o país a superar as barreiras do subdesenvolvimento econômico e cultural. A escola continuou a ser restrita e excludente, mas no âmbito da ideologia de progresso e prosperidade dominante ela se uniria à fábrica para ajudar na realização do projeto político dos governos populistas que se sucederam de 1930 a 1964. (MARCELLI, 2014, p. 1488)

É nesse sentido que vemos que o “surgimento da LDB permitiu a democratização do ensino secundário, em especial do ciclo ginásial e se incorporou ao contexto de ascensão industrial e urbana da época, pretendendo oferecer formação especializada a alunos provindos das classes menos favorecidas economicamente” (MARCELLI, 2014, p. 1488). Tal democratização, todavia, não constituiu um cenário efetivamente democrático, pois “[...] o país obteria mão de obra qualificada para o trabalho industrial e as demais atividades comerciais e administrativas a ela associadas” (MARCELLI, 2014, p. 1488), enquanto o ensino superior continuava reservado às classes dominantes.

Um novo debate sobre uma nova LDBEN vem ocorrer dezessete anos após a LDBEN de 1971, no ano de 1988, período em que o Brasil desenvolve seu processo de redemocratização pós-ditadura militar, que ocorreu no período de 1964 a 1985. Um novo marco legal é estabelecido com a promulgação, em 1988, de uma nova Constituição Federal redigida por uma Assembleia Constituinte sob a presidência de Ulysses Guimarães. Na ocasião, o país tinha como presidente José Sarney, que assumiu após o falecimento de Tancredo Neves, que fora eleito pelo Colégio Eleitoral, tornando-se o primeiro presidente civil após o fim da ditadura, em 1985.

Por ter sido redigida durante o processo de redemocratização do país, com a transição entre o regime militar e o democrático, a Constituição Federal de 1988 (CF/1988) é também conhecida pela expressão Constituição Cidadã. A CF/1988 estabelece a educação como direito social de todos e como dever do Estado e da família.

O direito à educação é estabelecido pelo artigo 6.^º da CF/1988:

Art. 6.^º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015. (BRASIL, 1988, s.p.)

Ao estabelecer a educação como direito social, a CF/1988 acaba por ir além do fato de apenas assegurar o acesso a ela. Afinal, ao proporcionar tal acesso aos muitos excluídos socialmente, ela também atribui um papel relevante à educação, mesmo que indiretamente, no

que se refere à contribuição para o alcance dos objetivos que são estabelecidos no seu artigo 3.º:

Art. 3.º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

- I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II - garantir o desenvolvimento nacional;
- III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 1988, s.p.)

O dever do Estado e da família para com a educação é especificado no artigo 205 da CF/1988, que também evidencia o papel da sociedade para sua promoção e incentivo.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, s.p.).

De maneira geral, a educação é objeto do Capítulo III, seção I, da CF/1988, que abrange os artigos 205 a 214. Neles, são especificados os deveres do Estado e da família, os princípios para se ministrar o ensino, a autonomia das universidades, a livre iniciativa privada na educação, a fixação de conteúdos mínimos, o regime de colaboração para organização, os critérios de aplicação das receitas e o plano nacional de educação.

Quanto às influências diretas sobre o currículo, deve-se destacar o artigo 210, que diz:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1.º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2.º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 1988, s.p.)

Mais uma vez, portanto, observa-se a preocupação com o estabelecimento de conteúdos mínimos e uma formação básica comum, assim como ocorreu com a LDBEN de 1961 e a LDBEN de 1971, com impactos diretos sobre os currículos, em especial no Ensino Fundamental. O solo, portanto, torna-se cada vez mais preparado para o uso da expressão “base nacional comum”, que, embora ainda não adotada oficialmente, já se fazia de certa forma presente.

Na década de 1980, movimentos sociais organizaram-se com foco em reivindicações que se articulavam ao contexto político do país, com destaque para questões relativas à cidadania, numa luta contra a discriminação em amplo aspecto. Melhores níveis de qualidade na educação também foram inseridos nas pautas desses movimentos. Nestes, recebe uma posição de destaque a demanda pela cidadania,

[...] que, por sua vez, sugeriu ações contra a discriminação em relação à idade, sexo, cor, nacionalidade, condição pessoal, etc. A busca por melhores níveis na qualidade educacional também foi incorporada às pautas reivindicatórias. Foram solicitadas verbas públicas para a educação, cobrou-se a elaboração de novas legislações e também perspectivas para a educação com qualidade, tanto a básica como os demais níveis. (ROMERO; KIMIKO, 2008, p. 87)

Na década de 1990, o processo de globalização se intensificou, impulsionado por fatores como os avanços científicos e tecnológicos que proporcionaram condições para um novo modelo de produção flexível. “[...] O novo paradigma produtivo potencializou a produção de mercadorias e intensificou a busca pelo baixo custo. Esses dois elementos instalaram a busca frenética por novos mercados de consumo e espaços produtivos de baixo custo” (KEMPA, 2011, p. 92-93). Ranghetti (2011, p. 26) escreve que “[...] os anos 1990 são marcados por uma continuidade de intensas reformas que se instala em todo o mundo [...]”.

Conforme Minto (2013, p. 254),

[...] o alcance efetivo das conquistas dos anos 1980 não pode ser medido apenas por meio de sua comparação com a Ditadura e décadas anteriores, mas também deve ser contraposta com os processos de reversão e neutralização de tais conquistas que caracterizaram o neoliberalismo dos anos 1990 e 2000.

Com isso, podemos dizer que, infelizmente, a “empolgação inicial com o Brasil que emergia dos escombros da Ditadura, a situação que se construiu após a virada dos anos 1980 para os 1990, foi de uma progressiva interdição e de reversão dos espaços políticos que os conflitos sociais haviam aberto” (MINTO, 2013, p. 256-257).

No contexto de mudanças e reformas na década de 1990, também Silva (2001) evidencia um processo de redefinição da sociedade capitalista e da educação que, por consequência, impacta na própria definição de conhecimento e de currículo. O currículo foi/é amplamente afetado por tal processo de redefinição, inclusive por se constituir em espaço em que, além de produção e transmissão de conhecimento, também se produzem subjetividades, tornando-se, portanto, ponto central desse processo (SILVA, 2001).

No centro dessa redefinição está o currículo. Redefinir a educação como capitalista implica redefinir as próprias noções do que constitui conhecimento. O conhecimento deixa de ser um campo sujeito às interpretações e à controvérsia para ser simplesmente um campo de transmissão de habilidades e técnicas que sejam relevantes para o funcionamento do capital. O conhecimento deixa de ser uma questão cultural, ética e política para se transformar numa questão simplesmente técnica. É o currículo, como local onde se processa, se produz e se transmite conhecimento, bem como local onde se produzem subjetividades, que também se vê profunda e radicalmente afetado por essa redefinição. Se a educação é o campo de batalha preferencial de luta social mais ampla em torno do significado, o currículo é, então, o ponto focal dessa luta. (SILVA, 2001, p. 9)

Após uma explanação do trecho acima, seu autor lança o seguinte questionamento: “Não será precisamente por isso que o currículo é um dos alvos preferenciais das atuais ‘reformas’ neoliberais da educação?” (SILVA, 2001, p. 9). Embora esta pergunta tenha sido feita no início da década de 2000, na seção abaixo vemos que a resposta afirmativa daquela década também ecoa na BNCC aprovada em 2017.

O neoliberalismo na educação brasileira se intensifica a partir da década de 1990 em decorrência de políticas implementadas pelos presidentes Fernando Collor de Mello, entre 1990 e 1992, e Fernando Henrique Cardoso, entre 1995 e 2003. Doutrina socioeconômica que resgata os princípios do liberalismo clássico, o neoliberalismo é proposto por economistas franceses, alemães e norte-americanos durante a primeira metade do século XX e se intensifica após a segunda metade do século, com a adoção por diversos governos em suas políticas públicas. A premissa do neoliberalismo é a de não intervenção do Estado na economia, de forma que os grupos econômicos tenham liberdade total para o desenvolvimento de suas relações e investimentos. O próprio mercado, na ótica neoliberal, regula as suas práticas, devendo o Estado intervir apenas em setores realmente necessários e, ainda, em grau mínimo de intervenção (LIMA; PRZYLEPA, 2015).

É importante destacar que os autores que pesquisam a educação, utilizados nesta dissertação, enfatizam “os aspectos negativos dessas políticas [neoliberais] que levam à precarização da profissão docente, padronização dos conteúdos e esvaziamento do pensamento crítico, submissão das instituições de ensino às leis do mercado, exclusão de certas camadas sociais etc.” (THIOLLENT; COLETTE, 2014, p. 210).

Lima e Przylepa (2015) afirmam que as políticas neoliberais tiveram, no Brasil, um retardamento na sua introdução, em decorrência da mobilização significativa que os movimentos sociais e trabalhistas tiveram na década de 1980. Na década de 1990, entretanto, “[...] o neoliberalismo adentra com força a partir da eleição do governo de Fernando Collor de

Melo, interrompida temporariamente pelo impeachment e o governo breve de Itamar Franco, mas retomada com toda a força no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC)” (LIMA; PRZYLEPA, 2015, p. 423).

A forte presença da doutrina neoliberal no governo de FHC é destacada por Vasconcelos (2007). Este autor menciona uma fala do então presidente na sua posse, em 1995, dizendo que o seu governo “[...] opta pelo mercado fonte do dinamismo, da modernização, dos gastos racionais – o mercado como melhor alocador de recursos” opondo-se ao “Estado [...] ineficiente, desperdiçador e irracional” (VASCONCELOS, 2007, p. 12).

A partir da década de 1990, conforme Rocha (2014), governos de muitos países dedicaram-se à realização de reformas educacionais que, vinculadas ao projeto neoliberal, resultaram em intervenções profundas nos currículos escolares. Tais reformas buscavam estabelecer um novo ordenamento curricular, destinado a servir aos interesses do projeto hegemônico que desejava, ancorado nos princípios do neoliberalismo,

[...] dar um novo ordenamento ao currículo, fazendo-se servir aos interesses deste projeto que se quer hegemônico, que organismos internacionais, a exemplo do FMI, Banco Mundial, PNUD, UNESCO, etc., impuseram aos governos nacionais a implementação de novas políticas curriculares em seus sistemas educacionais. (ROCHA, 2014, p. 66)

A interferência do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI) nas políticas educacionais dos países foi alvo de amplos debates pelos autores, inclusive no Brasil, conforme destaca Mello (2015, p. 8):

As críticas apresentadas por Goodson acerca da interferência do Banco Mundial e do FMI na formulação das políticas educacionais também foram largamente discutidas no Brasil, desde meados dos anos 1990, quando a reformulação do currículo da Educação Básica inseriu-se na agenda de debates sobre a nova legislação de base da educação brasileira e das iniciativas de reformas da educação, efetivadas sob o prisma das políticas neoliberais, promovidas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso 1995/1998 e 1999/2002.

Em uma comparação entre as políticas educacionais das décadas de 1980 e 1990, Peroni (2003) destaca a evolução de um eixo que tinha, em 1980, o foco na democratização do acesso e da gestão da escola, para um eixo, em 1990, focado na qualidade e na busca por eficiência e eficácia.

Nos anos 1980, culminando com o período constituinte, as políticas tinham como eixo principal a democratização da escola mediante a universalização

do acesso e a gestão democrática, centrada na informação do cidadão [...]. Nos anos 1990, ocorreu à mudança dessa centralidade, passando-se a enfatizar a qualidade, entendida como produtividade, e o eixo deslocou-se para busca de maior eficiência e eficácia via autonomia da escola, controle de qualidade, descentralização de responsabilidade e terceirização de serviços. (PERONI, 2003, p. 73)

É também na década de 1990 que se realiza a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, conhecida como Conferência de Jomtien, realizada na Tailândia, e que resultou na produção da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (ou Declaração de Jomtien). A conferência e, por consequência, o documento aí escrito buscavam estabelecer compromissos pelos países para assegurar o acesso de todos aos conhecimentos básicos essenciais para uma vida digna.

Em âmbito mundial, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), é um marco importante a ser considerado, visto que, as políticas educacionais brasileiras, na década de 90 são frutos, dentre outros espaços, dos debates e discussões desta Conferência e da Declaração de Nova Delhi. O documento resultante destas fundamentará e norteará as políticas educacionais dos países signatários, dentre eles o Brasil. (ESPINDULA; LEITE; PEREIRA, 2012, p. 104).

Os países signatários foram motivados a desenvolverem planos decenais de educação para todos, cujas ações contemplassem as diretrizes e metas da Conferência de Jomtien. Em 1993, o Brasil publica o Plano Decenal de Educação para Todos, abrangendo o período de 1993 a 2003, e apresenta “[...] definição de padrões de aprendizagem a serem alcançados nos vários ciclos, etapas e/ou séries da educação básica e garantindo oportunidades a todos de aquisição de conteúdos e competências básicas: no domínio cognitivo [...] e no domínio da sociabilidade [...]” (BRASIL, 1993, p. 37). Tinha-se, portanto, um cenário, em termos de política educacional, em que se objetivava o acesso de todos à educação, com conhecimentos considerados essenciais para uma vida digna, e uma escola que fosse eficiente e eficaz na sua autonomia, com qualidade, descentralização de responsabilidades e terceirização de serviços.

Lima e Przylepa (2015, p. 423) comentam que a política educacional no governo FHC pode ser considerada como de assistencialismo aos desfavorecidos, buscando “[...] preparar as populações-desfavorecidas para o novo arranjo de acumulação do capital [...]”. Tal direcionamento da política educacional vem em sintonia com o contexto dos debates educacionais que se desenvolveram no período e que aqui já foram abordados.

Quanto ao currículo, o governo FHC instituiu um projeto de centralidade curricular que recebeu críticas de curriculistas brasileiros, conforme Matheus e Lopes (2014). Tal

centralidade se estrutura com a implementação dos denominados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), avaliação de livros didáticos e sistemas nacionais de avaliação. Destinados a nortear as práticas pedagógicas das instituições de ensino, os PCNs são documentos elaborados em sintonia com as diretrizes da Declaração de Jomtien e com o Plano Decenal de Educação brasileiro, constituindo parâmetros ao campo do currículo. Conforme Brasil (1997, p. 14),

[...] o Plano Decenal de Educação, em consonância com o que estabelece a Constituição de 1988, afirma a necessidade e a obrigação de o Estado elaborar parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras.

Os PCNs são divididos em dez volumes e apresentam orientações sobre as disciplinas e seus respectivos conteúdos. Estes mantêm os campos disciplinares, mas também acrescentam ao currículo formal a inclusão de conteúdos até então desprezados, como ética e solidariedade, que constituem os denominados temas transversais. Ranghetti e Gesser (2011, p. 65) dizem que os PCNs

[...] expressam se constituir como uma proposta orientadora e de base comum, visando apoiar os sistemas educacionais na elaboração e operacionalização de currículos de acordo com suas diversidades culturais e com as metas dos professores e equipes pedagógicas de cada unidade educativa. Para cada um deles, são sugeridos os conteúdos de cada área, além dos conceitos, procedimentos, normas e atitudes, orientações didáticas e critérios de avaliação, inclusive para os temas transversais.

Segundo Barbosa (2000), a compreensão adequada dos PCNs, de sua representatividade e de seus propósitos requer a contextualização do cenário em que estes foram concebidos, no qual debates internacionais evidenciaram a necessidade e a urgência de uma reforma educativa que pudesse proporcionar um desenvolvimento efetivo, tanto aos indivíduos quanto às sociedades. Conforme Barbosa (2000, p. 71-72),

A própria leitura do documento introdutória é esclarecedora nesse sentido. Ao apresentarem trechos de documentos de órgãos internacionais, que realizaram reflexões sobre a atual situação do mundo e o ‘novo’ papel destinado à educação, os autores dos PCNs demonstraram a convergência de suas ideias com tais análises.

No ano anterior à publicação dos PCNs, houve a promulgação da Lei n.º 9.394/1996,

isto é, a LDBEN de 1996, que se encontra em vigência, com algumas alterações. A influência das diretrizes internacionais nas políticas educacionais da década, como já comentado, esteve presente também na nova LDBEN, evidenciando o alinhamento do governo brasileiro a órgãos internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

O caráter direcionador da legislação e sua influência sobre os currículos estão evidenciados no Art. 9.º, Inciso IV, da LDBEN de 1996. Nele, destaca-se o compromisso entre União, estados, Distrito Federal e municípios para o estabelecimento de competências e diretrizes norteadoras curriculares.

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996, s.p.)

A existência de currículos com uma base comum, em nível nacional, complementada por uma parte diversificada e em conformidade com as características de cada localidade, tanto sociais quanto culturais, econômicas e dos próprios estudantes, é estabelecida no Art. 26 da referida legislação. Uma nova redação é dada a este artigo por meio da Lei n.º 12.796/2013, que “altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências”, passando a vigorar a seguinte redação que, apesar das alterações, mantém a essência da anterior:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 2013, s.p.)

O alinhamento da LDBEN de 1996 às diretrizes internacionais, características da década, é explicitado por Pereira e Santos (2008), quando analisam as orientações da legislação sobre as concepções curriculares e seus objetivos.

A partir das reorientações emanadas pela LDBEN 9.394/96, as concepções de currículo passaram a ter como objetivo a construção de propostas curriculares centradas no desenvolvimento das competências cognitivas,

motoras e comportamentais, exigências do novo estágio de capitalismo, a globalização da economia. (PEREIRA; SANTOS, 2008, p. 74)

Outro aspecto que Pereira e Santos (2008) destacam é o efeito que a legislação e suas diretrizes trazem sobre as políticas educacionais e curriculares, contribuindo para um olhar mais aberto e flexível sobre a escola e seus currículos. Segundo escrevem, este novo estágio

[...] trouxe características bastante inovadoras para o campo das políticas educacionais e curriculares, porque passaram a adotar um modelo de educação, no qual o aprender a aprender passa a ser a tônica. Isso significa que a educação, a escola e o currículo deveriam ser pensados de forma mais aberta e flexível, não apenas como um importante espaço de produção de conhecimento. (PEREIRA; SANTOS, 2008, p. 74)

Num olhar mais recente, Macedo (2016) traz o que considera como os principais delineamentos das políticas educacionais desse período, sintetizando-os da seguinte forma:

[...] tentativas de estabelecimento de currículos nacionais, implantação de processos avaliativos centralizados em resultados instrucionais de alunos e competências docentes, políticas centralizadas dirigidas à avaliação e distribuição de livros didáticos e adequação do currículo ao modelo pós-fordista por meio de sua organização em competências. (MACEDO, 2016, p. 239)

Ou seja, a autora ratifica o projeto de centralidade curricular presente nas políticas educacionais do governo FHC e o caráter de ajustamento do currículo ao mercado de trabalho, a um modo de produção pós-fordista. Hypólio (2011) ajuda a entender como o pós-fordismo se faz presente e impacta na gestão pública e, consequentemente, na educação pública e seus currículos.

Atualmente, o neoliberalismo assume outras facetas, transfigura-se em modelos aparentemente democráticos, que se hibridizam e formam o que se pode nomear como gerencialismo, cujo critério básico reside em tornar a administração pública mais eficiente, em harmonia com os interesses do mercado e a ele submetida. O que se poderia genericamente designar modelos pós-fordistas de gestão aplicados à gestão pública. (HYPOLITO, 2011, p. 7)

O gerencialismo faz parte do conjunto da reestruturação produtiva, que enfatiza a concepção de que a lógica empresarial deve estar presente na escola para que ela tenha eficiência e eficácia. Após o período ditatorial, conforme Hypolito (2011, p. 7) lutas consideradas importantes para a gestão democrática passaram a se fazer presentes no movimento docente e das escolas, com conquistas significativas em relação a aspectos como

“[...] escolha de diretores, criação de conselhos escolares e processos participativos”. Entretanto, houve “[...] lutas travadas no contexto de desenvoltura do gerencialismo na administração pública, o que fez com que propostas pós-fordistas passassem a visitar as redes escolares” (HYPOLITO, 2011, p. 7), ocorrendo até mesmo retrocessos em relação a alguns avanços, conforme destacado por Minto (2013).

Em 2017, 21 anos após a LDBEN de 1996, o Conselho Nacional de Educação (CNE), do Ministério da Educação (MEC), aprovou uma BNCC, sendo inicialmente apenas para a Educação Infantil e Fundamental, posteriormente ampliada para o Ensino Médio, em 2018. Tendo sido objeto de amplo debate, a BNCC é tema do próximo item.

2.4 Currículo escolar em tempos de BNCC: um campo de disputas, avanços e retrocessos

A aprovação da BNCC como documento de política pública educacional ocorreu em 2017. Mas a expressão “comum” não pode ser considerada como uma particularidade ou novidade do documento, que desta vez consta no próprio nome. Conforme mencionado no subitem anterior, desde a LDBEN de 1961 já se pode observar o direcionamento de políticas públicas rumo a uma base comum, bem como o uso da expressão “núcleo comum”, presente na LDBEN de 1971, e assim por diante.

Alves (2014) lembra que a terminologia “base nacional comum curricular” foi cunhada na de LDBEN de 1996, mais especificamente no artigo 26, sendo indicada como necessária para o ensino básico e mantida ao se falar da formação de professores, no artigo 64. Embora presente no texto da legislação, Alves (2014) comenta que não há nela explicações sobre o seu significado, impulsionando debates desde então: “[...] em nenhum dos dois casos as expressões são explicadas, o que dá origem a discussões intensas a partir daí” (ALVES, 2014, p. 1472).

O parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), n.º 07/2010, expressa que a Base Nacional Comum² do currículo é entendida como

² Destaca-se que nesse documento utiliza-se o termo “Base Nacional Comum” para referir os conhecimentos curriculares que devem estar presentes em todas as escolas. “Base Nacional Comum Curricular” passa a ser utilizada posteriormente, dando nome ao documento.

[...] os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; nos movimentos sociais (BRASIL, 2010, p. 27).

Tal entendimento apresenta uma base nacional comum abrangente e complexa, tanto em termos de conhecimentos, saberes e valores, quanto em termos dos contextos em que são expressos e gerados, constituindo um desafio à implementação nas unidades de ensino e mesmo à formação do professor.

Macedo (2018) problematiza, afirmando que Base não é currículo. Embora conste nas fontes oficiais que a base é apenas um referencial e que cada região tem a liberdade de formular seu próprio currículo em concordância com suas especificidades, os pesquisadores do currículo destacam que isso não condiz com o que consta na própria BNCC que, por sua vez, acaba produzindo um significado para currículo ao estabelecer uma base nacional e comum. Segundo Macedo (2018, p. 29),

BNCC não é currículo! temos ouvido por aí como resposta às muitas críticas de que a base reduzia o currículo a uma listagem de competências. Se é positivo que o MEC tenha incorporado, de forma explícita, essa distinção, não se deve permitir que ela escamoteie que a política de estabelecer uma base nacional e comum para os currículos produz um significado para currículo – que terá que ser repetido posto que não coincide, nem poderia, com a coisa. E, quando se diz que a educação é a base para o futuro, algo desse sentido já é projetado.

Conforme consulta no *site* do MEC, observa-se que a primeira e preliminar versão da BNCC foi disponibilizada para consulta pública em 16 de setembro de 2015, por meio de um portal eletrônico do MEC, intitulado BNCC. O documento foi desenvolvido por um comitê de assessores e por uma comissão composta de 116 especialistas oficialmente designados.

A consulta pública resultou em 370 mil contribuições e oito pareceres, sendo quatro de leitores críticos e quatro de caráter coletivo. Além disso, o debate também se desenvolveu em mais de 80 reuniões sobre o tema, nas quais participaram entidades como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), o Movimento de Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), Todos pela Educação, a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o CNE.

Como resultado deste primeiro ciclo de reflexões e debates, uma segunda versão da BNCC foi disponibilizada em 3 de maio de 2016, com previsão de novos debates no período

de junho a agosto e envio até novembro, do mesmo ano, ao CNE para deliberação final e aprovação de resolução no mês seguinte, ou seja, dezembro de 2016. Os novos ciclos de debates desenvolver-se-iam em âmbitos estaduais, sob a coordenação do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) e da UNDIME.

No entanto, o cronograma foi alterado em decorrência de mudanças no cenário político brasileiro, que teve, em 12 maio de 2016, o afastamento do cargo da então presidente Dilma Rousseff, como parte do processo que culminaria posteriormente com o seu *impeachment*. Michel Temer assume a presidência da República e, no cenário de mudança, muitos conselheiros de educação são demitidos e a BNCC é designada ao Movimento Todos pela Base da Educação Nacional.

A dinâmica de debate e desenvolvimento fica impactada, e o resultado é uma BNCC cuja versão se torna objeto de duras críticas do campo educacional, principalmente do campo do currículo. Correa (2019) destaca que a principal crítica é que houve o desenvolvimento e a aprovação de uma versão que desconsiderou o debate realizado pelas diferentes entidades da área e, em dezembro de 2017, sem o crivo da discussão pública e democrática, foi publicada a BNCC:

Embora oficialmente se fale em três versões, na verdade foram quatro. A terceira, apresentada em 2017 já sob o golpe, sofreu duras críticas. Uma quarta versão, de caráter sigiloso, foi encaminhada ao MEC pelo CNE no final de 2017, sendo aprovada em dezembro daquele ano em caráter de urgência e sem passar por qualquer tipo de consideração pública, embora ela tivesse sofrido alterações significativas se comparada com a segunda versão. (CORREA, 2019, p. 84)

Antes mesmo da disponibilização da primeira versão para consulta pública, muitos autores do campo do currículo já se posicionavam contra a BNCC. Pereira e Oliveira (2014) ressaltavam suas preocupações com o enfraquecimento da diversidade de práticas e com o fortalecimento de uma cultura política autoritária.

Entendemos que a criação de uma base nacional comum para que assim se possa controlar o que e como as escolas e professores ensinam é um caminho a ser evitado, na medida em que redundará em fortalecimento da cultura política autoritária e no enfraquecimento da diversidade de práticas, saberes e experiências. (PEREIRA; OLIVEIRA, 2014, p. 1686)

Por sua vez, Cossio (2014) trouxe questionamentos em relação ao desenvolvimento e à existência de uma base comum, constituindo um convite à reflexão sobre os múltiplos desafios, interesses e impactos na definição e em sua implementação.

Por que um currículo nacional? Quais conhecimentos seriam necessários para minimizar as desigualdades e em que condições objetivas, do ponto de vista estrutural e pedagógico, isso ocorreria? Qual projeto educacional está em pauta, para qual projeto societário? Quais fatores, contextos e grupos de interesses estão influenciando a formulação dessa política? Quais as relações entre o currículo e as avaliações em larga escala? Quais as implicações de um currículo único para a formação e para o trabalho docente? (CÓSSIO, 2014, p. 1572)

Peroni e Caetano (2015) evidenciaram a disputa entre projetos de sociedade e de educação no direcionamento da política de construção de currículo e de conteúdo na então proposta de BNCC, trazendo elementos complementares aos questionamentos apresentados por Cossio (2014) e destacando a influência do privado sobre o público nesse processo.

Na correlação de forças entre o público e o privado, o último vem se articulando para dar direção ao processo de construção da base, bem como interferir no seu conteúdo, o que chamamos de privatização por dentro da política pública, o que implica a democratização da educação como bem público. (PERONI; CAETANO, 2015, p. 343)

Adrião e Peroni (2018) ressaltam a influência do campo privado sobre o público, destacando a BNCC como o resultado de uma ação do setor empresarial, com a associação de agentes governamentais, o que caracteriza uma dimensão de privatização com prerrogativa de governo. A ocorrência de consultas públicas e a participação de educadores e universidades no processo de desenvolvimento foram consideradas como insuficientes pelas autoras, principalmente porque suas contribuições foram excluídas na versão final:

Importante frisar que essa política nacional de reforma curricular resultou de uma ação coordenada pelo setor empresarial, ainda que associado diretamente a agentes governamentais. Esta é a primeira e mais ampla dimensão da privatização, um ‘movimento’ de base empresarial que, ‘por fora’ do Estado, é investido de prerrogativas de governo. Mesmo que o texto tenha sido objeto de ‘consultas’ pulverizadas *e on line*, a participação organizada de educadores e universidades foi insuficientemente considerada. (ADRIÃO; PERONI, 2018, p. 51)

Assim, quanto aos agentes envolvidos para a concretização da BNCC, os pesquisadores da área da educação, com destaque para os estudiosos das políticas públicas e do currículo, foram críticos desde o início da proposta e se intensificaram no contexto pós-aprovação. Macedo (2018, p. 31) diz que “estamos jogando fora uma experiência de formação de professores e de pesquisa das Universidades brasileiras para ‘comprar’ parcerias internacionais contestadas em seus cenários nacionais e que pouco conhecem da nossa

tradição”.

Em sintonia com o pensamento de Macedo (2018) e outros críticos, Oliveira (2018) refere-se ao êxito da BNCC com pessimismo, considerando-se tanto a referência teórica de desenvolvimento quanto o próprio processo em si. Para a autora, a BNCC é um documento

[...] fadado ao fracasso, tanto em virtude de sua afiliação teórica antiquada quanto em razão de resultados conhecidos de experiências internacionais, muitas já em processo de revogação, depois de evidenciada a impossibilidade de se produzir melhoria de qualidade da escola, do ensino e das aprendizagens por meio desse tipo de medida. (OLIVEIRA, 2018, p. 56)

A incapacidade de produzir uma melhoria de qualidade também é evidenciada por Süsskind e Maske (2020). Elas criticam as reformas curriculares inspiradas na BNCC e os impactos que podem apresentar à educação básica, reforçando antigos problemas em lugar de solucioná-los. Afirmam que

[...] as reformas curriculares com inspiração na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil. CNE. CP, 2017), que buscam controlar, engessar e homogeneizar os currículos do ensino fundamental, também ameaçam a organicidade da educação básica, criando diferentes currículos para o ensino médio, sendo este vítima de uma falácia de flexibilização com uniformização, e, mais recentemente, precarizam, reduzem e coisificam a formação de professores, enfim, não produzem qualidade. Ao contrário, reforçam antigos problemas ainda atuais [...]. (SÜSSEKIND; MASKE, 2020, p. 176)

Ou seja, estudiosos do campo do currículo no Brasil não concordavam e continuam não concordando com uma BNCC, com destaque para Frangella e Dias(2018), Alves (2014), Oliveira (2018), Süsskind e Maske (2020) e outros. Concordamos com Macedo (2019), quando explicita qual base é necessária para a educação brasileira:

A base é uma universidade que forme professores num ambiente de pesquisa e cultura. A base é a dedicação exclusiva do professor a uma escola, salário que permita a esse professor uma vida digna (em que a gente não quer só comida, mas diversão e arte). A base é alunos que podem comer e recebem ação do Estado no atendimento de suas necessidades básicas de saúde, saneamento e cultura. A base é escolas com boas condições materiais e de infraestrutura. Isso é base, o que tem sido chamado de Base é a pretensão de definir o horizonte logo ali onde os olhos do controle podem alcançar. Nós, no entanto, insistimos em dizer que o horizonte não é um, nem logo ali. (MACEDO, 2019, p. 54)

A reflexão apresentada por Macedo (2019) contém, de certa forma, a síntese da defesa dos pesquisadores que criticam a BNCC e com a qual concordamos. Com base nos autores e

autoras utilizados nesta dissertação, é possível afirmar que uma educação de qualidade, que se traduza em mais democracia, vida digna e que inclua todos e todas, nas suas diferenças, não passa pela estruturação de um documento que intenta impor um currículo único, no qual todos terão, supostamente, acesso a um mesmo conteúdo.

3 IDA A CAMPO: OS DIVERSOS CAMINHOS NO ENCONTRO COM AS ENTREVISTADAS

O final de 2019 e o início de 2020 trouxeram ao mundo um cenário que há muito tempo não se via na história da humanidade. Uma pandemia, em nível global, proporcionada pelo vírus SARS-Cov-2, avançou rapidamente sobre os países, fazendo com que milhões de pessoas tivessem que se manter distantes socialmente uma das outras e que muitas atividades deixassem de ser realizadas de forma presencial, como a educação em seus diferentes níveis. Em 2021, muitas instituições de ensino foram retomando gradativamente as atividades, conforme o cenário pandêmico e as diretrizes de biossegurança estabelecidas pelos municípios permitiam.

Tal fato, embora não esteja diretamente relacionado com os objetivos deste estudo, convém ser destacado, mesmo que brevemente. Afinal, ele impactou no acesso a determinados participantes desta pesquisa, que são estudantes universitários e também estiveram distanciados fisicamente da universidade em que realizam o curso de graduação em Pedagogia. Diante disso, algumas estudantes foram entrevistadas via videoconferência, com uso do Google Meet para conexão, enquanto outras foram entrevistadas presencialmente, por estarem atuando na escola e disporem de um tempo presencial para as entrevistas.

As estudantes estagiárias do Centro de Educação Infantil (CEI), no qual trabalho, foram o meu primeiro contato e, por meio delas, consegui estabelecer conexão com outras acadêmicas que atendiam aos critérios estabelecidos para a pesquisa. Conforme mencionado, algumas entrevistas ocorreram de forma presencial, sendo gravadas e outras ocorreram no ambiente *on-line*, via Google Meet, sendo gravadas com a devida autorização das

participantes. Os sujeitos que compuseram a pesquisa foram seis acadêmicas, estudantes do curso de Pedagogia, estando três nos primeiros semestres do curso e três nos últimos semestres.

Para o planejamento e desenvolvimento das entrevistas, ponderou-se o apontado por Flick (2009, p. 161), que diz:

[...] durante a entrevista não se deve tentar descobrir conceitos teóricos, mas sim a esfera da vida das pessoas [...] se precisa estar ciente que as questões de pesquisa não são a mesma coisa que as perguntas da entrevista e que se deve tentar utilizar uma linguagem cotidiana em vez de conceitos científicos nas perguntas.

As entrevistas foram semiestruturadas, pois, conforme Minayo (2006), elas apresentam abordagem mais facilitada e permitem aos entrevistados/as discorrerem de forma livre, não prendendo-se à indagação formulada, tornando o processo mais espontâneo e enriquecedor.

Conforme apontado na introdução, esta pesquisa procura analisar a concepção de currículo escolar de estudantes do curso de Pedagogia e as possíveis implicações para a atuação docente e, como objetivos específicos, quer identificar aspectos conceituais e legais do currículo escolar, com destaque para o pós-Constituição de 1988; caracterizar as ênfases que os/as entrevistados/as apresentam em relação à compreensão do currículo escolar; identificar a articulação que os/as entrevistados/as fazem entre as concepções de currículo e as suas atuações na escola; por fim, compreender a expectativa dos estudantes em relação à concepção de currículo presente na BNCC.

No Quadro 1, apresentamos as informações sobre as estudantes entrevistadas:

Quadro 1 – Perfil dos entrevistados

Nome fictício	Semestre do curso em que se encontra	Experiência na Educação Infantil	Experiência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Observações
Gabriela	3º	Sim	Não	Entrevista em 27/04/2021, presencial.
Maitê	7º	Sim	Sim	Entrevista em 27/04/2021, presencial.
Valentina	3º	Sim	Não	Entrevista em 28/04/2021, presencial.
Juliana	7º	Sim	Não	Entrevista em 10/05/2021, videochamada.
Fabiana	3º	Não	Não	Entrevista em 26/05/2021, videochamada.
Fátima	7º	Sim	Sim	Entrevista em 04/06/2021, videochamada.

Fonte: Minha autoria.

Iniciamos apresentando uma reflexão sobre o processo histórico de formação docente, visto que este foi o campo empírico da pesquisa. Entendemos que faz parte do debate proposto nesta dissertação a compreensão do contexto histórico do processo formativo das estudantes de Pedagogia.

3.1 Formação de professores: um olhar sobre sua história

O reconhecimento da necessidade de análise do processo de formação de professores não é recente. Comenius, considerado o pai da didática, já evidenciava essa necessidade no século XVII, período em que também se dá a criação do primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação docente, o Seminário dos Mestres, concebido por São João Batista de La Salle em 1684, conforme apontam Saviani (2009), Borges, Aquino e Puentes (2011) e outros. A valorização da instrução escolar, entretanto, ocorre somente após a Revolução Francesa, no final do século XVIII, com a Escola Normal, em Paris, surgida da necessidade por instituições destinadas à formação docente, em função da instrução popular.

Quanto ao processo histórico de formação docente no Brasil em especial, Saviani (2009) classifica-o em seis períodos: ensaios intermitentes de formação de professores;

estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais; organização dos Institutos de Educação; organização e implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais; substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério; advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do curso de pedagogia. Detalhamos, no decorrer desta seção, esses períodos.

O primeiro período, denominado “Ensaios intermitentes de formação de professores” (SAVIANI, 2009), abrange os anos de 1827 a 1890. Ele começa com a promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 1827, que determinava a criação de escolas de primeiras letras nas regiões mais populosas do Império.

Inicialmente, o modelo de formação nesse período era pautado no que se fazia na Europa, onde o ensino se dava prioritariamente pela transmissão de conteúdos, não havendo uma percepção de que o professor necessita de uma formação especificamente didático-pedagógica. Conforme Saviani (2009), nas escolas de formação docente deste período a preocupação predominante era com o domínio de conhecimentos que seriam transmitidos nas escolas de primeiras letras.

O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico. (SAVIANI, 2009, p. 144)

Nesta época, mais precisamente em 1835, foram criadas as primeiras escolas normais nas províncias. Eram escolas destinadas à formação de professores. Segundo Pereira e Minasi (2014, p. 9), elas buscavam capacitar o docente para conduzir o ensino primário no Império: “[...] Era uma escola aristocrática de caráter conservador, cujo objetivo era manter o controle das classes populares”.

Também em relação à formação docente nesse período, Borges, Aquino e Puentes (2011) destacam que a Lei das Escolas de Primeiras Letras determinava que os professores deveriam ser treinados para saber fazer uso do método e, ainda, que os investimentos nesses treinamentos deveriam ser realizados por eles mesmos, não havendo investimento governamental nesse sentido. Com o estudo deste período, é possível perceber “que a formação de professores, até então, não contava com investimento do Governo; o que é compreensível numa sociedade em que a educação ainda era privilégio de poucos e direcionada a uma pequena elite” (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011, p. 96).

Esse cenário conduziu ao que Pereira e Minasi (2014) chamam de naufrágio da política de formação de professores instituída no século XIX. Tal naufrágio ocorreu, segundo eles, em função da falta de investimento em pessoal e em infraestrutura, pela desvalorização do magistério e não ampliação da escola normal, entre outros fatores.

O segundo período, chamado “Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais”, vai de 1890 a 1932 e se caracteriza pela reforma dos programas de formação. Ele evidencia uma preocupação com a preparação do professor e proporciona um acréscimo nos conteúdos, de forma a privilegiar também as práticas de ensino.

O estado de São Paulo foi o propulsor desta reforma, partindo da percepção de que sem professores bem preparados, com base nos processos pedagógicos modernos, e sem o cabedal científico adequado às necessidades da vida da época, não seria possível haver de fato um ensino regenerador e eficaz. Conforme Saviani (2009), Borges, Aquino e Puentes (2011), a reforma foi marcada por dois vetores: o enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e a ênfase nos exercícios práticos de ensino. A principal inovação, entretanto, na ótica dos autores, estava na criação da escola-metodo anexa à Escola Normal, cujos custos de instalação foram assumidos pelos reformadores. O modelo paulista estendeu-se da capital para o interior e tornou-se referência para outros estados. Também neste período, mais propriamente em 1927, houve a primeira conferência de educação.

Já o terceiro período, “Organização dos Institutos de Educação”, ocorre entre os anos de 1932 e 1939. Neles, foram criados os Institutos de Educação, com o objetivo de estabelecer um modelo pedagógico de formação de professores que pudesse corrigir as insuficiências e distorções da Escola Normal, cujos avanços não eram considerados significativos.

Tais institutos

[...] foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. Caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais [...]. (SAVIANI, 2009, p. 146)

Os Institutos de Educação constituíram uma nova fase e representavam espaços de cultivo de uma educação mais abrangente, não limitada apenas ao ensino, contemplando, além do ensino, a pesquisa (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011). De acordo com Saviani (2009), os principais institutos deste período foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, criado em 1932 e implementado por Anísio Teixeira, e o Instituto de Educação de

São Paulo, criado em 1933 e implementado por Fernando de Azevedo. Com o Decreto 3.810/1932, Anísio Teixeira procurou erradicar o que considerava como vício de construção das escolas normais, que na sua ótica falhavam como cultura geral e como cultura profissional.

O quarto período, denominado “Organização e implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura e consolidação do padrão das Escolas Normais”, abrange os anos entre 1939 e 1971 e corresponde, conforme a própria nomenclatura, ao período em que se estabeleceu a criação dos cursos de licenciatura e pedagogia e a padronização das Escolas Normais.

A base para os cursos de pedagogia e licenciatura se estabelece a partir da elevação ao nível universitário dos Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo e se consolida com o Decreto-lei n.º 1.190/1939, que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, considerada referência para as demais escolas de nível superior (SAVIANI, 2009). As licenciaturas proporcionavam formação docente para atuação em diversas disciplinas do ensino secundário, enquanto a pedagogia formava professores para as Escolas Normais. Importa ressaltar que a “instituição do Curso de Pedagogia no final da década de 30 decorreu de um longo processo de tentativas dos legisladores em definir as bases da formação do professor, em especial, para atuar no ensino secundário” (CRUZ, 2011, p. 30).

Os cursos de licenciaturas ficaram conhecidos como “esquema 3+1”, que se difundiram em todo o país. Seus cursos adotaram a organização em que “[...] três anos eram dedicados ao estudo das disciplinas específicas ou conteúdos cognitivos e um ano, para a formação didática” (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011, p. 99).

No âmbito do curso normal, em 1946 ocorre a aprovação do Decreto-lei n.º 8.530, que estabelece a reformulação do Ensino Normal, estabelecendo-lhe um novo padrão. Conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal, o decreto estabelece uma nova estrutura do curso, dividindo-o em dois ciclos: o ciclo ginásial, em que havia disciplinas de cultura geral e duração de quatro anos, objetivando formar regentes do ensino primário; e o ciclo colegial, com duração de três anos, correspondente ao ciclo colegial do secundário, e com objetivo de formar professores de ensino primário (SAVIANI, 2009).

Entretanto, ao serem implementados, os cursos normais e os de licenciaturas e de pedagogia acabaram adotando o que Saviani (2009) considera como solução dualista, com ênfase em conteúdos culturais-cognitivos e relegando menor relevância ao aspecto pedagógico-didático. “Consequentemente, o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir em um novo modelo a impregnar todo o processo da formação docente, foi

incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos” (SAVIANI, 2009, p. 147).

É válido destacar também que, em 1968, houve a aprovação da Reforma Universitária, pela Lei n.º 5.540/1968. Ela provocou várias mudanças na educação superior, pois a reforma era “[...] fruto da vontade dos militares, mediante uma legislação centralizadora, de imporem à sociedade civil um consenso sobre o modelo de universidade e diminuírem as resistências internas das universidades ao regime militar” (ROTHEN, 2008, p. 471).

O quinto período, “Substituição da Escola Normal pela habilitação específica de magistério”, ocorre entre 1971 e 1996, com mudanças na legislação educacional, que foram desencadeadas por exigência de adequação curricular após o golpe militar de 1964 (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011).

A Lei n.º 5.692/1971 proporcionou alterações na Lei n.º 4.024/1961 em relação ao ensino primário e médio, levando à mudança de nomenclatura destes que passaram a ser denominados, respectivamente, de primeiro e segundo graus. Além da nomenclatura, há o desaparecimento da Escola Normal, dando espaço a uma habilitação específica de segundo grau para o exercício de magistério no primeiro grau, estruturada em duas modalidades, por meio do Parecer n.º 349/1972: a formação de três anos para se lecionar até a 4.ª série do primeiro grau, ou quatro anos, para se lecionar até a 6.ª série do primeiro grau. Na ótica de Borges, Aquino e Puentes (2011, p. 100), “a formação de professores para o antigo ensino primário foi, assim, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando-se um quadro de precariedade preocupante”.

A mesma lei, ou seja, a 5.692/1971, também estabeleceu cursos de licenciatura curta e plena para a formação de docentes para os quatro últimos anos do primeiro grau e o segundo grau. Para a formação de professores em nível superior, além da formação em habilitações específicas de magistério, atribuiu-se também a formação de especialistas em educação, como diretores e supervisores, entre outros (SAVIANI, 2009).

Em 1982, desenvolveu-se o projeto dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), que teve como objetivo a revitalização da Escola Normal (SAVIANI, 2009). Mas o projeto “[...] apesar dos resultados positivos, foi descontinuado quando seu alcance quantitativo era ainda restrito, não tendo havido também qualquer política para o aproveitamento dos professores formados pelos centros nas redes escolares públicas” (SAVIANI, 2009, p. 147).

O período é considerado por Borges, Aquino e Puentes (2011) como bastante significativo quanto à produção de concepções por educadores e ao avanço na superação de

dicotomias, ocorrendo, a partir de 1980, um movimento pela reformulação do curso de pedagogia.

A luta dos educadores a partir do final dos anos 70 e início da década de 1980, no quadro do movimento mais geral da democratização da sociedade, trouxe contribuições importantes para a educação e para a forma de olhar a escola e o trabalho pedagógico, ao colocar em evidência as relações de determinação existentes entre educação e sociedade e a estreita vinculação entre a forma de organização da sociedade, os objetivos da educação e a forma como a escola se organiza. (FREITAS, 2002, p. 138)

É neste período, na década de 1980, que se reconhece como um “marco da reação ao pensamento tecnicista das décadas de 1960 e 1970 [...]” (FREITAS, 2002, p. 141). Ao mesmo tempo, há um fortalecimento das teorizações críticas acerca da formação docente, da escola, do currículo, entre outros.

Por fim, segundo Saviani (2009), há o sexto período, nomeado como “Advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores”, que compreende os anos de 1996 a 2006. Ele começou com a promulgação da Lei n.º 9394/1994, que estabelece as novas diretrizes e bases da educação nacional e findou com a Resolução CNE/CP n.º 1/2006, que estabeleceu as DCNs para os cursos de pedagogia.

Em decorrência dos acontecimentos dos períodos anteriores, havia a expectativa por uma melhoria na formação docente com a implementação da LDBEN de 1996. Porém, conforme Saviani (2009, p. 218-221),

[...] não correspondeu a essa expectativa. Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração.

Segundo Pereira e Minasi (2014), em 1998 o MEC regulamenta e estabelece condições para credenciamento e autorizações de cursos ofertados a distância e, em 2001 ocorre a sanção da Lei n.º 10.172, que aprova o Plano Nacional de Educação. Este plano, por sua vez, ratifica a importância da Educação a Distância (EAD) e determina diretrizes e metas para a sua implementação. “Mediante o desafio de atender a demanda criada na área, o Plano Nacional de Educação determinou a ampliação da oferta de cursos de formação de professores com nível superior na modalidade a distância [...]” (PEREIRA; MINASI, 2014, p. 13).

Depois de várias mudanças propostas pelo MEC em relação à formação docente, o

curso de pedagogia acabou sendo efetivamente alterado em 2006 com a Resolução CNE/CP n.º 01/2006, que estabeleceu as DCNs, modificando sua composição de bacharelado para licenciatura e sendo responsável pela formação para atuação na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio na modalidade normal e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Após a resolução, encerram-se os seis períodos históricos e iniciam-se outros marcos no processo formativo (SAVIANI, 2009).

Em 2015, o MEC, com a Resolução CNE/CP n.º 02/2015, estabelece novas DCNs, compreendendo a docência como um “[...] processo intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores [...]” (BRASIL, 2015, p. 42). Tais diretrizes contemplaram também o processo de formação como compromisso público, devendo haver uma equidade tanto na formação inicial quanto na continuada. Oliveira e Leiro (2019, p. 19) expressam a importância do documento:

Com esse novo mecanismo de regulamentação da formação no País, é possível ter mais clareza sobre a concepção de formação inicial (ofertada preferencialmente de forma presencial) e continuada e sobre o perfil do egresso que deverá guiar a constituição e a reformulação dos cursos nas instituições formadoras, assim como os princípios dessa formação. A base comum deve ser garantida por meio de conteúdos (que poderão ser organizados em áreas interdisciplinares), constituídos em núcleos específicos da formação, primando pela identidade dos cursos, pela indissociabilidade entre teoria e prática e entre ensino e pesquisa.

Em 2017, houve a homologação da BNCC pela Resolução CNE/CP n.º 2. Embora tal resolução se refira à educação básica, ela deixa implícito a organização de uma nova política de formação docente:

A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e consequentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade. (BRASIL, 2017, s.p.)

Neste sentido, Santos e Mororó (2019, p. 14) chamam atenção afirmando que as propostas atuais que iniciaram com “[...] as mudanças dos rumos políticos que ocorreram no país a partir de 2016, muitas desses [sic] avanços encontram-se sob fortes ameaças”. Os

autores destacam, ainda, que “[...] a própria revogação das Diretrizes em vigor e sua substituição por um texto alinhado com o projeto da BNCC para a Educação Básica, o qual tem se mostrado vinculado aos interesses do mercado” (SANTOS; MORORÓ, 2019, p. 14).

Com base nisso é possível reafirmar que “as políticas de formação de professores continuam no centro do debate da educação nacional. Fica ainda latente a necessidade da consolidação de uma política nacional de formação de professores [...]” (SANTOS; MORORÓ, 2019, p. 14). Por fim, é inevitável a necessidade do “reconhecimento das licenciaturas como principal espaço de formação não dissociado do ensino, da pesquisa e da extensão” (SANTOS; MORORÓ, 2019, p. 14).

A reflexão apresentada neste item teve a pretensão de explicitar o contexto em que ocorre a formação dos professores no Brasil, mais especificamente os formados pelos cursos de Pedagogia. Lembrando que as entrevistadas são fruto da Resolução CNE/CP n.º 01/2006, que estabeleceu as DCNs, modificando o curso de Pedagogia que passa a ser responsável pela formação dos professores para atuação na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além do Ensino Médio na modalidade normal e EJA.

3.2 Currículo: a multiplicidade nas concepções das estudantes do curso de Pedagogia

3.2.1 Caracterização de currículo escolar

Embora tivéssemos presente, conforme apontamos no início deste capítulo, o que nos alerta Flick (2009), de que na “entrevista não se deve tentar descobrir conceitos teóricos”, e que devemos “utilizar uma linguagem cotidiana em vez de conceitos científicos nas perguntas” (FLICK, 2009, p. 161), ainda assim sentimos a necessidade de fazer uma pergunta mais direta sobre a concepção de currículo, uma vez que esta questão é imprescindível para o presente estudo. Além disso, lembramos que as entrevistadas são pessoas que estão em processo formativo, portanto poderiam ou não saber responder à questão.

Dessa maneira, para identificação e análise das concepções das estudantes sobre currículo, de forma a caracterizá-lo, optamos por utilizar a seguinte questão desencadeadora: Com base nos seus estudos no curso de Pedagogia, como você caracteriza o currículo escolar?

Inicialmente duas das entrevistadas, Valentina e Juliana, não souberam e nem tiveram iniciativa em estabelecer a caracterização, enquanto uma, Fátima, afirmou não compreender direito, mas ainda assim buscou caracterizar currículo. Dizemos “inicialmente” porque, no decorrer da entrevista, as estudantes foram trazendo outros elementos acerca do currículo que

acenam para uma concepção curricular.

É o caso do que afirma Fátima: “Eu acho é uma coisa que eu ainda não comprehendi direito o currículo a gente fala tanto da BNCC e o currículo fica mais distante da gente [...] mas eu acho que é igual a BNCC um norte [...]” (Fátima). A resposta desperta atenção por indicar uma maior percepção da estudante em relação à BNCC do que ao currículo em si, assim como pela semelhança que ela estabelece entre BNCC e currículo. Tal fato evidencia sintonia com o apontado por Macedo (2018), quando diz que, embora as fontes oficiais afirmem que a BNCC não é um currículo, mas apenas um referencial, esta acaba produzindo um significado para o currículo.

Entre as estudantes que apresentaram a caracterização, duas são de 3.^º semestre e uma de 7.^º semestre. A apresentada por Fátima também foi considerada para análise, porque, embora tenha afirmado não compreender direito, houve uma definição, compondo, neste caso, um total de quatro respondentes que atenderam ao solicitado na pergunta.

A expressão “documento”, como forma de identificar o currículo, esteve presente nas respostas de Maite e Fabiana, alunas, respectivamente, dos 7.^º e 3.^º semestres, enquanto a característica de norteador esteve presente na fala de ambas e também na da Fátima.

Maitê assim se expressa:

Eu entendo o currículo escolar como um documento, da instituição, que faz com que a escola tenha características próprias dela, ali no currículo vai ser colocado os valores daquela instituição, vai seguir as metodologias em que todos os professores precisam ter como base. E é isso vai ter uma, é como se fosse o visual da escola em teoria. (Maitê)

Por sua vez, Fabiana define currículo escolar como “[...] um documento que vai direcionar o que os professores vão fazer com as crianças, vai ser um norteador pro que deve ser ensinado digamos assim, para as crianças” (Fabiana). Fátima diz “[...] eu acho que para haver um currículo o professor pode se basear no currículo para montar o seu planejamento [...].”

A associação de currículo a documento e, ainda, como norteador ou mesmo roteiro, é destacado por Girotto (2017) como uma tradição comum no Brasil e reforçada por políticas curriculares de cunho neoliberal.

Há uma tradição de senso comum no Brasil que confunde currículo com documento formal, muitas vezes caracterizado por uma lista de conteúdos e procedimentos a serem seguidos e executados em um determinado intervalo de tempo. Nas últimas décadas, esta tradição que remonta ao ensino enciclopedista na transição do século XIX ao XX tem sido reforçada por

políticas curriculares de cunho neoliberal que definem, rigidamente, os conteúdos que devem ser trabalhados por alunos e professores, sem que haja espaço para criação e participação efetiva. (GIROTTTO, 2017, p. 421)

Na fala da Maitê, percebe-se a compreensão de currículo articulada à ideia de documento, mas também com o processo de singularização da escola. Nela, há o aspecto da identidade institucional e de particularidade de cada unidade de ensino, quando faz menção ao ter características próprias, ao mesmo tempo que menciona metodologias a serem adotadas como base por todos os professores, constituindo uma percepção dúbia. Isso porque, enquanto sugere respeito às particularidades de cada região e instituição, também apresenta uma percepção limitadora da atuação docente, como se o currículo fosse um manual de instruções.

O aspecto norteador presente nas definições apresentadas pelas estudantes aproxima-se da abordagem de Girotto (2017), embora múltiplas interpretações possam ser atribuídas ao verbo “nortear”, ou seja, se efetivamente constituem-se em referências ou se constituem em roteiros a serem executados.

O aspecto identidade, por sua vez, é expresso no pensamento de autores como Silva (2003), quem não deixa também de caracterizá-lo como documento. “O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso [...] O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade” (SILVA, 2003, p. 150). Portanto, a associação de currículo a documento não constitui um problema em si, e sim a forma como tal documento é desenvolvido e utilizado na prática docente. Conforme Moreira e Candau (2007, p. 19), “[...] é por intermédio do currículo que as ‘coisas’ acontecem na escola. No currículo se sistematizam nossos esforços pedagógicos. O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos [...].”

Um aspecto que chama a atenção na fala de Fátima é a percepção que ela apresenta, a partir da experiência no estágio supervisionado, sobre a participação do/a professor/a no processo de construção do currículo e na relação que este profissional estabelece com o currículo na sua prática. Ela diz:

Eu vou falar pelo que eu tive no estágio obrigatório. O primeiro estágio a gente tem que analisar, né, o currículo, o PP[...], então eu acredito que na maioria das escolas particular, eu acredito que não há, assim na construção dele, a inclusão do professor né, porque, assim, algumas escolas particulares a gente analisou o currículo, o PP[...] e fomos para sala de aula, aí você fala, poxa cadê o que estava no currículo? Cadê o que estava no PP[...]? E assim, por exemplo, você não ouve falando aí e o currículo da escola, eu acredito que teria que ser uma coisa igual o PP[...] em conjunto e você não vê. Se

perguntar para o professor que está na escola, se eles já viram o currículo da escola, eu acho que responderiam que não viram. (Fátima)

Tal fala preocupa, quando se considera o papel do/a professor/a no desenvolvimento do currículo e o papel do currículo na prática do docente e no processo educativo. Moreira e Candau (2007, p. 19) dizem que “[...] O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula”. Veiga e Resende (1998) também evidenciaram essa relevância ao destacar que a escola é um espaço em que todos devem participar do planejamento e execução das ações desse planejamento.

Apesar de retratar uma realidade distante daquela referida pelos principais autores, a fala de Fátima demonstra que ela tem consciência da relevância da participação docente no desenvolvimento do currículo e da integração deste à sua prática, mesmo que, conforme suas próprias palavras, ela não o compreenda direito. Tal contexto, entre estudantes que caracterizaram e que não souberam caracterizar currículo, evidencia a relevância do pensamento apresentado por Silva (2004, p. 30), que escreve: “[...] o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz”. A compreensão, sem dúvida, é um fator determinante para o desenvolvimento e sua implementação, assim como sobre a própria reflexão crítica de sua prática.

3.2.2 A percepção do currículo escolar a partir da experiência

Complementando o item que trata da análise do currículo e da multiplicidade de concepções de estudantes do curso de Pedagogia, buscou-se identificar a forma como as estudantes veem o currículo escolar a partir das suas experiências nas escolas, seja como docentes, seja como estagiárias ou participantes de Programa de Iniciação à Docência (PIBID).

Entre as estudantes pesquisadas, somente a Fabiana relatou não possuir ainda nenhuma experiência na escola. As outras entrevistadas expressaram suas percepções com base nas suas diferentes experiências. As estudantes Gabriela e Juliana enfatizaram que o currículo escolar vem como algo pronto para as escolas e que, portanto, requer adaptações em determinados contextos. Isso fica ainda mais explícito dependendo da singularidade da escola em que se vivencia o currículo. Neste sentido, destacamos a fala de Juliana que, por pertencer a uma etnia indígena e viver sua experiência na escola da aldeia, relata a inadequação de um

currículo padronizado, ou seja, que “já vem pronto”, para todas as escolas. A estudante Juliana se aproxima do que adverte Oliveira (2013, p. 387), segundo o qual “professores e alunos se expressam e criam sentidos próprios para acontecimentos, conhecimentos, convicções presentes nos diferentes cotidianos escolares”. A estudante afirma:

Aqui na aldeia nós somos diferente daí da cidade [...] eles vêm pronto lá do nosso município pra gente passar para os alunos aqui, só que daí nós temos as nossas diferenças aqui, aí a gente vê como a gente pode pegar tal disciplina e passar para eles, é assim né. Eu não sou falante da língua [da aldeia em que mora], aí a gente fica difícil a gente falar com eles porque tem uns que falam e tem outros que não, mas é isso. (Juliana)

Pereira e Pavan (2020, p. 135), ao apresentarem uma pesquisa realizada com indígenas, afirmam que estes sujeitos “entendem que as questões culturais fazem parte do currículo da escola e que cada vez mais precisam valorizar e fortalecer a sua cultura”. Neste sentido, as escolas indígenas educam na perspectiva de que eles se “sintam orgulhosos de serem indígenas e não tenham vergonha de sua origem. Assim, transformam a escola, que já foi um dia ameaça aos povos indígenas, em mais um espaço de luta e resistência das comunidades indígenas” (PEREIRA; PAVAN, 2020, p. 135).

Portanto, Juliana também mostra a complexidade de se pensar e praticar o currículo na escola. Isto remete a Canen e Oliveira (2002), que escrevem:

No caso da educação e da formação de professores em sociedades multiculturais e desiguais como o Brasil, adotar o multiculturalismo crítico como horizonte norteador significa incorporar, nos discursos curriculares e nas práticas discursivas, desafios a noções que tendem à essencialização das identidades, entendendo-as, ao contrário, como construções, sempre provisórias [...]. (CANEN; OLIVEIRA, 2002, p. 61-62)

Em outras palavras, discutir um currículo inter/multicultural é absolutamente pertinente na escola contemporânea. Além de colocar em xeque toda e qualquer ideia de essencialização, afinal o currículo escolar não possui uma essência, sendo marcado pela multiplicidade, diversidade, pluralidade e dinamicidade, torna-se impossível reduzir o currículo a um documento padrão para todas as escolas. Aqui vale trazer o que Fátima afirma. Ao falar do currículo, ela ressalta a necessidade de participação de todos na sua construção:

Às vezes o documento é escrito e ninguém fica sabendo. Para ele ser adequado, eu acho que deveria todo mundo escrever junto, até o pessoal da limpeza, gente da cozinha, para criar, para ser um conjunto. Para ele [o currículo] ser adequado, eu acredito que todos deveriam escrever, não adianta somente a professora escrever, pois para quem escreveu tá adequado

e para a outra professora, ela vai saber aplicar o que está escrito no currículo? Eu acredito que não seja tão adequado, [com a participação de todos] poderia ser melhor. (Fátima)

Isto remete a Vieira e Coimbra (2020, p. 894), autores que defendem que a criatividade no currículo “[...] em sala de aula [...] depende da completa participação de todos os envolvidos em buscar soluções que funcionem para todos. É preciso que a comunidade escolar se escute, verdadeiramente, em suas angústias e demandas”.

Neste sentido também trouxemos a fala da estudante Gabriela, que traz a dissociação entre o escrito e o vivido na escola: “Totalmente diferente da teoria e da prática porque na teoria eles falam de um jeito, mas na prática a gente tem que adaptar isso”. Esta dissociação, embora no caso seja uma observação de uma rápida vivência na escola, podemos dizer que é o resultado da falta de participação de todos os pertencentes à comunidade escolar (VIEIRA; COIMBRA, 2020). A falta de participação gera o distanciamento entre o que está escrito, planejado e o que as professoras fazem na sala de aula. A escola precisa se ouvir. Isso se afasta da ideia tradicional de que “[...] os currículos são entendidos como normatização, prescrição, centrados nos conteúdos disciplinares e/ou listas de objetivos. Esses modelos difundiram a ideia de currículo como equivalente à grade curricular” (EYNG, 2015, p. 138). O currículo pensado por toda a comunidade escolar considera as necessidades, que certamente não se reduzem a uma “grade curricular”.

Com relação à adequação do documento que aborda o currículo na escola, as estudantes colocam em dúvida o conteúdo deste documento. Gabriela, Juliana e Fátima expressam uma necessidade de adequação do documento curricular à realidade de cada escola. Elas enfatizam que há necessidade de uma prática que deve se adequar à diversidade de características de cada localidade, aproximando-se do que preconiza o currículo inter/multicultural. Fabiana, embora não tenha experiência na escola, expressa suas dúvidas em relação ao documento curricular da escola: “Não sei se ele [o documento curricular] é adequado porque não sei se ele chega a todos da comunidade [...]” (Fabiana). Já Maitê afirma que “[...] eu mesma não me lembro de ter usado [o documento curricular, quando da sua experiência na escola]” (Maitê). Com relação a esta afirmação de Maitê, trouxemos Pavan e Tedeschi (2021, p. 254), quando afirmam que o currículo não se reduz a um documento, pois “além do que os Documentos Curriculares prescrevem, o currículo é vida, é potência, é criação, é invenção, é transgressão”. Isto é, a estudante explicita na sua fala a impossibilidade de reduzir o currículo a uma questão meramente burocrática, pois ela sequer lembra de “ter usado”.

Conforme Silva (2003, p. 8), “o processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos ‘nobres’ e menos ‘formais’ [...]”. Isto quer dizer que o documento curricular, quando elaborado de forma participativa pela escola, lida com diferentes “[...] interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero” (SILVA, 2003, p. 8). Com isso, reiteramos o que dissemos anteriormente: o currículo é algo vivo, dinâmico.

Ressaltamos com Campos (2010, p. 109):

A escola se constitui em um espaço de diálogos entre todos aqueles que afetam ou são afetados pelo processo educativo, o fruto deste diálogo é um projeto pedagógico-administrativo escolar que resulta da troca de experiências para a vida de todos os atores sociais, o que contribui para que eles se comprometam com o foco em resultados positivos. Para que ocorra a participação, a escola deve ser gerida de forma a permitir a interação entre os agentes internos e externos a ela.

Se, por um lado, a construção coletiva gera o compromisso de todos, por outro lado, a não participação do docente ou qualquer outro membro da comunidade escolar no processo de construção e execução do currículo, assim como o não conhecimento deste, pode comprometer todo o propósito e objetivo desse espaço tão múltiplo e significativo que é a unidade escolar.

3.3 Currículo: a multiplicidade de concepções acolhendo as diferenças

3.3.1 As diferenças e o currículo escolar

Iniciamos este item destacando o que afirma Candau (2008, p. 47), conforme a qual “[...] atualmente a questão da diferença assume importância especial e transforma-se num direito, não só o direito dos diferentes a serem iguais, mas o direito de afirmar a diferença”. A referência à afirmação de Candau (2008) está profundamente relacionada ao processo educativo de modo geral e ao currículo, em particular. Entendemos, com a autora, que o direito à diferença, sem que esta signifique inferiorização, é de suma importância para a produção de um currículo crítico, inter/multicultural, humanizador.

O acolhimento das diferenças no currículo escolar também foi abordado nesta pesquisa, havendo a existência de um consenso entre as entrevistadas de que os currículos

devem abranger tais diferenças, reconhecendo-as, respeitando-as e considerando-as nos seus mais diversos aspectos. Diferenças culturais, diferenças comportamentais, diferenças nas formas de aprendizagem e diferenças de desenvolvimento, assim como aquelas decorrentes de necessidades especiais, foram citadas como fatores presentes no currículo escolar e que devem ser considerados.

Moreira e Candau (2003, p. 161) dizem que “[...] a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização [...]”.

Tal fato é percebido na fala das estudantes e nos contextos por elas apresentados, sendo suas percepções sobre currículo também influenciadas pela realidade do meio em que estão inseridas e nos quais tiveram e têm suas experiências educacionais.

Juliana, que é indígena e tem sua experiência na escola da aldeia, destaca a necessidade de o currículo contemplar a realidade da escola. Ela cita, em particular, o caso da aldeia e a sua língua materna, que os distingue culturalmente e também fortalece sua identidade. Na sua fala, “[...] o diretor, o coordenador, poderia [mudar o currículo conforme] é a realidade ali na escola” (Juliana). A estudante faz esta afirmação porque entende que na aldeia utiliza-se a língua materna “porque aqui na [escola da] aldeia não é inserida a língua materna nossa [...]” (Juliana).

A fala evidencia que o currículo escolar recebido ignora a realidade do idioma local. Conforme mencionado por Moreira e Candau (2003), a escola tem dificuldade para lidar com a pluralidade e tende a neutralizá-las, estabelecendo uma opressora padronização. A busca pela adequação do currículo à realidade do idioma local representa a busca pelo acolhimento da diferença e, de certa forma, uma insurgência, conforme aponta Candau (2020) ao debater as diferenças, a educação intercultural e a decolonialidade.

Também nesse contexto é pertinente trazer a abordagem de Fleuri (2000), quando menciona o multiculturalismo como meio que possibilita o pensamento de alternativas para as minorias e, portanto, o acolhimento de suas diferenças:

[...] o multiculturalismo reconhece que cada povo e cada grupo social desenvolve historicamente uma identidade e uma cultura próprias. Considera que cada cultura é válida em si mesma, na medida em que corresponde às necessidades e às opções de uma coletividade. Ao enfatizar a historicidade e o relativismo inerentes à construção das identidades culturais, o multiculturalismo permite pensar alternativas para as minorias. (FLEURI, 2000, p. 5)

Para Gabriela e Valentina, as diferentes formas de aprendizagem de cada criança são

elementos que justificam a necessidade de os currículos considerarem e abrangerem as diferenças. Gabriela diz que “[...] cada criança tem um jeito de aprender. Tem criança que cantando uma música aprende; tem criança que você [tem que] sentar e fazer uma atividade com ela [daí] ela aprende. Então eu acho que no currículo deveria ter essas várias experiências [...]”. Valentina, nesse mesmo sentido, afirma que “[...] existem crianças que aprendem com muito mais facilidade, existem crianças que vão saber as letras e já tem outras que vão demorar muito mais. Tem criança que demora mais para aprender e tem criança que só de olhar já sabe”.

Curiosamente, Gabriela enfatiza o acolhimento da diferença no currículo escolar, mas acredita que o currículo deveria apresentar exemplos para os professores seguirem em determinados contextos, o que, em si, não deixa de constituir uma forma de roteirização da prática e uma padronização.

Eu acho que deveria colocar no currículo, especificar, que cada criança é diferente e fazer determinadas atividades, dar alguns exemplos para os professores seguir, dar um exemplo: ah! Vocês podem fazer isso, tal criança age de uma maneira, vamos tentar trabalhar desse jeito. Eu acho que dando alguns exemplos de forma formal. (Gabriela)

Sua fala evidencia um aspecto contraditório. Essa contradição pode estar relacionada com a própria trajetória desta estudante e suas múltiplas relações com a escola, seja quando se constituía como aluna nos diferentes níveis de ensino, seja quando se torna uma estudante que reflete criticamente sobre o próprio processo. A estudante Gabriela demonstra também uma certa transição entre um currículo tecnocrático, que pode e deve apresentar um roteiro para o currículo escolar, ao mesmo tempo que também percebe que o currículo é algo dinâmico e plural, quando diz: “Cada criança tem um jeito de aprender”. Não é possível a criação de “roteiros” para dar aula. Somente uma abordagem inter/multicultural possibilita ao/a professor/a atender as inúmeras diferenças presentes no currículo escolar. Conforme afirmam Akkari e Santiago (2015, p. 35),

Uma proposta de educação que considere a pluralidade de valores, de tempos e ritmos não se limita em introduzir, na prática educativa, novos conteúdos e novos materiais didáticos. Mas comprehende que tratamento igual não significa tratamento homogeneizante, que apaga as diferenças. A promoção da igualdade significa dialogar com a diferença. Enquanto a diferença for um obstáculo para o êxito escolar, não haverá reconhecimento às diferenças, mas produção e reprodução das desigualdades.

Para a estudante Maitê, “[...] no currículo poderia se colocar isso, trabalhar as

diferenças principalmente dentro de sala de aula, para que as crianças aprendam a se respeitar, entender que em algum momento o currículo vai atender a especificidade dela”. Na fala de Maitê é interessante observar como o reconhecimento da diferença passa pela compreensão e respeito de um para com o outro, o que se aproxima de uma perspectiva de um currículo inter/multicultural. Ou seja, a preocupação de que toda a criança será atendida, de que todas as crianças devem ser respeitadas nas suas diferenças.

Fabiana diz que “[...] a escola, a comunidade, tem que levar em consideração [as] etapas do desenvolvimento e [o] tempo que as crianças, que cada criança tem, para se desenvolver”. Isto é, a escola deve considerar a singularidade de cada um. Fátima, por sua vez, apresenta um olhar sobre as diferenças daqueles que possuem necessidades especiais e suas inclusões no contexto educacional, fazendo um relato da sua própria experiência.

O currículo, ele tem que se adaptar com a escola, o currículo também se adaptar ao aluno. Por exemplo, tem um menino com Síndrome de Down, quer dizer que no currículo não vai ter nada sobre inclusão? Pode ser que haja! Então, tem que fazer o currículo de acordo com o que está acontecendo na escola, então, há flexibilidade. Na sala de aula tem que haver essa troca. Essa experiência que eu tive na sala, era bonito, pois as outras crianças ajudavam. Por exemplo, quando eu entrei, as crianças vieram e falaram, professora ele é assim, assim, assim, com ele não pode fazer isso. Se as próprias crianças têm esse amor, é a mesma coisa as professoras da escola e o currículo da escola. (Fátima)

A fala de Fátima faz pensar um currículo em que “[...] a inclusão daqueles que por muito tempo eram considerados com ‘comprometimentos’ pode caracterizar um processo de escolarização mais democrático e de reconhecimento da diferença [...]” (UHMANN; SCHWENGBER, 2020, p. 798).

As falas das estudantes, portanto, demonstram uma preocupação com as diferenças e com o acolhimento destas pelo currículo escolar, principalmente em relação às minorias e suas realidades. Embora sem terem dito explicitamente, as suas respostas lembram uma educação intercultural

[...] pautada nas culturas e em currículos como um espaço/tempo de diálogo, requer a ruptura com as diferentes concepções curriculares construídas desde o início das teorias curriculares. Isso porque elas não trazem no seu bojo a preocupação com as diferenças, e a maioria delas (com exceção da teoria crítica, que reconhece que o currículo veicula o saber da classe dominante) nem sequer questiona os processos seletivos que marcam os currículos, inclusive em relação aos conhecimentos considerados válidos, porque os vê como universais. (NASCIMENTO; BACKES; PAVAN, 2012, p. 98-99)

As estudantes demonstram, ainda que não utilizando os termos mais específicos, iniciativas de rompimento com um currículo engessado, padronizado e imposto. Moreira e Candau (2003) chamam a atenção para o grande desafio que as escolas e seus professores encontram, ou seja, “[...] abrir espaços para a diversidade, a diferença e o cruzamento de culturas [...]” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161). Alinhado a isto, conforme Fleuri (2000), o multiculturalismo constitui-se como possibilidade concreta para que o pensamento de alternativas às minorias seja considerado.

3.3.2 Multiplicidades culturais e o processo educativo

Iniciamos este item defendendo com Candau (2011) que, com base em Emília Ferreiro, entende que a diferença cultural presente no currículo escolar pode ser transformada em vantagem pedagógica. As percepções sobre a existência de multiplicidades culturais numa turma de estudantes, e eventuais contribuições que tal existência traz para o processo educativo, também foram objetos de análise junto às estudantes, que expressaram consenso quanto à percepção de que essa presença contribui para o processo. Isto acontece principalmente pela interação de um para com o outro e as aprendizagens decorrentes desta interação.

A estudante Fabiana diz que acredita em tal contribuição “[...] porque a criança, ela aprende pela interação, então ter várias culturas ajuda ela expandir o conhecimento dela, abrir um leque maior para o desenvolvimento”. Nesse mesmo sentido, Maitê afirma que as multiplicidades culturais ajudam o processo educativo “[...] porque a criança aprende a conviver com o outro, uma outra realidade que não é dela. Ela sai daquele mundinho ali [...] conviver com uma cultura diferente da sua, faz com que você cresça enquanto estudante, enquanto ser humano, em todos os seus aspectos”.

Num cenário em que eventualmente a multiplicidade cultural ainda é ignorada enquanto elemento presente no currículo escolar, não é possível deixar de reconhecer a sua importância e a sua existência, conforme evidenciada na fala das entrevistadas. Nas suas falas, percebemos o que apontava Candau (2011, p. 245), que, apesar de inúmeros entraves, “nos últimos anos, a discussão sobre as diferenças culturais nas práticas pedagógicas vem se afirmado”.

Nas entrevistas efetuadas, vemos que, apesar do currículo tradicional/tecnocrático “ter predominado na história da educação, sempre houve processos de resistência fazendo com que outros currículos (interculturais) fossem forjados” (NASCIMENTO; BACKES; PAVAN, 2012, p. 101). Neste sentido, perceber que nas respostas das estudantes há indícios de uma educação preocupada com a diferença é fundamental para a construção de um currículo inter/multicultural. Por outro lado, desconsiderar a diversidade presente no currículo escolar é distanciar-se dos coletivos de crianças, adolescentes e jovens que frequentam a escola. Não ouvi-los/as é, certamente, uma forma de expulsá-los/as do ambiente escolar. “Ter presente a

dimensão cultural é imprescindível para potenciar processos de aprendizagem mais significativos e produtivos para todos os alunos e alunas” (CANDAU, 2011, p. 242).

Neste sentido, não é demais retomar o que expressa a entrevistada Fabiana, quando afirma: “A criança aprende pela interação, então ter várias culturas ajuda ela expandir o conhecimento dela”, e também da estudante Maitê, quando afirma que “a criança aprende a conviver com o outro, uma outra realidade que não é dela”. Elas reafirmam, o que abordamos anteriormente, com base em Candau e Emilia Ferreiro, que a diferença pode ser uma vantagem pedagógica.

Também podemos dizer que o diálogo com diferentes grupos significa “[...] o momento em que os seres humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem. [...] Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 64-65).

A participante Juliana destaca a relevância do professor para o processo educativo e para que as multiplicidades existentes possam trazer sua contribuição. Para ela, depende “[...] da linguagem do professor, que ele vai falar com a sua turma [...] porque ele, ali dentro da sala de aula, ele vai dar exemplo”. Indiretamente, Valentina também relaciona a contribuição das multiplicidades culturais ao professor, mas destacando estas como facilitadoras do processo educativo. Ela diz: “[...] porque você consegue guiar melhor os estudantes de um determinado assunto”.

As estudantes se aproximam da afirmação de Cortesão (2012), quando se refere aos professores, defendendo que eles

[...] não sejam daltónicos culturais: os daltónicos culturais são os professores que adotam como hipótese de partida para o desenvolvimento do seu trabalho que o arco-íris de culturas presente na sala de aula é, para eles, uma massa homogénea de alunos, homogénea quanto a saberes, valores, problemas, interesses (CORTESÃO, 2012, p. 726-727).

Neste sentido, também concordamos com Souza e Fleuri (2003), que destacam:

[...] não se trata de reduzir o outro ao que pensamos ou queremos dele. Não se trata de assimilá-lo a nós mesmos, excluindo sua diferença. Trata-se de abrir o olhar ao estranhamento, ao deslocamento do conhecido para o desconhecido, que não é só o outro sujeito com quem interagimos socialmente, mas também o outro que habita em nós mesmos. (SOUZA; FLEURI, 2003, p. 68-69)

Apesar do consenso entre as estudantes entrevistadas quanto às contribuições que a multiplicidade cultural traz para o processo educativo, assim como muitos estudos sobre o tema, a sua relação com o currículo escolar pode ainda ser considerada como um desafio. Conforme menciona Candau (2016, p. 92), “[...] o diálogo intercultural se faz cada vez mais desafiante nos diversos âmbitos em que se desenvolve. Na escola representa um desafio chamado a ressignificar currículos, práticas [...] orientado a reinventar as culturas escolares”.

É, portanto, um convite à ressignificação em determinados contextos, mas principalmente ao próprio diálogo desafiador e, em muitos pontos, ainda incipiente.

3.4 BNCC: uma discussão incipiente

O conhecimento das estudantes entrevistadas sobre a BNCC, assim como a fonte desse conhecimento, foi também objeto deste estudo.

Todas as entrevistadas afirmaram já ter ouvido algo sobre a BNCC e todas elas disseram que isto ocorreu no ambiente educativo institucional, sendo cinco delas no contexto da universidade, nas aulas do curso de Pedagogia e uma no Ensino Médio, quando realizou um trabalho escolar sobre o tema.

Questionadas em relação ao que pensam sobre a Base Nacional, cinco delas atribuíram-lhe um papel norteador, ou seja, a função de direcionamento das práticas a serem desenvolvidas na educação, assim como manifestaram uma percepção positiva em relação a isto. Somente a estudante Juliana, disse que esqueceu o que é a BNCC.

A estudante Fabiana acrescentou que a BNCC “[...] é boa para nortear, meio que vai padronizar, o que vai ser ensinado [...]”; Fátima diz que “[...] é indispensável, porque ela é o nosso norte, a gente não pode fazer nada sem a BNCC, porque no planejamento a gente tem que colocar o que a BNCC traz, então ela é o nosso referencial, ela norteia a gente para não ficar perdido [...]”; Maitê considera a BNCC “[...] um norte pra entender como se trabalhar em cada etapa da educação [...] é muito importante pra gente conseguir saber exatamente o que transmitir em cada momento [...]”; e Valentina pensa-a como um “[...] documento muito importante, para ter um guia na educação”.

O aspecto norteador, conforme já mencionado, está claro na fala das entrevistadas. Entretanto, tal aspecto vem associado a expressões como “padronizar”, “colocar o que a BNCC traz”, “saber exatamente o que transmitir” e “guia”, o que sugere mais do que nortear, mas, sim, determinar um caminho a ser seguido. Percebe-se que as estudantes estão tensionando a padronização prometida e enaltecida pela BNCC, enquanto que, ao pensar no

currículo praticado nas escolas, apontam para as limitações que a BNCC pode significar para sua atuação junto às crianças.

Neste sentido, Macedo (2016, p. 49) traz uma contribuição importante. Ela ressalta que, entre professores e a BNCC, se “[...] naturaliza a ideia de currículo como controle, contribuindo para a hegemonização dessa significação”. Frangella e Dias (2018, p. 11) também evidenciam tal aspecto:

Embora a BNCC tenha como foco principal dos debates o currículo da escola básica, a questão da docência atravessa o seu conteúdo de diversos modos: seja porque a BNCC pretende ser um ‘guia’ orientador do currículo a ser desenvolvido pelos professores em sala de aula, seja pelos discursos que produz em torno do papel da docência na sua relação com o currículo.

Mesmo havendo a preocupação de expressar, no documento, que BNCC não é currículo, Freitas (2018, s.p.) destaca que “[...] na prática, a BNCC definiu competências, habilidades (incluindo seu sequenciamento, ano em que devem ser dadas), currículo mínimo, avaliações e materiais didáticos [...]”, pouco sobrando para criação do magistério, como percebido na fala das estudantes entrevistadas.

Tal fato preocupa, em diversos aspectos, dentre os quais as avaliações externas. A escola cobra uma determinada modelagem de comportamentos e estabelecimentos de padrões, enquanto julga incapazes os professores que não apostam e/ou reduzem o processo educativo a este aspecto. Conforme Süsskind (2014), isso pode levar a uma intensificação da cobrança pela padronização e o estabelecimento de referências únicas.

Embora pareça óbvia a incapacidade humana de moldar comportamentos a partir de documentos escritos, desde os mitos bíblicos, não raro, a (im)possibilidade dos professores de darem as mesmas aulas, seguirem manuais ou treinarem seus alunos para darem respostas padronizadas é percebida como incapacidade ou despreparo. (SÜSSEKIND, 2014, p. 1517)

A estudante Fabiana, embora considere como sendo bom o papel norteador e padronizador da BNCC, comenta que

[...] ela não leva em consideração cada criança, meio que levando em consideração todo mundo. Pensando na especificidade, a criança como ser único, acho que falta isso na BNCC, levar em consideração que a criança tem tempo para o desenvolvimento e que ela tem qualidades específicas. (Fabiana)

A fala de Fabiana apresenta contradições, pois, se inicialmente ela diz que “meio que

vai padronizar”, em seguida faz a crítica afirmando que se deve considerar que a criança tem “qualidades específicas”. Esta contradição é importante porque mostra que a BNCC não é uma unanimidade e as análises apresentam as contradições. Fabiana apresenta as multiplicidades no jeito de ser criança e a necessidade disso ser considerado no processo educativo. Ou seja, conforme já dissemos, de certa forma ela sinaliza para a importância de abordar a diversidade como vantagem pedagógica, conforme defende Candau (2011). Como já dito, essa percepção contraria a visão positiva que Fabiana tem da BNCC e seu propósito norteador e padronizador, o que pode ser também um sentimento comum de muitos estudantes de Pedagogia e professores em relação à Base Nacional. Ao mencionar eventuais dificuldades para a implementação da BNCC, Gabriela demonstra, de certa forma, um olhar que se aproxima deste sentimento percebido a partir da fala de Fabiana. A estudante diz: “Acho que tem muitas coisas que são boas para o dia a dia, mas tem algumas coisas que às vezes não dão muito certo”, aproximando-se do que escreve Süsskind (2014), quando diz que pensar um documento curricular que vai modelar uma determinada forma de ensinar e aprender é impraticável.

A BNCC, conforme evidenciam Macedo (2014), Frangella e Dias (2018) e Galian e Silva (2019), é apontada pelos seus defensores como um caminho para a qualidade na educação, inclusive para os diferentes grupos sociais. Macedo (2014, p. 1537) afirma que a BNCC se apresenta como resposta “[...] a múltiplas demandas; se apresenta como capaz de garantir, entre outros, redistribuição de renda e reconhecimento das diferenças [...]”, o que a torna, nesta ótica, num importante instrumento para a redução de desigualdades. No entanto, vale destacar que, na verdade, “[...] está em curso a construção de uma nova arquitetura de regulação e de que, nela, os sentidos hegemônizados para educação de qualidade estão relacionados à possibilidade de controle do que será ensinado e aprendido” (MACEDO, 2014, p. 1549), o que, por sua vez, direciona para uma prática padronizada como forma de assegurar o padrão que se deseja. Uma questão interessante neste contexto é refletir se o reconhecimento das diferenças mencionadas vai no sentido de reconhecer que há diferenças, mas que se deve buscar o padrão comum para se eliminar a diferença, já que considerada como algo negativo, ou se a diferença é vista no sentido de se reconhecer as particularidades e individualidades, cuja relevância foi aqui apontada, tanto na fala de algumas das entrevistadas quanto no pensamento de diversos autores.

Embora estabeleça o discurso de proporcionar uma melhor qualidade de ensino, esta qualidade está referenciada em padrões estabelecidos a partir de avaliações externas. Neste sentido, evidencia-se, na BNCC, uma centralização da responsabilidade pelo seu êxito no

professor e no sistema, no qual se incluem as redes de ensino e as escolas. Frangella e Dias (2018) destacam que o discurso proporcionado pela BNCC avança sobre a definição do currículo da educação básica e sobre o currículo de formação do docente, atribuindo, sobretudo ao professor, a responsabilidade pela concretização e êxito das reformas curriculares. Galian e Silva (2019) dizem que a BNCC estabelece os padrões, que são os patamares fundamentais para a garantia comum de aprendizagem, estabelecendo o que deve ser aprendido pelos estudantes, enquanto ao sistema cabe detectar eventuais insucessos por meio das avaliações externas.

Referindo-se ao currículo escolar, Süsskind e Maske (2020, p. 181) dizem que o “desejo pelo que é bom se personifica em uma máquina esmagadora da experiência [...]”, numa evidente crítica à BNCC, seus propósitos e sua dinâmica. Estes autores, juntamente com outros já citados nesta dissertação, defendem a ideia de que a escola, com seus professores/as e estudantes, constrói e dá vida, cotidianamente, ao currículo escolar. E, complementando a reflexão, comentam que a devolutiva que possuem “[...] a partir das medições feitas por meio de testes padronizados acaba por relegar professores e estudantes ao fracasso, produzido pelas prescrições oficiais e que rotula docentes como incapazes e incompetentes” (SÜSSEKIND; MASKE, 2020, p. 181). Estes pensadores apresentam elementos que contrapõem a BNCC e aqueles que a defendem, evidenciando resultados que, por meio da padronização, retratam o que se considera como fracasso, não alcançando, pois, aquilo que se estabelece como argumento, que é a melhoria da qualidade da educação.

A percepção das estudantes entrevistadas e o pensamento dos autores citados, portanto, evidenciam um debate que se apresenta ainda como incipiente, mas que traz dúvidas e contradições potentes para a não aceitação passiva da BNCC.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história do currículo escolar evidencia um campo de intenso debates, de múltiplos olhares, múltiplos propósitos e até mesmo múltiplas divergências, seja quanto à sua concepção teórica, seja quanto ao seu desenvolvimento e implementação nas unidades escolares. Tal ausência de consenso é enriquecedora pela própria multiplicidade que apresenta, pelas tensões e por demonstrar que trabalhos sobre a temática permanecem significativos pelas contribuições que trazem ao campo teórico.

É importante destacar que as discussões curriculares, longe de se reduzirem aos conteúdos escolares, disputam diferentes concepções de sociedade, política, economia, ser humano, entre outros. Por isso, o currículo continua sendo um território contestado (SILVA, 1999).

Ao estabelecer como objetivo geral analisar a concepção de currículo escolar de estudantes do curso de Pedagogia e as possíveis implicações para a atuação docente, o estudo buscou oferecer não apenas uma resposta aos meus questionamentos, que foram surgindo em minha trajetória acadêmica e profissional, mas principalmente obter elementos que pudessem ser acrescentados a este campo de debates e para ele pudesse contribuir. Com relação ao objetivo geral, podemos afirmar que há uma multiplicidade de concepções entre as estudantes, o que ratifica o que expressam os pesquisadores da área do currículo, ou seja, de que diferentes abordagens circulam na academia e nas escolas. Ainda assim, é importante ressaltar que a compreensão de que há necessidade de o currículo escolar estar atento às singularidades dos diferentes grupos que frequentam a escola, bem como a cultura local, se faz presente nas falas das estudantes entrevistadas, o que demonstra um avanço das discussões curriculares em direção à compreensão intercultural.

O primeiro objetivo específico, que foi identificar aspectos conceituais legais do currículo escolar, com destaque para o pós-Constituição de 1988, proporcionou uma contextualização histórica que evidenciou o, já mencionado, intenso campo de debate que se constitui em torno do currículo escolar e o quanto ainda há para se debater. Ao abordar o período posterior à Constituição de 1988, observa-se o avanço de políticas educacionais alinhadas ao pensamento econômico neoliberal e que vai resultar, no cenário brasileiro, em ações como o estabelecimento da LDBEN e, mais recentemente, a BNCC, que é objeto de críticas por diversos autores apresentados neste trabalho, críticas com as quais concordamos.

O segundo objetivo específico, que tratou de caracterizar as ênfases que os/as entrevistados apresentam em relação à compreensão do currículo escolar, evidenciou a multiplicidade e a fragilidade da compreensão das estudantes entrevistadas quanto ao currículo, o que desperta a atenção, considerando-se que são estudantes que já percorreram uma trajetória no curso de Pedagogia, sejam as que estão no 3.^º semestre, sejam as que estão no 8.^º semestre. Há fatores diversos que levam à falta de profundidade na compreensão e que indicam uma provável necessidade de se dar mais atenção a este aspecto e debate no processo de formação das estudantes, visto que a compreensão do currículo escolar irá influenciar o posicionamento e a relação que o professor possui com este, seja no planejamento, seja no desenvolvimento e/ou na atuação em sala de aula, na docência com seus alunos.

O terceiro objetivo específico foi o de identificar a articulação que os/as entrevistados fazem entre as concepções de currículo e as suas atuações na escola. Os resultados alcançados apresentaram um cenário de pouca articulação, com o relato de diversas situações que vão desde o não acesso ao documento curricular, principalmente no caso de estágios, às adaptações que são realizadas em função de particularidades existentes na sala de aula e a distância em relação a currículos pré-estabelecidos. É o caso do relato da estudante de etnia indígena, que menciona a distância entre o documento curricular a ser cumprido, enviado por órgãos oficiais, e a realidade existente na instituição de ensino da aldeia.

Um ponto importante a ser reiterado é a atenção das estudantes em ratificar a necessidade de os currículos contemplarem a multiplicidade das diferentes realidades e que tornam muito particulares o processo educacional de cada escola ou criança. Nas respostas das estudantes entrevistadas, ficou evidente a consciência de que os processos de aprendizagens são constituídos de diferentes realidades. Em outras palavras, mostrou-se que, em cenários de diversidade que abrangem desde aspectos individuais de cada aluno até as regiões em que estão inseridos, os currículos nem sempre são adequados, o que leva à necessidade de currículos que possam compreender e contemplar tais particularidades, num

movimento que sinaliza a contrariedade a uma política fixa de currículo, como preconizam algumas políticas públicas de educação, com destaque para a BNCC.

O quarto e último objetivo específico teve por foco compreender a expectativa dos estudantes relativamente à concepção de currículo presente na BNCC. As estudantes entrevistadas percebem, na BNCC, um papel norteador, de direcionamento de práticas a serem desenvolvidas, sendo isso algo positivo por padronizar e evitar que os professores fiquem “perdidos”, por saberem exatamente o que devem transmitir. Esta percepção positiva com base na padronização e transmissão representa um olhar contrário ao que elas mesmas mencionaram ao evidenciar a percepção de que os currículos necessitam compreender e contemplar a ampla diversidade de grupos sociais, cenários e realidades existentes no ambiente educacional.

Há, portanto, entre as estudantes entrevistadas uma aparente contradição entre as percepções que possuem sobre o currículo escolar e a BNCC, visto que, enquanto currículo, percebem a relevância do reconhecimento da multiplicidade, ao mesmo tempo que percebem, de forma positiva, uma padronização direcionada pela BNCC. Tal contradição pode implicar negativamente na atuação docente, que pode se desenvolver sem uma identidade claramente definida e, muitas vezes, privilegiando a praticidade do operacional em detrimento do pedagógico.

Tal fato, sem dúvida, fortalece, mais uma vez, o que demonstra a própria história do currículo escolar, ou seja, de que, apesar dos diversos debates e reflexões, ainda há muito a ser pesquisado e debatido. Num país extenso como o Brasil, com significativas diferenças sociais e culturais entre as regiões, há muito que se considerar, em detrimento de uma referência padronizada.

Neste sentido, ressaltamos a necessidade de que outros estudos sejam desenvolvidos sobre o tema, dada a relevância e complexidade que o próprio processo educacional apresenta. Lembramos ainda que, no estado do conhecimento efetuado nesta pesquisa, percebeu-se uma fragilidade de estudos que priorizem os estudantes de licenciatura em relação à compreensão do currículo escolar. Assim, novamente ressaltamos a necessidade de ampliação e aprofundamento desse tipo de estudo. Portanto, esta dissertação é uma contribuição para esse debate, ao apresentar as perspectivas de estudantes de Pedagogia e evidenciar que ainda há muito a compreender.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. A formação das novas gerações como campo para os negócios? In: AGUIAR, Marcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernando (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 49-54.

AKKARI Abdeljalil; SANTIAGO, Mylene C.; Diferenças na educação: do preconceito ao reconhecimento. **Revista Teias**, v. 16, n. 40, p. 28-41, 2015.

ALVES, Nilda; Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma Base Nacional Comum. **Revista e-Curriculum**, [S.l.], v. 12, n. 3, p. 1464-1479, dez. 2014.

APPLE, Michael W. **Políticas culturais e educação**. Porto: Porto Editora, 1999.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, Michael W. Currículo é um processo democrático. **Entrevista concedida ao jornal Zero Hora**, Porto Alegre, n.17498, jul, 2013.

BACKES, José L. Os conceitos de multiculturalismo/interculturalidade e gênero e a ressignificação do currículo da educação básica. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, [S. l.], v. 15, n. 1, 2013.

BARBOSA, Rita C. R.; **Liberalismo e reforma educacional**: os Parâmetros Curriculares Nacionais. 2000. Dissertação (Mestrado em Filosofia e História da Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas - SP, 2000.

BERTICELLI, Ireno A. Currículo: tendências e filosofia. In: M. V. Costa. **O currículo nos limites do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 159-176.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: fundamentos métodos e técnicas. Porto: Porto Editora, 1994

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 9 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 7**, de 14 de dezembro de 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 9 ago. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 abr. 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1 – Edição Extra – Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Ministério da Saúde. **O que é COVID-19?** Brasília: Ministério da Saúde, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 13 ago. 2021.

CANDAU, Vera M. A didática hoje: uma agenda de trabalho. In: CANDAU, Vera M. (Org.). **Didática, currículo e saberes-escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 149-160.

CANDAU, Vera M. (Org.). **Sociedade, educação e cultura(s):** questões e propostas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CANDAU, Vera M. Didática e multiculturalismo: uma aproximação. In: LISITA, V. M.; SOUSA, L. F. **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. XI Endipe. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CANDAU, Vera M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, 2011, p. 240-255.

CANDAU, Vera M. “IDEIAS-FORÇA” Do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a Educação Intercultural. **Educação em Revista**, v. 32, n. 1, 2016, p. 15-34.

CANDAU, Vera M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação [online]**. v. 13, n. 37, 2008, p. 45-56.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 13-37.

CANDAU, Vera M; KOFF, Adélia M. N. S. Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, maio/ago, 2006, p. 471-493.

CANDAU, Vera M; ANHORN, Carmen T. G. A questão didática e a perspectiva multicultural: uma articulação necessária. Trabalho apresentado na 23^a **Reunião anual da ANPED**. Caxambu, MG, 2002.

CANDAU, Vera M; LEITE, Miriam S. A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, Dec., 2007, p. 731-758.

CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, dez., 2000, p. 135-149.

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, dez., 2002, p. 61-74.

CAMPOS, Débora L; SILVA, Sebastião C. B. O conceito de currículo: um breve histórico das mudanças no enfoque das linhas curriculares. **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFAM**, ed. especial, nov., 2017, p. 29-40.

CAMPOS, Casemiro M. **Gestão escolar e docência**. Coleção Pedagogia e Educação. São Paulo: Paulinas, 2010.

CHAGAS, Valnir. **Educação brasileira**: o ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois? São Paulo: Editora Saraiva, 1978.

CORREA, B. C. De que Base a Educação Infantil necessita? In: SILVA, F. C. T.; XAVIER, F. C. (Org.). **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande, MS: Editora Oeste, 2019, p. 79-88.

CORTESÃO, Luiza. Professor: produtor e/ou tradutor de conhecimentos? Trabalhando no contexto do arco-íris sociocultural da sala de aula. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, set./dez., 2012, p. 719-735. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/19031/23405>. Acesso em: 17 jun. 2021.

CORTESÃO, Luiza; STOER, Stephen, R. A interface de educação intercultural e a gestão de diversidade na sala de aula. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (Org.) **Curriculum na contemporaneidade**: incertezas e desafios. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 189-208.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Base Comum Nacional: uma discussão para além do currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, out./dez., 2014, p. 1570-1590. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21669>. Acesso em: 18 jun. 2021.

CREPALDI, Elaise M. F. Currículo e Multiculturalismo: Perspectivas para consciencialização das diferenças na escola. In: **XII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**, Formação de professores, complexidade e trabalho docente. Anais. 2015. p. 38134-38151.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2 ed. Atlas: São Paulo, 1987.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, s/v, n. 115, mar., 2002, p. 139-154. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/PmPzwqMxQsvQwH5bkrhrDKm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2021.

ESPINDULA, Miriam; LEITE, Janete. C. P.; PEREIRA, Maria. Z. C. O Campo das políticas curriculares no Brasil: a trajetória histórica da década de 90. **Espaço do Currículo**, v. 5, n.1, 2012, p. 103-108.

EYNG, Ana M. Currículo e avaliação: duas faces da mesma moeda na garantia do direito à educação de qualidade social, **Revista Diálogo Educacional**, v. 15, n. 44, Champagnat, Curitiba, 2015, p. 133-155.

FERREIRA, Norma. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, ago., 2002, p. 257-272. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 abr. 2020.

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

FLEURI, Reinaldo M. Desafios à educação intercultural no Brasil: culturas diferentes podem conversar entre si? In: **III Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Anais. Porto Alegre: UFRGS – ANPED - CD-ROM, 2000, p. 1-15.

FLEURI, Reinaldo M. **Educação intercultural e movimentos sociais**. João Pessoa/PB: Editora do CCTA, 2017, p. 319.

FLEURI, Reinaldo M. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, maio/ago., 2006, p. 495-520.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANGELLA, Rita; DIAS, Rosanne. Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, jan./mar., 2018, p. 7-15. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4496/449657590001/449657590001.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2021.

FREITAS, Luiz C. MEC: um estranho conceito de “currículo”. **Avaliação Educacional - Blog do Freitas**, 15 mar., 2018.

FREITAS, Silvana A. **Formação inicial de pedagogas(os) para a concepção e gestão do currículo**. 2016. 149 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://sapiencia.pucsp.br/handle/handle/18845>. Acesso em: 15 março 2020.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 31.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GALIAN, Cláudia; SILVA, Roberto R. D. Apontamentos para uma avaliação de currículos no Brasil: a BNCC em questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 30, n. 74, mai./ago., 2019, p. 508-535. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/5693>. Acesso em: 15 jul. 2021.

GESSEN, Veronica. A evolução Histórica do currículo: dos primórdios à atualidade. **Contrapontos**, v. 4, 2002, p. 69-81.

GESSEN, Veronica. (Org.). **Curriculum**: histórico, teorias, políticas e práticas, Orquiza, E.V. Curitiba, PR: CRV, 2014.

GIROTTI, Eduardo D. Dos PCNs à BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal. **GEOUERJ**, v. 1, 2017, p. 419-439. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/23781>. Acesso em: 10 abr. 2020.

GONÇALVES, Amanda. M. **Os intelectuais orgânicos da base nacional comum curricular (BNCC)**: aspectos teóricos e ideológicos. 2020. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel. 2020. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4776/5/AMANDA%20MELCHIOTTI%20GON%C3%87ALVES%20.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2020.

HYPOLITO, Álvaro M. Currículo e projeto político-pedagógico: implicações na gestão e no trabalho docente. **Cadernos de Educação**, Brasília, n. 26, jan./jun., 2014, p. 11-26.

HYPOLITO, Álvaro. M. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, SP, v. 21, n. 38, out/dez, 2011, p. 1-18.

KEMPA, Sydnei R. **Políticas de currículo em Matinhos-PR**: a voz dos professores. 2011. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://tedeantiga.pucsp.br/handle/handle/9598>. Acesso em: 18 março 2020.

KLIEBARD, Herbert M. Os princípios de Tyler. **Curriculum sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, jul/dez, 2011, p. 23-35. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2011/vol11/no2/2.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2021.

LIMA, Paulo G; PRZYLEPA, Mariclei. Contexto de influências das políticas curriculares no Brasil a partir do processo de redemocratização. **Revista e-Curriculum**. São Paulo, v. 13, n. 3, 2015, p. 418-451. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/13708>. Acesso em: 14 abr. 2021.

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

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. **Curriculum sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, jul/dez 2006, p. 98-113.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, out./dez., 2014, p. 1530-1555.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, abr./jun., 2016, p. 45-67. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/vDGdwYrj9qbkcgk39vxcyF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 ago. 2021.

MACEDO, Elizabeth. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação, **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, jan./maio, 2019, p. 39-58.

MACEDO, Elizabeth. “A Base é a base.” E o currículo, o que é? In: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018, p. 28-33.

MARCHELLI, Paulo. S. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as Bases Curriculares Nacionais. **Revista e-Curriculum**. São Paulo, v. 12, n. 3, out./dez., 2014, p. 1480-1511. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21665>. Acesso em: 15 ago. 2021.

MASCARENHAS, Sidnei. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Pearson, 2012.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MATHEUS, D; LOPES, Alice. C. Sentidos de qualidade na política de currículo (2003-2012). **Educação e Realidade**, v. 39, 2014, pp. 337/2-357.

MELLO, Paulo E. D. de. **Base Nacional Comum, direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e o IDEB**: nexos, contextos, rastros e o lugar do professor, 2015.

MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In. MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). **Curriculum, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 7-37.

MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz T. (Org.). **Curriculum, cultura e sociedade**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MOREIRA, Antonio F.; CANDAU, Vera M. Educação escolar e culturas: construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio-ago., 2003.

MOREIRA, Antonio F. B. **Curriculos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

MOREIRA, Antonio F. B. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 17, n. 0, 2001, p. 39-52.

MOREIRA, Antonio F. B. Currículo e gestão: propondo uma parceria. Ensaio: aval. pol. púl. **Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 547-562, jul/set.2013.

MOREIRA, Antonio F. B; CANDAU, Vera. M. (Org.). **Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.

MINAYO, Maria C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria C. S. **O Desafio do conhecimento, pesquisa qualitativa em saúde.** 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MINTO, Lalo W. Educação e lutas sociais no Brasil pós-ditadura: da democratização à ausência de alternativas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 13, n. 54, 2013, p. 242-262. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640181>. Acesso em: 15 jul. 2021.

NASCIMENTO, Adir. C; BACKES, José. L; PAVAN, Ruth. A infiltração dos saberes/poderes dos grupos subalternizados no currículo e a subversão do colonialismo e da heteronormatividade. **Revista Interações**, v. 8, n. 21, 2012, p. 95-112. file:///C:/Users/Microsoft%20Windows/Downloads/1524-Texto%20do%20Trabalho-3542-1-10-20121228.pdf acesso em 15 de julho de 2021.

NEIRA, Marcos G.; NUNES, Mario L. F. **Educação Física, currículo e cultura.** São Paulo: Phorte, 2009.

OLIVEIRA, Inês B. Currículo e processos de aprendizagem ensino: políticas práticas educacionais cotidianas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, set./dez., 2013, p. 375-391.

OLIVEIRA, Inês B. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. In: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.** Recife: ANPAE, 2018. p. 55-59.

OLIVEIRA, Inês B.; SÜSSEKIND, Mara. L. Das teorias críticas às críticas das teorias: um estudo indiciário sobre a conformação dos debates no campo curricular no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** [online], v. 22, n. 71, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mBppqxPsNVcPQskdzhNmdJP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 3 abr. 2020.

OLIVEIRA, Adão F. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, A. F. de; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. (Org.) **Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas.** Goiás: Editora da PUC Goiás, 2010, p. 93-99.

PAVAN, Ruth. O currículo escolar segundo o entendimento das professoras da educação básica. In: **V Congresso Internacional de Educação - Pedagogias (entre) lugares e saberes.** São Leopoldo: Seiva Publicações, 2007. p. 1-11.

PAVAN, Ruth; LIZOTT TEDESCHI, S. Currículo e (de)colonialidade: a potência decolonial em escolas com baixo IDEB. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, v. 26, n. 57, p. 253-266, 18 out. 2021.

PAVAN, Ruth. As concepções de currículo das professoras da educação básica e sua relação com os conhecimentos considerados relevantes. In: CARVALHO, D. C. de; GRANDO, B. S.; BITTAR, M. (Org.). **Curriculum, diversidade e formação**. Florianópolis SC: UFSC, 2008, p. 111-126.

PAVAN, Ruth. Currículo e exclusão social: a perspectiva das alunas/professoras do PIBID de Pedagogia. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, MS, v. 23, n. 49, set./dez., 2018, p. 193-206.

PACHECO, José. A. **Curriculum: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 1996. (Col. Ciências da Educação; 22)

PEREIRA, Andreia. M.; PAVAN, Ruth. Decolonialidade e a educação indígena: um diálogo com os professores da etnia Gavião. **Revista Textura**, Canoas, RS, v. 22 n. 51, jul/set, 2020.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI Vera M; CAETANO, Maria. R. O público e o privado na educação Projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, jul./dez., 2015, p. 337-352. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/584/658>. Acesso em: 4 março 2021.

PEREIRA, Maria Z. C; SANTOS, Edilene S. Globalização e políticas curriculares no Brasil de 1985 a 2006: entre os processos de regulação e emancipação. **Revista Espaço do Curriculum**, v. 1, n. 1, mar.-set., 2008, p. 65-99. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/3642>. Acesso em: 5 março 2020.

PEREIRA, Fábio B; OLIVEIRA, Inês B. Ponderações ao currículo mínimo da rede estadual do Rio de Janeiro: uma contribuição ao debate em torno da Base Comum Nacional. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, out./dez., 2014, p. 1669-1692. file:///C:/Users/Microsoft%20Windows/Downloads/21676-Texto%20do%20artigo-55607-1-10-20141224.pdf acesso em 04 de março de 2020.

RANGHETTI, Diva S; GESSER, Veronica. **Curriculum Escolar**: das concepções histórico-epistemológicas a sua materialização na prática dos contextos escolares. Curitiba: CRV, 2011.

ROCHA, Genylton O. R. O currículo oficial para o ensino de geografia: prescrições oficiais do Estado brasileiro (1995-2010). In: FARIA, P. S. C.; OLIVEIRA, M. M. **A formação docente em geografia**: teorias e práticas. Campina Grande, UFCG, 2014, p. 187-216.

RODRIGUES, Greyce S.; GROENWALD, Claudia L. O. Base Nacional Comum Curricular: concepção de professores de matemática dos anos finais do ensino fundamental do município de Canoas. **Rematec**, ano 13, n. 28, mai./ago. 2018.

ROMERO, A. P. H.; NOMA, A. K. “Novos” movimentos da sociedade civil, no final do século XX. In: AZEVEDO, M. L. N. de (Org.). **Políticas públicas e educação:** debates contemporâneos. Maringá: EDUEM, 2008, p. 81-105.

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

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

SACRISTÁN, J. GIMENO *et al.* **Educar por competências:** o que há de novo? Porto Alegre: Penso, 2011.

SAUL, Ana M. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, dez., 2015, p. 1299-1311. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3nMScNcg4HFXrrMTTsGtc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 març. 2021.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

SILVA, Maria. A. História do Currículo e currículo como construção histórico-cultural. In: **Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação;** Uberlândia, 2006, p. 4820-4828. Disponível em: http://titosenfaed.udesc.br/Arquivos/Artigos_textos_historia/Curriculo.pdf. Acesso em: 5 fev. 2020.

SILVA, Francisco T. Currículo integrado, eixo estruturante e unidades didáticas integradas no cotidiano escolar. **Anais do VII Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares Políticas de Currículo e Formação:** desafios contemporâneos. GT 11: Políticas de Currículo e Formação no Ensino Fundamental. UFPB, João Pessoa, PB, 2015.

SILVA, Tomaz T. A escola cidadã no contexto da globalização. In: SILVA, L. H. da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização.** Petrópolis: Vozes, 2001, p. 7-10.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

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

SILVA, Mônica R. Políticas de currículo, ensino médio e BNCC: um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, jul./dez., 2015, p. 367-379.

SOUZA SANTOS, B. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SOUZA, Maria I. P de; FLEURI, Reinaldo. Matias. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, R. M. (Org.). **Educação intercultural:** mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 53-84.

SOBRAL, Elaine L. S. **Proposta curricular para educação infantil:** (re) significando saberes docentes. 2008. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

SÜSSEKIND, Maria L. As (im)possibilidades de uma Base Comum Nacional. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, out./dez., 2014, p.1512-1529.

SÜSSEKIND, Maria L; MASKE, Jeferson. “Pendurando roupas nos varais”: Base Nacional Comum Curricular, trabalho docente e qualidade. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, jan./abr. 2020, p. 173-187.

TRALDY, Lady L. **Curriculo:** conceituação e implicações, metodologia de avaliação, teoria e prática, formas de organização, supervisão. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1984.

TRICHES, Eliane F. **A Formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança (2015-2017)**. 2018. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1115>. Acesso em: 15 fev. 2020.

THIOLLENT, Michel J. M.; COLETTE, Maria. M. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. **Acta Scientiarum: human and social sciences**, v. 36, n. 2, dez., 2014, p. 207-216. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/23626>. Acesso em: 15 fev. 2020.

UHMANN, Silvana M.; SCHWENGBER, Maria. S. V; Inclusões de alunos surdos: sinalizações da diferença mediante o pressuposto curricular de “Educação Para Todos”. **Revista Espaço do Currículo** [S. l.], v. 13, n. Especial, 2020, p. 194-807. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54745>. Acesso em: 15 março 2021.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

VASCONCELOS, Sonia S. F. **A (s) Política (s) para formação continuada de professores na Rede Municipal de Ensino de Dourados, MS 1997-2004.** 2007. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2007. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMS_d452cb27109a2affe8337e327973c05. Acesso em: 15 jun. 2020.

VEIGA, Ilma P. A; RESENDE, Lúcia M. G. (Org.). **Escola:** espaço do projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 1998.

VEIGA, João. M. Base Nacional Comum: currículo para a educação básica em disputa. **Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (ANPED)**, 8 jul., 2015.

VEIGA-NETO, A. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, ago., 2002.

VIEIRA, Camila; COIMBRA, Silvia. O conceito de criatividade docente: demandas urgentes para tempos de ausências. **Revista Espaço do Currículo** [online], João Pessoa, v. 13, Especial, dez., 2020, p. 884-896.

WALSH, Catherine. **La educación intercultural en la educación**. Peru: Ministerio de Educación, 2001. Mimeografado.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 101, 2007, p. 1287-1302. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

ZOTTI, Solange. A. **Sociedade, educação e currículo no Brasil**: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas: Autores Associados; Brasília: Ed. Plano, 2004.

APÊNDICE

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA

Data da pesquisa:

Tempo da entrevista:

Dados de identificação

- 1 É sua primeira graduação? Qual a outra?
- 2 Qual o semestre de Pedagogia que está cursando?
- 3 Já exerceu a docência? Antes do curso de Pedagogia? Durante o curso de Pedagogia? Educação Infantil? Ensino Fundamental? Por quanto tempo?

Informações sobre o processo formativo

- 4 Já fez estágio? Na Educação Infantil e/ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental?
- 5 Como ocorreu seu estágio? Você se sentiu satisfeita com o seu trabalho no estágio? Por quê?
- 6 Você fez o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID? Como ocorreu? O que você destaca dessa experiência?

Sobre o currículo escolar

- 7 Com base nos seus estudos no curso de Pedagogia como você caracteriza o currículo escolar?
- 8 Na sua experiência na escola, como docente, estagiária e/ou no PIBID, como você vê o currículo escolar?
- 9 Você pensa que o currículo escolar é adequado? Algo poderia mudar? Por quê?
- 10 Como você avalia o currículo da Educação Infantil e Anos Iniciais? As especificidades de cada um deles são adequadas? O que você pensa que poderia mudar? Por quê?

Curriculos

- 11 Em uma turma de Educação Infantil, o que você considera importante no desenvolvimento do currículo?
- 12 Em uma turma de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o que você considera

importante no desenvolvimento do currículo?

Curriculos e diferenças

13 Você considera que há diferenças, em uma mesma turma, entre as crianças sejam elas da Educação Infantil ou dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Quais?

14 Você considera que as diferenças devem fazer parte do currículo escolar? De que forma?

Base Nacional Comum Curricular

15 Você já ouviu algo sobre a Base Nacional Comum Curricular? Onde? O que você pensa sobre ela?

16 Tendo em vista que há diferentes grupos socioculturais na sociedade, você pensa que é adequado um currículo único para todo o país?

17 Na sua concepção as multiplicidades culturais existentes em uma turma de estudantes ajudam o processo educativo? Por quê?