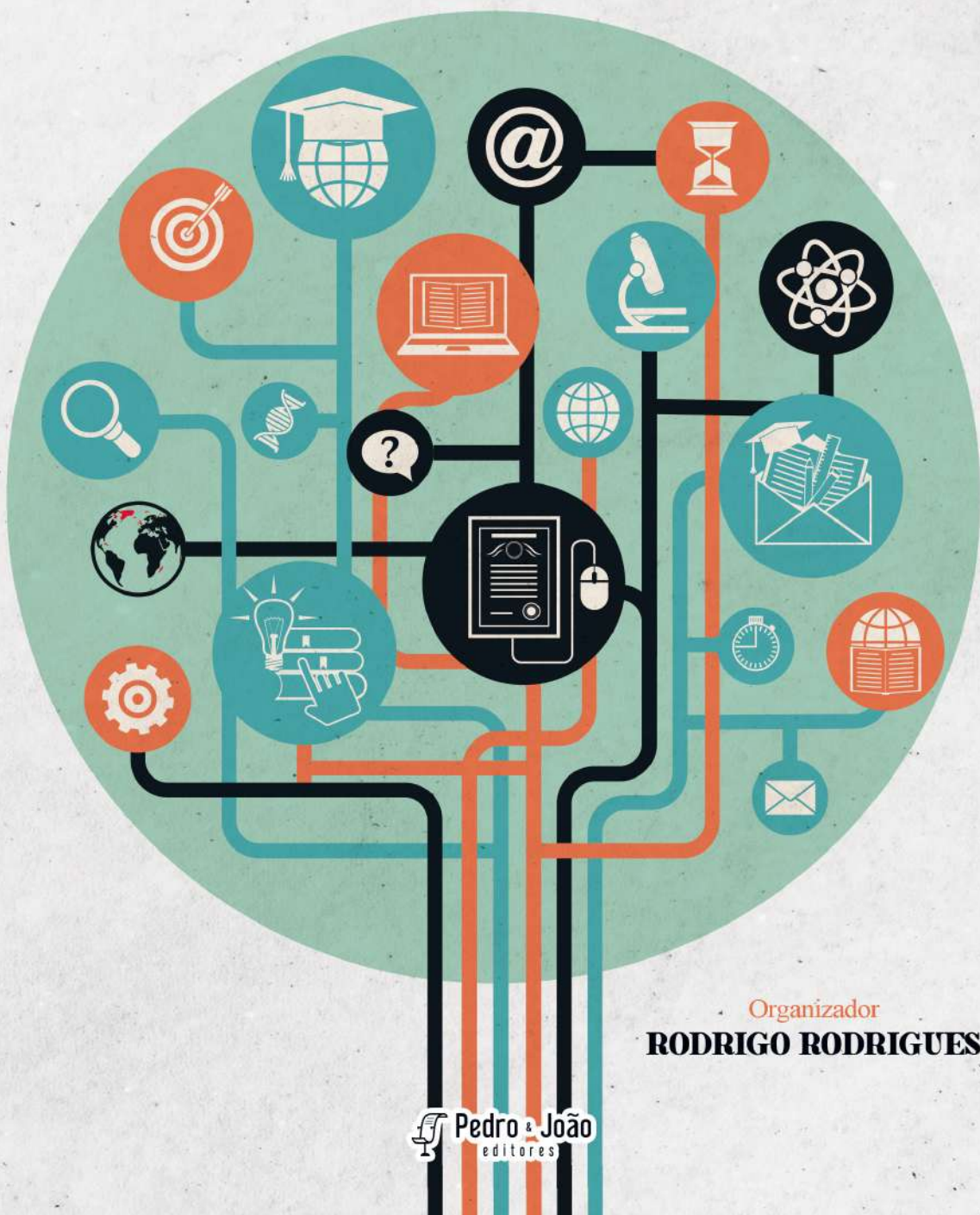


CURRÍCULO EM MOVIMENTO

desafios e possibilidades na construção
de saberes docentes



Organizador

RODRIGO RODRIGUES

Currículo em movimento:

desafios e possibilidades na
construção de saberes docentes

Rodrigo Ferreira Rodrigues
(Organizador)

Currículo em movimento:
desafios e possibilidades na
construção de saberes docentes

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

A revisão e correção ortográfica dos textos é de responsabilidade de cada autor.

Rodrigo Ferreira Rodrigues [Org.]

Currículo em movimento: desafios e possibilidades na construção de saberes docentes. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 185p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-1601-0 [Impresso]
978-65-265-1600-3 [Digital]**

DOI: 10.51795/9786526516003

1. Currículo. 2. Saber docente. 3. Construção de conhecimento. 4. Educação brasileira. I. Título.

CDD – 370

Capa: Luidi Belga Ignacio

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2024

SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
Bruno Lamas Silva	
APRESENTAÇÃO	9
Andromeda Goretti de Menezes Campos José Geraldo das Neves Orlandi	
CURRÍCULO E ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DILEMAS E RESISTÊNCIAS DO COTIDIANO ESCOLAR	15
Rodrigo Ferreira Rodrigues Clarisse Oliveira da Rocha Fontan	
CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE NA CONSOLIDAÇÃO DE SABERES DOCENTES	33
Ester Loss Franzin Rodrigo Ferreira Rodrigues	
EXPLORANDO A COMPLEXIDADE DO CURRÍCULO POR MEIO DE DIFERENTES PERSPECTIVAS TEÓRICAS	47
Anike A. Arnaud	
METODOLOGIAS E PRÁTICAS DE ENSINO: OS TEMAS GERADORES COMO VIÉS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	65
Shellen de Lima Matiazzi Juliano Torezani Tonon	

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E ABORDAGEM CTS: CONFLUÊNCIAS	81
Diego do Prado Ventorim Larissa Merízio de Carvalho Alice Helena Campos Pierson	
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E CURRÍCULO: REFLEXÕES A PARTIR DAS ADAPTAÇÕES CURRICULARES	103
Klayton Santana Porto	
AS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO: DECOLONIZANDO REFERÊNCIAS PARA A CONSTRUÇÃO DE SABERES AFRO- REFERENCIADOS	125
Jaiara Rosa Cruz Scofield Ferreira Elaine Dalman Milagre Flavia Costa Lima Dubberstein	
ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO A PARTIR DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE	139
Erivelton Pessin Marizete Andrade	
CURRÍCULO, DIVERSIDADE E DECONIALIDADE	153
Aldieris Braz Amorim Caprini Janneyde Pascoal da Silva	
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	175
ÍNDICE REMISSIVO	183

PREFÁCIO

É uma grande satisfação escrever o prefácio de "Currículo em Movimento: Desafios e Possibilidades na Construção de Saberes Docentes". Este livro não é apenas uma análise do currículo escolar, mas uma chamada à reflexão sobre o papel transformador da educação na nossa sociedade.

Pensar o currículo significa muito mais do que definir conteúdos ou planos de aula. Ele representa um reflexo do nosso tempo, das escolhas que fazemos, das vozes que ouvimos e daquelas que deixamos de fora. Quando olhamos para o currículo como uma construção social, percebemos o quanto ele é capaz de moldar identidades e de transformar realidades – e não há nada mais poderoso e desafiador do que isso.

A proposta deste livro vai além da prática educacional: ela nos convida a questionar. Questionar se estamos, de fato, promovendo uma educação que inclui, respeita e valoriza as diferenças, ou se estamos repetindo práticas que reforçam as desigualdades e silenciam vozes importantes. Essa obra traz uma visão decolonial do currículo, uma abordagem que nos provoca a romper com ideias impostas e a olhar para a educação com um novo compromisso: o de incluir e dar espaço para todos, sem exceção.

No Espírito Santo, onde trabalhamos para construir uma educação que seja inclusiva e acessível a todos, essa mensagem ressoa profundamente. Sabemos que só podemos avançar se estivermos dispostos a repensar o currículo como uma ferramenta de construção de uma sociedade mais justa e plural. Ao ver o currículo não como algo neutro, mas como um espaço de transformação, abrimos caminho para novas possibilidades.

Espero que esta leitura inspire cada educador, cada estudante e cada pessoa que acredita no potencial transformador da educação. Que juntos possamos continuar construindo uma

sociedade onde as diferenças sejam respeitadas e celebradas, e onde a educação seja, de fato, um espaço de transformação e inclusão.

Bruno Lamas Silva
Secretário de Estado da Ciência, Tecnologia,
Inovação e Educação Profissional (Secti)
Espírito Santo

APRESENTAÇÃO¹

Em 2021, surge a Universidade Aberta Capixaba - UnAC, criada pelo Decreto Estadual 5.009/2021 (Art. 13) do Governo do Estado do Espírito Santo.

Neste contexto, o Governo do Estado do Espírito Santo e o Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) assinaram um Memorando de Entendimento com o objetivo de desenvolver uma cooperação na área da Educação Superior no escopo da UnAC para a oferta de cursos superiores públicos. Esta parceria é firmada pela Secretaria da Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação Profissional (Secti-ES) e Reitoria do Ifes.

O Programa Universidade Aberta Capixaba (UnAC) tem como objetivo expandir e interiorizar a oferta de cursos de graduação e pós-graduação no Estado do Espírito Santo e funciona por meio do ensino a distância, híbrido e a distância. Os cursos a distância ofertados pela UnAC do Ifes são distribuídos entre os Polos de Apoio Presencial existentes em municípios do Estado e os Polos dos Campi do Ifes, enquanto os cursos híbridos e presenciais são ofertados pelos Campi do Ifes.

Na expansão da oferta de cursos, a UnAC busca aumentar o número de vagas em cursos de graduação e pós-graduação, especialmente em áreas estratégicas para o desenvolvimento do Estado. Na interiorização do ensino superior, a UnAC leva cursos gratuitos e de qualidade para diversas cidades do Espírito Santo, facilitando o acesso para estudantes de diferentes regiões. A UnAC oferece oportunidades de estudo para pessoas que não teriam condições de frequentar uma universidade tradicional, promovendo a inclusão social.

A UnAC oferece cursos reconhecidos pelo Ministério da Educação - Mec, com uma matriz curricular atualizada e relevante

¹ <https://doi.org/10.51795/9786526516003914>

para o mercado de trabalho, flexibilizando as ofertas e permitindo que os estudantes conciliem os estudos com o trabalho e outras atividades. Os egressos dos cursos da UnAC são profissionais qualificados e têm grandes chances de conseguir um bom emprego e de ascender profissionalmente, contribuindo para o desenvolvimento econômico e social do Espírito Santo.

A gestão da UnAC no Ifes é feita pela Coordenação-geral e pela Coordenação Adjunta, além de sua equipe de apoio. Esta coordenação é responsável pela interlocução do Ifes com o Governo do Estado, para gerir o processo anual de prospecção de cursos, oferta, acompanhamento e avaliação das atividades acadêmicas dos cursos, durante todo o seu período.

O Curso de Especialização em Currículo e Ensino na Educação Básica foi ofertado em 2023 pela UnAC com o objetivo geral de formar profissionais em nível de pós-graduação na área de Currículo e Ensino na Educação Básica, competentes para atuar nos níveis e modalidades da Educação no que tange à prática da docência, à intervenção técnico-pedagógica, à investigação e à gestão de estabelecimentos e de políticas públicas, com vistas à compreensão, ao planejamento e à implementação de processos curriculares.

Nesse contexto, o curso é um exemplo do compromisso da UnAC em formar profissionais qualificados e inspirados. Oferece não apenas uma base teórica sólida, mas também práticas pedagógicas inovadoras que promovem o desenvolvimento de soluções criativas e eficazes para os desafios da educação. Com uma equipe dedicada e uma metodologia que conecta teoria e prática, os alunos encontram um ambiente que incentiva a reflexão crítica e o crescimento profissional. O diferencial do curso está em seu currículo dinâmico e em uma abordagem que coloca os estudantes no centro do processo de aprendizagem, estimulando sua autonomia e capacidade de inovar. Essa experiência transforma não apenas a carreira dos educadores, mas impacta positivamente a qualidade do ensino na educação básica.

Surge então a proposta de publicação deste e-book, que conta com artigos de colaboradores do curso e traz um apanhado do conhecimento da equipe que contribuiu com o desenvolvimento e sucesso do mesmo. Assim, para que o leitor conheça de antemão os trabalhos que foram desenvolvidos para este e-book, seguem as suas apresentações.

No primeiro capítulo, Rodrigo Ferreira Rodrigues e Clarisse Oliveira da Rocha Fontan, discutem os desafios e as resistências enfrentados pela educação básica brasileira em relação às políticas de padronização curricular, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação). Os autores argumentam que a BNCC e a BNC-Formação, apesar de buscarem uniformizar a educação e promover a qualidade, impõem um modelo tecnicista e pragmático, limitando a autonomia dos professores e restringindo o potencial de desenvolver práticas críticas e inclusivas. O artigo destaca as formas de resistência dos professores, como a criação de adaptações e a busca por valorizar as especificidades dos alunos, promovendo uma educação que dialogue com as realidades locais.

Ester Loss Franzin e Rodrigo Ferreira Rodrigues discutem a formação continuada de professores no Brasil, analisando como as políticas públicas influenciam essa formação e, conseqüentemente, o desenvolvimento do currículo da educação básica. O foco está na crítica à influência de modelos neoliberais na formação de professores, que priorizam a eficiência e a gestão em detrimento da autonomia docente, do conhecimento crítico e do desenvolvimento humano. O texto argumenta que essa visão fragiliza a educação pública, desconsiderando a diversidade e as realidades locais, e impede a formação de educadores capazes de promover uma sociedade mais justa e igualitária. Também destaca a importância de uma formação continuada crítica, que valorize a pesquisa, a prática pedagógica e a autonomia docente, buscando o desenvolvimento integral do aluno e a transformação social.

O artigo "Explorando a Complexidade do Currículo por Meio de Diferentes Perspectivas Teóricas", de Anike A. Arnaud, é um

aprofundamento no conceito de currículo, explorando sua multidimensionalidade e a influência de diferentes teorias e contextos sobre sua construção e implementação. Busca fornecer uma compreensão abrangente e crítica do conceito de currículo, reconhecendo sua complexidade e importância como ferramenta para a formação cultural e educacional das sociedades. Através da análise de diferentes perspectivas teóricas e dos diversos níveis de desenvolvimento do currículo, o texto oferece um panorama rico e desafiador para a reflexão sobre a construção e implementação de currículos que atendam às necessidades e realidades de diferentes contextos.

Por sua vez, Shellen de Lima Matiazzi e Juliano Torezani Tonon apresentaram um estudo sobre metodologias e práticas de ensino na educação básica, com enfoque nos Temas Geradores (TG) propostos por Paulo Freire. O objetivo central é investigar como os TG podem contribuir para a organização e gestão curricular nas escolas, promovendo práticas pedagógicas que valorizem a participação ativa dos alunos, a interdisciplinaridade e a construção de conhecimentos contextualizados e relevantes.

Os autores Diego do Prado Ventorim, Larissa Merízio de Carvalho e Alice Helena Campos Pierson discutem em seu artigo a relação entre a Educação Profissional (EP) e a abordagem Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS) no ensino de Ciências. O objetivo final do artigo é defender a integração da abordagem CTS na EP, principalmente no Ensino Médio Integrado (EMI), como forma de promover uma educação mais crítica, contextualizada e engajada com as realidades sociais, superando o dualismo educacional tradicional.

Já Klayton Santana Porto, com seu artigo, “Educação Inclusiva e Currículo: Reflexões a partir das Adaptações Curriculares”, descreve um estudo sobre a importância das adaptações curriculares para promover a inclusão de estudantes com deficiência e necessidades educacionais especiais em escolas regulares. O artigo discute os diferentes níveis de adaptações, desde as de grande porte, que exigem decisões políticas e

administrativas, até as de pequeno porte, que podem ser implementadas pelo professor em sala de aula. O estudo também destaca a necessidade de uma formação continuada dos professores para que estejam preparados para lidar com a diversidade em sala de aula e implementar as adaptações de forma eficaz.

Jaiara Rosa Cruz Scofield Ferreira, Elaine Dalman Milagre e Flavia Costa Lima Dubberstein argumentam que as pesquisas e currículos escolares ainda refletem uma visão eurocêntrica e hegemônica, marginalizando os saberes afro-referenciados e perpetuando o racismo. Para desconstruir essa visão, o artigo defende a adoção de uma perspectiva decolonial, reconhecendo a importância de outros conhecimentos, como os tradicionais e populares, e a necessidade de romper com a hierarquia de saberes. O artigo também aborda a história da presença negra no Brasil e a influência da escravidão na formação da cultura brasileira, destacando a importância de compreender as religiões afro-brasileiras e a necessidade de combater o racismo religioso. O texto, portanto, visa contribuir para a construção de um currículo escolar mais inclusivo e plural, que reconheça a diversidade cultural brasileira e valorize as contribuições afro-brasileiras.

O trabalho de Erivelton Pessin e Marizete Andrade analisa a implementação da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar brasileiro, no Estado do Espírito Santo. O foco principal é a formação continuada de professores como ferramenta para a efetiva aplicação da lei, explorando os desafios e as iniciativas de instituições como a UFES e o CEFOPE nesse sentido. O texto discute também as ações do movimento negro na luta por uma educação mais inclusiva e equitativa, a necessidade de desconstrução de estereótipos e a importância da inclusão de perspectivas afro-brasileiras no currículo. Além disso, o artigo apresenta exemplos concretos de políticas públicas e programas de formação voltados para a temática étnico-racial no Espírito Santo, contextualizando a situação local dentro do contexto nacional.

Finalmente, o e-book se encerra com o artigo “Currículo, Diversidade e Deconialidade”, dos autores Aldieris Braz Amorim Caprini e Janneyde Pascoal da Silva, que buscam conscientizar professores sobre a necessidade de superar a colonialidade do saber, do poder e do ser, e promover a inclusão e o respeito à diferença em todos os âmbitos da educação. A descolonização do currículo é apresentada como um caminho essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Andromeda Goretti de Menezes Campos e
José Geraldo das Neves Orlandi
Coordenadores da Universidade Aberta Capixaba (UnAC) no Ifes

CURRÍCULO E ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DILEMAS E RESISTÊNCIAS DO COTIDIANO ESCOLAR¹

Rodrigo Ferreira Rodrigues
Clarisse Oliveira da Rocha Fontan

1. Introdução

O currículo escolar na educação básica brasileira enfrenta desafios que refletem não apenas a complexidade das demandas pedagógicas, mas também as influências de políticas neoliberais e a instrumentalização da formação docente. Reformas recentes, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação), têm moldado o ensino, muitas vezes reduzindo o papel do educador a um executor de diretrizes com foco na formação de mão de obra.

Nas últimas décadas, o currículo escolar tem sido um campo de intensos debates no Brasil, especialmente no que se refere à Educação Básica. Como instrumento central na organização dos conteúdos e práticas pedagógicas, o currículo se destaca não apenas como um guia para o ensino, mas também como um reflexo de interesses políticos, sociais e culturais. Conforme discutido por autores como Michael Apple (2006) e Antônio Nóvoa (2009), o currículo pode ser compreendido como um artefato cultural e social que não é neutro; pelo contrário, é permeado por tensões ideológicas que impactam a formação de identidades e as relações de poder dentro do contexto escolar.

¹ <https://doi.org/10.51795/97865265160031531>

Ao longo da história educacional brasileira, as reformas curriculares têm oscilado entre propostas voltadas à padronização e à flexibilização dos conteúdos, visando tanto a atender demandas de órgãos internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), quanto a responder às necessidades educacionais específicas da população brasileira. Contudo, essas reformas têm gerado dilemas práticos para professores, gestores e demais agentes educacionais, uma vez que a implementação de políticas padronizadoras, como a BNCC e a BNC-Formação, frequentemente entram em conflito com as realidades locais e as demandas dos alunos.

O presente artigo tem como objetivo analisar os dilemas e as resistências que emergem no cotidiano escolar a partir das políticas de currículo impostas pela BNCC e BNC-Formação, considerando o papel dos professores como agentes transformadores, mas também como sujeitos condicionados por essas regulamentações. Além disso, visa investigar como os docentes e outros profissionais da educação lidam com as exigências de um currículo prescritivo que muitas vezes desconsidera as especificidades culturais e sociais dos contextos educacionais regionais. Com isso, busca-se explorar as formas de resistência e adaptação às diretrizes nacionais e internacionais, analisando suas implicações na prática pedagógica e na formação da identidade dos estudantes.

A relevância deste estudo está na necessidade de uma compreensão mais ampla das tensões que permeiam a prática educacional no Brasil, particularmente na Educação Básica. A implementação de políticas curriculares e de formação de professores, orientadas por princípios econômicos e técnicos, representa não apenas um desafio pedagógico, mas também um dilema ético e cultural. Essas políticas, ao focarem na padronização e na eficiência, podem comprometer a autonomia pedagógica e o potencial emancipatório da educação, levando à alienação dos sujeitos envolvidos e à perda de identidade cultural no ambiente escolar.

2. Um diálogo com o campo teórico

A discussão sobre currículo no contexto da educação básica envolve múltiplas dimensões teóricas e práticas que vão além do simples planejamento de conteúdo. O currículo é, de fato, um fenômeno complexo, que se posiciona no centro de disputas políticas, sociais e culturais. Apple (2006) enfatiza que o currículo não é um elemento neutro; ele se apresenta como um projeto seletivo que reflete os interesses de determinados grupos sociais e representa uma visão de mundo imposta por políticas educacionais.

Segundo Sacristán (2000), o currículo é uma construção social e política, condicionada culturalmente e administrativamente, e seu conteúdo é parte de um projeto ideológico que define o que é válido como conhecimento escolar e quais valores devem ser transmitidos nas escolas. Essa perspectiva crítica permite compreender o currículo como um espaço onde se expressam e se confrontam diferentes interesses sociais e políticos, o que é evidente nas políticas de padronização, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação).

2.1. Currículo e sua influência na identidade e na prática pedagógica

Silva (1999) afirma que o currículo é um espaço de produção de significados e construção de identidades, influenciado pelas relações de poder e pelas práticas culturais da sociedade. No Brasil, o currículo reflete as contradições de um país marcado pela diversidade cultural e social, mas frequentemente limitado por políticas que visam padronizar a educação e atender a modelos internacionais, como os da OCDE. Isso cria um dilema: a escola, ao tentar seguir diretrizes nacionais, muitas vezes se distancia da realidade local, o que pode gerar resistências tanto por parte dos professores quanto dos alunos.

De acordo com Nóvoa (2009), as políticas de formação de professores têm focado em promover competências técnicas em detrimento do desenvolvimento crítico e autônomo do educador. Nóvoa defende uma formação que valorize a autonomia dos docentes e a construção coletiva de práticas pedagógicas, criticando a visão tecnicista que subordina a profissão docente a padrões de eficiência econômica. Assim, a implementação de currículos prescritivos, com o objetivo de elevar indicadores de desempenho, pode comprometer o potencial criativo e crítico dos professores, reduzindo-os a meros executores de políticas.

2.2. A BNCC e a padronização da educação básica

A BNCC, implementada para definir conteúdos mínimos para cada etapa da educação básica, apresenta-se como uma resposta à necessidade de alinhamento e uniformização do ensino no Brasil. No entanto, conforme discutido por Santos e Diniz-Pereira (2016), essa tentativa de padronização do currículo representa um desafio para as escolas, que devem adaptar-se a um modelo centralizado e, por vezes, descontextualizado das especificidades regionais e culturais. Essa imposição de um currículo único reforça a perspectiva neoliberal, que entende a educação como um meio para atender à lógica do mercado, visando formar indivíduos produtivos e competitivos.

2.3. A BNC-Formação e a formação de professores

A Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação) é outra política que vem sendo amplamente discutida por estudiosos e profissionais da educação. Bogatschov e Moreira (2022) destacam que a BNC-Formação se alinha às diretrizes internacionais, em especial às da OCDE, ao priorizar a formação de professores voltada para o desenvolvimento de competências objetivas e mensuráveis. Esse alinhamento busca responder a uma demanda por qualidade educacional baseada em indicadores internacionais, mas,

ao mesmo tempo, ignora as necessidades específicas da educação brasileira e a importância de uma formação que valorize o desenvolvimento crítico dos docentes.

Ximenes e Melo (2022) argumentam que a padronização promovida pela BNC-Formação coloca os professores em uma posição de subordinação, onde sua autonomia é limitada por práticas administrativas e tecnocráticas que exigem conformidade ao currículo prescrito. Esses autores enfatizam que essa política de formação é fundamentada em um pragmatismo educacional que ignora as necessidades da realidade escolar, resultando em resistências por parte dos educadores, que buscam formas de adaptação e contestação frente às imposições da BNC

2.4. Resistência e Autonomia na Prática Docente

O conceito de resistência é fundamental para compreender como os professores enfrentam as imposições de políticas curriculares padronizadas. De acordo com Shiroma e Evangelista (2003), a resistência no contexto educacional pode ser vista como uma forma de preservação da identidade docente e da autonomia pedagógica. Os professores, ao desenvolverem práticas alternativas e adaptarem o currículo às realidades de seus alunos, desafiam as restrições impostas pela padronização e reivindicam seu papel como mediadores do conhecimento.

No contexto da BNCC e da BNC-Formação, a resistência se manifesta na busca de metodologias que valorizem a diversidade cultural e promovam uma educação inclusiva e crítica. Os professores, ao adaptarem o currículo e implementarem estratégias pedagógicas que dialoguem com as realidades locais, reafirmam seu compromisso com uma educação transformadora e ressignificam o currículo, tornando-o um instrumento de construção social e cultural.

Consideramos, portanto, que o currículo na Educação Básica é um campo de tensões entre a padronização e a autonomia pedagógica. As políticas da BNCC e da BNC-Formação, ao impor

modelos curriculares rígidos e orientados por competências, desafiam a capacidade dos professores de promover uma educação que valorize a diversidade e a inclusão. No entanto, as práticas de resistência desenvolvidas no cotidiano escolar mostram que, apesar das imposições, há espaço para a construção de um currículo que responda às necessidades locais e fortaleça a identidade dos estudantes e educadores.

O currículo vai, desta forma se configurando como uma ferramenta de controle e de formação instrumental. as diretrizes da BNCC e da BNC-Formação têm centralizado a formação em competências específicas e mensuráveis, alinhadas com as exigências de mercado. Essa estrutura curricular visa a preparar os alunos para o mercado de trabalho, em detrimento de uma formação crítica e humana. Para Costa, Mattos e Caetano (2021), essa instrumentalização ignora a formação integral do indivíduo, priorizando habilidades para o mercado de trabalho em vez de um desenvolvimento mais amplo.

3. Formação docente e o papel do educador na implementação curricular

A concepção de profissionalização docente, no contexto das reformas, torna o professor uma figura central na execução das políticas públicas, mas com autonomia limitada. Shiroma e Evangelista (2003) destacam que as reformas neoliberais demandaram uma redefinição do papel docente, exigindo não apenas competência técnica, mas uma adesão às diretrizes governamentais, limitando a autonomia pedagógica e, assim, a capacidade crítica dos professores.

3.1. Resistências e dilemas no cotidiano escolar

A implementação dessas reformas encontra resistência entre os educadores, que percebem a padronização do currículo como uma ameaça à sua autonomia e uma imposição que nem sempre

considera as necessidades específicas de cada realidade escolar. O trabalho de Raupp (2008) explora a influência dessas diretrizes, indicando que o processo de "desintelectualização" da prática docente enfraquece o papel crítico e reflexivo do professor, que é essencial para responder às demandas sociais e culturais dos estudantes.

Como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visa criar um currículo unificado para todas as escolas brasileiras, essas mudanças têm encontrado resistência entre os educadores, que percebem a padronização como uma ameaça à autonomia docente. No estudo sobre políticas de currículo, observa-se que a padronização compromete a possibilidade de os professores adaptarem o conteúdo às realidades locais, limitando a diversidade pedagógica e favorecendo uma abordagem universalista que não considera as especificidades culturais e regionais dos alunos (RODRIGUES, 2020).

Para os educadores, a autonomia curricular é vital, pois permite que suas práticas sejam ajustadas às demandas de cada comunidade escolar. Como apontam os documentos, uma abordagem curricular imposta de cima para baixo, sem diálogo com os educadores, tende a enfraquecer a responsabilidade dos professores pelo próprio processo pedagógico, reduzindo-os a "executores" de diretrizes centralizadas. Essa situação cria um ambiente de conflito, pois os professores resistem a uma estrutura que ignora seu conhecimento e experiência sobre as reais necessidades de seus alunos.

3.2. Desintelectualização da prática docente

Raupp (2008) destaca o processo de "desintelectualização" da prática docente, que ocorre quando a função crítica e reflexiva dos professores é diminuída pelo excesso de diretrizes rígidas e conteúdos. Esse conceito descreve como a função docente é transformada em uma prática técnica e pragmática, eliminando o

potencial do educador para se envolver em reflexões teóricas e críticas sobre sua prática pedagógica.

A desintelectualização ocorre especialmente no contexto de políticas que enfatizam competências produtivas e o atendimento a necessidades do mercado de trabalho em detrimento da formação cidadã e integral. Quando a prática docente se foca excessivamente na execução de habilidades e conteúdos prescritivos, ela se distancia da reflexão crítica sobre o conhecimento, perdendo a capacidade de questionar a sociedade e promover uma educação transformadora. A pesquisa sobre formação continuada destaca a necessidade de uma abordagem formativa que preserve e estimule a reflexão dos professores, a fim de se contrapor ao processo de desintelectualização e promover uma educação que favoreça o pensamento crítico e a emancipação dos alunos (Raupp, 2008).

3.3. Influências do setor privado e da internacionalização nas reformas curriculares

Uma outra perspectiva de abordagem sobre o tema é abordar o fenômeno relacionado ao desenvolvimento da BNCC sob a perspectiva da influência crescente de organizações privadas e internacionais nas políticas curriculares. Com a proposta de alinhar o sistema educacional brasileiro a parâmetros da OCDE, observa-se uma privatização indireta da educação, em que entidades empresariais e consultorias privadas têm influência decisiva na formulação e implementação do currículo nacional. Essa influência afeta a liberdade das escolas e professores para abordarem temas que não estão alinhados com os interesses empresariais, privilegiando uma formação técnica e produtivista, em detrimento do caráter crítico e emancipatório dos estudos em humanidades (Costa; Silva, 2019).

Essa realidade é particularmente problemática quando se considera a redução de conteúdo das humanidades no currículo, pois esses componentes curriculares são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento crítico. A orientação para

competências técnico-cognitivas subestima a importância de habilidades sociais e culturais, formando estudantes que podem estar despreparados para pensar criticamente sobre questões sociais e políticas. Isso limita a capacidade do sistema educacional de formar cidadãos plenos e críticos, papel essencial de uma educação pública democrática.

3.4. A perspectivas de formação crítico-reflexiva e colaborativa como alternativa

Em resposta à desintelectualização e à influência privatista, algumas iniciativas buscam desenvolver uma formação continuada para docentes que priorize a reflexão crítica e a colaboração. No trabalho de Fontan (2024), essa abordagem propõe uma formação regionalizada, voltada para as necessidades específicas dos professores e suas comunidades, permitindo que eles sejam agentes ativos na construção do currículo e na definição de práticas pedagógicas. Essa perspectiva é baseada nos conceitos de formação colaborativa e dialogada, onde o professor é visto como um pesquisador e transformador de sua prática educativa, em vez de um simples executor de políticas externas.

A formação crítico-reflexiva valoriza o desenvolvimento da consciência crítica e da capacidade dos professores para questionarem suas próprias práticas e a sociedade. O processo formativo se dá em um ambiente dialógico, onde as experiências dos professores são valorizadas e compartilhadas, enriquecendo o repertório pedagógico e incentivando uma educação que vai além da simples instrução técnica. Esse tipo de formação é fundamental para contrabalançar as pressões da padronização e da privatização, pois fortalece a autonomia e a responsabilidade dos docentes sobre o processo educativo, permitindo uma resistência fundamentada e consciente contra políticas que desvalorizam o papel crítico da educação.

3.5. A dialética entre resistência e conformidade

A hegemonia discursiva e a padronização curricular geram tensões nas escolas. Embora muitos educadores resistam à implementação integral de tais normas, a conformidade é, muitas vezes, imposta pela estrutura burocrática e pelas condições de trabalho. Isso gera um dilema constante no cotidiano escolar, no qual os educadores precisam equilibrar as exigências das diretrizes com as demandas reais de seus alunos.

Compreender dialeticamente a resistência e a conformidade na formação docente frente ao currículo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um aspecto central para entender como os educadores lidam com as imposições curriculares que afetam tanto a autonomia quanto a identidade profissional dos professores. Esta tensão reflete-se na prática pedagógica e no modo como os professores se posicionam diante das diretrizes padronizadas, muitas vezes percebidas como limitadoras de sua liberdade e criatividade.

A resistência dos docentes às diretrizes da BNCC pode ser vista como uma forma de luta contra a padronização excessiva que ameaça a capacidade dos professores de adaptar o ensino às realidades e especificidades locais. Este movimento de resistência é impulsionado por uma concepção de educação que valoriza o contexto cultural, social e econômico dos estudantes, defendendo uma abordagem mais humanista e crítica da prática pedagógica. Contudo, a resistência à BNCC não é absoluta, uma vez que os professores também enfrentam pressões institucionais e políticas para aderirem às novas normas, gerando uma dialética entre resistência e conformidade. Esse processo é marcado pela necessidade de equilibrar as exigências impostas pelas políticas educacionais e a prática pedagógica comprometida com a formação cidadã e crítica dos estudantes.

Na prática, muitos professores acabam adotando as diretrizes da BNCC por uma questão de sobrevivência profissional, buscando formas de adaptar seus métodos de ensino para que possam

atender tanto aos requisitos institucionais quanto às necessidades dos alunos. A conformidade, nesse contexto, é muitas vezes uma resposta pragmática, que reflete a realidade de escolas públicas com recursos limitados e pouca autonomia para desafiar as normas curriculares impostas. No entanto, a adaptação do currículo ao cotidiano escolar muitas vezes resulta em um ensino fragmentado, onde os professores se veem forçados a “entregar” conteúdo sem poder explorá-los criticamente.

Apesar da pressão para a conformidade, a resistência encontra espaços dentro das práticas docentes. Muitos professores buscam maneiras de reinterpretar o currículo prescrito pela BNCC para promover a autonomia e o pensamento crítico, criando oportunidades para que os estudantes questionem e reflitam sobre o conteúdo além do que é explicitamente exigido. Nesse sentido, a resistência não se traduz apenas em uma recusa explícita, mas pode se manifestar em práticas pedagógicas que buscam enriquecer o conteúdo curricular com perspectivas que valorizem a diversidade, a cultura local e o pensamento crítico.

Essas práticas de resistência revelam uma luta pela preservação do papel crítico do professor, cuja função não deve se limitar a transmitir conteúdos, mas também a desenvolver a capacidade dos estudantes de questionarem o mundo ao seu redor e se tornarem agentes de transformação social. Este esforço para manter uma educação reflexiva e crítica dentro de um currículo padronizado evidencia a dialética constante entre o desejo de conformidade com as normas e a necessidade de resistência, essencial para o papel educador crítico.

A dialética entre resistência e conformidade no contexto da BNCC representa um processo complexo e dinâmico, no qual os professores exercem um papel ativo, ainda que desafiador, na luta pela autonomia docente e pela formação crítica dos alunos. Embora a padronização curricular procure limitar as práticas pedagógicas a um molde específico, a resistência dos professores revela um compromisso com a educação transformadora, que valoriza a capacidade dos estudantes pensarem criticamente e

compreenderem o mundo de maneira profunda e questionadora. Esse conflito entre as diretrizes normativas e a autonomia pedagógica aponta para a importância de políticas educacionais que respeitem e incentivem o papel ativo e reflexivo dos docentes, permitindo uma prática educacional que integre tanto a conformidade necessária ao sistema quanto a resistência necessária à formação de uma cidadania crítica e emancipadora que emergem como resposta a essas imposições.

4. Algumas considerações compreensivas

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação) representa uma tentativa de uniformização e controle curricular no Brasil, promovendo diretrizes nacionais para a Educação Básica sob uma forte pressão de organismos e interesses distintos da égide pública.

No entanto, os resultados indicam que, longe de promover uma prática pedagógica uniforme, essas políticas geram desafios e dilemas entre os profissionais da educação, cujas práticas são, por sua natureza, influenciadas por especificidades locais e culturais que possam por dilemas de um currículo padronizado, repercussões da BNC-Formação na autonomia docente, formas de resistência e adaptação e a importância da autonomia e da diversidade na educação básica

As políticas de padronização como a BNCC trazem uma série de dilemas para a prática docente. Embora visem estabelecer uma base comum de conhecimentos, a uniformização proposta muitas vezes ignora as diversidades regionais e culturais. Como observado por Santos e Diniz-Pereira (2016), a padronização se orienta por critérios pragmáticos que subestimam as singularidades dos alunos, buscando resultados mensuráveis em vez de uma educação que atenda à pluralidade de contextos sociais e culturais. Os professores, ao aplicarem o currículo prescrito, frequentemente enfrentam o desafio de adaptar essas diretrizes ao

contexto da sala de aula, de modo a torná-las significativas para os estudantes.

Por outro lado, o currículo padronizado acaba, em muitos casos, desvalorizando os saberes locais e a autonomia dos docentes. Em suas reflexões, Apple (2006) argumenta que a padronização do currículo é uma forma de controle ideológico que impõe uma visão única de conhecimento, limitando a capacidade dos professores de explorar temas relevantes para a realidade social dos alunos. Essa imposição leva ao sentimento de frustração entre os docentes, que veem sua autonomia reduzida ao serem obrigados a seguir um roteiro que, muitas vezes, não reflete as necessidades e interesses da comunidade escolar.

Outro aspecto crítico é a influência da BNC-Formação na formação e atuação dos professores. Essa política visa estruturar um conjunto de competências e habilidades que os professores devem desenvolver, alinhando-as com as demandas de organismos internacionais, como a OCDE. Estudos indicam que essa padronização da formação pode levar a uma prática tecnicista, na qual os docentes são tratados como executores de diretrizes, com pouca margem para inovação pedagógica. Conforme relatado por Ximenes e Melo (2022), a formação padronizada reduz os professores a agentes de aplicação de um currículo prescrito, distanciando-os de uma prática reflexiva e crítica.

A autonomia do professor é um ponto central para a construção de práticas pedagógicas significativas, e a BNC-Formação limita essa autonomia ao reforçar um modelo prescritivo de educação. Esse modelo impõe aos docentes um conjunto de competências que, embora busquem eficiência, negligenciam a complexidade e a diversidade do ato de educar. Em resposta, muitos professores relatam dificuldades em adaptar as exigências da BNC-Formação à realidade de suas salas de aula, especialmente em contextos de grande diversidade cultural e social, onde as soluções educacionais padronizadas não atendem plenamente às demandas locais.

Apesar dos desafios, os profissionais da educação têm encontrado maneiras de resistir e adaptar o currículo e a formação docente às suas realidades. A resistência à padronização pode ser vista em práticas pedagógicas que enfatizam o contexto local e as demandas específicas dos alunos, conforme observado em diversos estudos. Shiroma e Evangelista (2003) apontam que a resistência docente, em sua essência, busca valorizar a diversidade cultural e promover uma educação inclusiva, combatendo a imposição de uma estrutura curricular rígida e homogênea.

Muitos professores criam adaptações no currículo para responder às necessidades específicas de seus alunos, integrando saberes locais e promovendo uma prática pedagógica que valorize a identidade cultural dos estudantes. Ao desenvolverem práticas alternativas, os docentes fortalecem a autonomia e a reflexão crítica, essenciais para a construção de uma educação emancipadora. Nóvoa (2009) destaca que a formação crítica do professor é fundamental para que ele possa atuar de forma independente e criativa, promovendo o aprendizado significativo que transcende as limitações impostas pelas políticas educacionais.

A análise de documentos e análise das práticas pedagógicas revela que a valorização da autonomia docente e da diversidade cultural é essencial para o desenvolvimento de uma educação significativa e inclusiva. A resistência dos professores ao currículo padronizado reflete uma defesa da educação como prática de liberdade, onde o conhecimento é construído a partir das experiências e vivências dos alunos. Nesse sentido, a adaptação do currículo torna-se uma forma de preservação da identidade cultural e de promoção de uma educação que valorize a individualidade dos estudantes.

A resistência dos docentes é, portanto, uma expressão de sua responsabilidade social e de seu compromisso com uma educação transformadora. Essa resistência é orientada por princípios éticos e pedagógicos que buscam garantir o direito dos alunos a uma educação de qualidade, pautada pela valorização das culturas

locais e pela promoção de uma prática pedagógica crítica e reflexiva.

Os resultados indicam que as políticas de padronização da BNCC e da BNC-Formação geram dilemas significativos no cotidiano escolar, afetando a autonomia dos professores e promovendo uma prática pedagógica rígida e tecnicista. No entanto, as formas de resistência e adaptação observadas demonstram que há um espaço para práticas educativas que valorizam a diversidade e a identidade cultural, desafiando as limitações impostas pelas políticas curriculares. Essas práticas de resistência mostram que os docentes, ao adaptarem o currículo, exercem um papel essencial na promoção de uma educação inclusiva e significativa.

5. Algumas considerações e potencialidades de resistência

Este artigo analisou os dilemas e as resistências presentes na Educação Básica brasileira em resposta às políticas de padronização representadas pela BNCC e BNC-Formação. A análise evidenciou que, embora essas políticas busquem uniformizar a educação nacional, elas frequentemente ignoram as especificidades culturais e sociais locais, levando a desafios práticos para os docentes, que são forçados a adaptar o currículo às realidades diversas de suas salas de aula.

A padronização curricular, ao priorizar um modelo tecnicista e pragmático, limita a autonomia pedagógica e transforma a prática docente em uma atividade orientada por metas e competências definidas externamente. Isso restringe o potencial dos professores para desenvolver práticas críticas e inclusivas, essenciais para uma educação que valorize a diversidade cultural e a formação integral dos estudantes. Os professores, como agentes de mudança, respondem a essas limitações criando adaptações e formas de resistência, buscando valorizar as especificidades de seus alunos e promovendo uma educação que dialogue com as realidades locais.

Em síntese, a implementação de políticas de padronização no currículo e na formação docente, embora fundamentada em objetivos de eficiência e qualidade, precisa considerar a diversidade e a complexidade do contexto educacional brasileiro. Valorizar a autonomia docente e a diversidade cultural nas práticas pedagógicas é fundamental para que a educação cumpra seu papel emancipador e inclusivo. Espera-se que futuras políticas e reformas educacionais no Brasil reconheçam essa necessidade e proporcionem maior flexibilidade para que os professores possam adaptar suas práticas pedagógicas às realidades de seus alunos.

A análise dos documentos institucionais (BNCC e BNC-Formação) evidenciam um cenário de tensões e dilemas no contexto escolar contemporâneo. A resistência dos educadores às reformas curriculares é um reflexo da luta pela manutenção de uma educação que valorize o pensamento crítico, a autonomia docente e o respeito às realidades locais. A desintelectualização da prática docente e a influência de interesses privados representam ameaças à essência transformadora da educação, que só pode ser revertida por meio de políticas formativas que valorizem o papel reflexivo e crítico do professor. A abordagem crítico-reflexiva e colaborativa surge como uma alternativa que não só capacita os educadores, mas também reforça a função social da educação, fortalecendo seu compromisso com a formação integral e democrática dos cidadãos.

Referências

- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BOGATSCHOV, D. N.; FERREIRA, G. M.; MOREIRA, J. A. S. BNC-Formação: políticas para formação de professores no Brasil e a interlocução com as diretrizes da OCDE. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 1335-1359, jul./set. 2022.
- COSTA, E. M.; MATTOS, C. C.; CAETANO, V. N. S. Implicações da BNC-formação para a universidade pública e formação docente.

Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 896-909, 2021.

FONTAN, C. O. R. **A formação continuada de professores crítico-reflexivos: possibilidades e potencialidades do fazer pedagógico colaborativo, dialógico e regionalizado**. Vitória: Instituto Federal do Espírito Santo, 2024.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

RAUPP, M. D. **Concepções de formação das educadoras de infância em Portugal e das professoras de educação infantil no Brasil: o discurso dos intelectuais (1995–2006)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

RODRIGUES, R. F.; FONTAN, C. O. R. Políticas de currículo e ensino de humanidades. **Revista Intercâmbio das Humanidades**, n. 10, Supl. Brasília: Instituto de Letras da UnB, maio/2024.

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

SANTOS, L. L. C. P.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, set./dez. 2016.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. A mística da profissionalização docente. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 2, p. 7-24, 2003.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

XIMENES, P. A. S.; MELO, G. F. BNC-Formação: da subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 103, n. 265, p. 739-763, set./dez. 2022.

CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE NA CONSOLIDAÇÃO DE SABERES DOCENTES¹

Ester Loss Franzin
Rodrigo Ferreira Rodrigues

No sentido de promover a formação continuada de docentes e o aperfeiçoamento de saberes diante das mudanças no cenário educacional, uma política de formação potente e em certa medida recorrente são os cursos de especialização (principalmente *latu sensu*) que são ofertados em diversas instituições de ensino superior,

Desde 1965, com o primeiro curso de pós-graduação na área de educação, organizado pela Universidade Católica do Rio de Janeiro diversas instituições têm se dedicado à formação continuada e à produção de novos conhecimentos, em consonância com as transformações da sociedade.

A elaboração da formação de pós-graduação foi fundamentada em uma ideia europeia, que consiste em uma estratégia operacional de dividir os conhecimentos em linhas específicas, com maior ênfase no conteúdo aplicado de forma isolada para promover a especialização em um determinado assunto. Além disso, foram estabelecidas linhas de pesquisa a serem desenvolvidas em cada área específica de ensino. Como orienta Lobato (2023):

O processo de instituição da linha articula-se ao processo de consolidação do PPEB que, nesses cinco anos de produção científica, tem dado sinais fortes das experiências dos docentes pesquisadores e pesquisadoras em HE que compõem as duas linhas de pesquisa do Programa: Currículo da Educação Básica e Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico na Escola Básica. Tanto em uma linha como em outra essa experiência foi sendo

¹ <https://doi.org/10.51795/97865265160033345>

traduzida nas orientações de dissertações, publicações de artigos, livros, organização de eventos científicos fundamentados nas discussões desse campo, sempre em articulação com os objetos de pesquisa das linhas, alargando para o campo e a área da HE, particularmente da Amazônia (Lobato, 2023. p. 12).

Diante disso, é evidente que a linha de pesquisa voltada para o professor, enquanto formador da Educação Básica no Brasil, visa favorecer o aprimoramento da educação básica no país, incentivando a produção de novos conhecimentos. Isso demonstra que as linhas de pesquisa servem como guia para orientar as investigações dos pesquisadores. Além disso, proporcionam um novo espaço de produção, onde a cada novo estudo realizado, o professor é capaz de inovar suas ideias e práticas educacionais.

O Currículo e a formação continuada docente

Ao considerar o currículo como um artefato socioeducacional, compreende-se que ele é constituído por inúmeras implicações sociais, políticas, culturais, éticas e estéticas, que englobam os elementos culturais da formação. Tais implicações nem sempre estão explícitas, nem sempre são coerentes ou absolutas, pois estão inseridas no contexto de contradições, dilemas e transgressões. O currículo não é algo neutro, universal e imutável, mas sim um território controverso e conflituoso, resultado de tradições, que pode e deve ser revisado e modificado.

Através dessa necessidade de transformação e modificação do currículo é que se levanta o questionamento de que ser um educador é um ato complexo. Pois todo o planejamento e temática aplicada, deve estar conectada a realidade e vivências daqueles se se aplicam esse estudo. Pensando nisso o Silva et. al. (2020) afirma que:

Como futuros profissionais da educação é salutar que aprendam conceitos e estratégias pedagógicas para lidar com as questões sociais que impactam o cotidiano dentro e fora da sala de aula, como as advindas das violações aos direitos humanos. É essencial que a educação em direitos humanos esteja

presente no processo formativo dos professores, sobretudo porque eles atuarão como multiplicadores desses conhecimentos (p. 04).

No que se refere a políticas públicas e formação de educadores, é válido lembrar que o Brasil é um país constitucional, na intenção de sempre proteger e validar os direitos dos cidadãos que nele habitam. Visando a integração e qualificação dos sujeitos, que se englobam e são inseridas a sociedade mediante a instituição escolar. A escola tem função social nesse processo, pois participa no desenvolvimento das pessoas para pensar, julgar e poder intervir em assuntos coletivos e públicos.

Pensando na diversidade social e na complexidade do contexto educacional, torna-se ainda mais crucial a necessidade de uma formação contínua do professor. Essa formação visa capacitar os profissionais da educação não apenas para transmitir conhecimentos, mas também para se tornarem agentes socioculturais, políticos e democráticos, dotados de estratégias pedagógicas humanistas. Ao reconhecer e valorizar a pluralidade de culturas, identidades e experiências dos alunos, os professores podem promover um ambiente inclusivo e acolhedor, onde todos se sintam respeitados e valorizados. Nesse sentido, a formação contínua não apenas enriquece o repertório profissional do professor, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Candau (2013) aborda que a formação dos professores tem início antes mesmo de suas graduações, através de suas práticas e experiências, entretanto, muitos apenas conhecem a educação tradicional, a qual foi aplicada durante um longo período. Essa homogeneização de aplicação de conteúdos afasta a diversidade e a diferença existente em meio ao âmbito educacional.

Entre as diversas contradições que envolvem a educação e as políticas de formação continuada de professores, destaca-se a ênfase dada à formação de professores da educação básica pelo atual modelo de regulamentação das políticas educacionais nacionais, desenvolvido no contexto das reformas nos sistemas

educacionais desde os anos 1990. Vale ressaltar que a construção dessa reforma educacional no Brasil tem sido amplamente impulsionada por organismos internacionais, com uma orientação ideológica alinhada à lógica neoliberal mercantil e gerencialista, surgida da reestruturação produtiva do capital e dos novos modelos de regulação social.

A integração das políticas de formação às condições de profissionalização passou a figurar na agenda global, regional, nacional e local, impulsionada pela influência de agências e organizações internacionais. Entre estas, destacam-se o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD) e a Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI). Assumindo que a valorização profissional e a formação docente são essenciais para a melhoria da qualidade da educação, os relatórios da OECD (OECD, 2005 e 2009), por exemplo, enfatizam a importância dos professores na melhoria da qualidade do ensino oferecido aos alunos reforçando essa percepção e considerando como menor relevância outros aspectos dessa complexa relação.

As avaliações de sistema, externa e de larga escala (frequentemente tendenciosas e contraditórias) realizadas por esses organismos, ou amparados em seus princípios e metodologias, foram fundamentais para a deterioração da imagem das escolas públicas e para consolidar a ideia de que o baixo desempenho dos alunos era resultado de práticas inadequadas de professores considerados ineficazes. Essas ferramentas avaliativas destacam e reforçam a presença das políticas educacionais baseadas no ideário neoliberal, que propõe a redução das obrigações fundamentais do Estado, enquanto promove o aumento e a sofisticação do controle por meio de avaliações em larga escala.

É nessa perspectiva que podemos reconhecer na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na Base Nacional Comum para Formação de Professores (BNC-Formação) uma expectativa de padronização e homogeneizar o currículo e o trabalho docente sob

a lógica do capitalismo, das políticas neoliberais e do argumento reforçado por um Estado mínimo, bem como o “sequestro” da educação pública e da formação de professores a um ideário que passa a ser determinado pelo mercado sob a égide administrativa e empresarial de gestão (substituindo a gestão democrática pela governança), planejamento estratégico distanciado dos sujeitos, previsão de objetivo e metas a qualquer custo, avaliações sistêmicas e contínuas, controle, sucesso e empreendedorismo.

Considerar a formação e o exercício docente em relação aos conflitos, resistências e conciliações com as políticas públicas educacionais se apresenta como um desafio fundamental. Conforme Freitas e Molina (2020), a política é uma manifestação dinâmica que evolui com as mudanças do contexto histórico e reflete os interesses sociais em um projeto compartilhado, efetivado ou não pelas ações do Estado. A elaboração e implementação de políticas, portanto, não seguem um processo linear; o documento final é um “produto e produtor” de sentidos, incapaz de abarcar por completo a complexidade das relações em jogo.

Esse debate, predominante nas reformas educacionais dos anos 1990, ainda contribui para reforçar a hegemonia burguesa. A política de profissionalização docente, como destaca Raupp (2008), insere a formação dos professores como uma questão de Estado e, segundo Shiroma e Evangelista (2003), serve como estratégia de cooptação para viabilizar reformas educativas conforme a nova ordem global.

Nas políticas educacionais, coexistem concepções conflitantes sobre a formação docente: uma vertente progressista e crítica contrapõe-se a uma abordagem conservadora e alienante. Em meio a essas reformas, caracterizadas pela intervenção de organismos internacionais e pela precarização do trabalho docente, analisam-se as diretrizes que moldam a formação de professores com base em competências, eficiência e produtividade.

Recentes diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE), que deveria atuar como órgão independente para a formulação de políticas educacionais, passaram a promover mudanças arbitrárias,

favorecendo interesses privados e mercantis e desconsiderando a necessidade de uma política integrada de formação inicial e continuada, com valorização profissional, salário digno e plano de carreira.

Entre essas medidas, foram instituídas a Resolução CNE/CP nº 02/2019 e o Parecer CNE/CP nº 14/2020, que implantam a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores, em alinhamento direto com a BNCC. Tais políticas refletem o movimento “Neoeconomicista” na educação, descrito por Siqueira (2020), que subordina a educação a um modelo voltado ao desenvolvimento econômico, distanciado da valorização do desenvolvimento humano.

A Resolução CNE/CP nº 02/2015, instituída democraticamente, representou um avanço significativo, consolidando a identidade da formação docente em articulação com a educação básica e superior. A resolução reconhecia as diferentes demandas da docência e estabelecia uma base para projetos formativos que conciliavam teoria e prática. Essa abordagem fortalecia a identidade profissional docente, ampliando as oportunidades de formação e qualificando o exercício do magistério.

Porém, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 rompe com esse modelo, introduzindo uma política baseada em competências, ao invés de um processo formativo que valorize o desenvolvimento crítico e reflexivo. A resolução sugere que a formação inicial dos professores no Brasil é insuficiente e, sob a influência de modelos externos, defende uma reforma baseada em habilidades práticas, vinculada a uma concepção gerencialista e tecnocrática.

O desmonte da resolução anterior gerou reações contrárias de entidades educacionais, que argumentam que não houve tempo suficiente para implementar e avaliar suas diretrizes. Em novembro de 2019, o CNE aprovou novas diretrizes para a formação docente, com o Parecer CNE/CP nº 14/2020, reafirmando a BNCC como eixo central das políticas educacionais, consolidando a subordinação do trabalho pedagógico a uma lógica empresarial.

O cenário atual, marcado por uma gestão reformista e tecnocrática, continua a tratar a formação docente como fator crucial para a qualidade educacional, mas sem priorizar o desenvolvimento profissional dos professores. Com isso, a análise das políticas de formação docente não se limita a documentos legais, mas incorpora um referencial teórico que orienta as abordagens e interpretações ao longo deste trabalho.

O currículo da educação brasileira sempre foi alvo de grandes desafios, incluindo desafios guiados pela tradicionalidade que impediu avanços e inclusão da diversidade social. Neste sentido, a pós-graduação surge como transformação, atualização e continuidade de ensino. O curso busca afunilar os conhecimentos com sentido a especialização do professor, com a idealização de promover um novo cenário para a educação brasileira, permitindo que a humanização da aprendizagem e o aprender com as experiências do outro.

Fazendo o entrelaçamento desses saberes, o aperfeiçoamento dos profissionais da educação com a junção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que se instala a renovação de ensino, buscando a um cenário dinâmico e rico em experiências e diversificação, na busca de estabelecer e promover um ensino de qualidade a todos os alunos.

Sabe-se que é existente a diversidade do local e das pessoas (comunidade), em paralelo a isso, é necessário estabelecer a inclusão de todos. Pensando na diversidade cultural, social e individual do aluno. Todo esse caminho, exige flexibilidade do currículo da educação básica, pois a instituição precisa exercer a criatividade para estabelecer a aplicação do ensino e estratégias personalizadas. Outro ponto a ser citado como um dos desafios de inserção à educação básica, trata-se da inserção de tecnologias ao ensino, sendo uma estratégia potente e convergente no sentido de favorecer práticas comprometidas com o tempo presente, com o futuro e com os sujeitos críticas e ativos do processo.

Currículo e ensino na educação básica caminhos de resistências

Considerando todos esses desafios, a preparação do professor por meio da participação em cursos especializados, *latu sensu* e *stricto sensu*, representa uma nova oportunidade e uma forma contínua de renovar e inovar seus conhecimentos e práticas. Os cursos de pós-graduação potencializam, no campo da educação, os saberes e as práticas pois oferecem uma estratégia para superar os desafios que permeiam o ambiente escolar. Por meio desses cursos de aperfeiçoamento, ocorre o aprofundamento de conhecimentos em áreas específicas, permitindo que os professores adquiram habilidades e competências necessárias para lidar com as demandas diversificadas e complexas da sala de aula.

Além disso, os cursos de pós-graduação proporcionam um espaço de reflexão e discussão, onde os professores podem compartilhar experiências, trocar ideias e aprender com seus pares. Isso contribui para o desenvolvimento de uma comunidade de prática, onde o conhecimento é construído de forma colaborativa e contextualizada. A interação com outros profissionais e especialistas também amplia a visão do professor sobre diferentes abordagens e perspectivas educacionais, enriquecendo seu repertório pedagógico.

Adicionalmente, os cursos de pós-graduação muitas vezes incentivam a pesquisa e a produção acadêmica, estimulando os professores a investigarem questões relevantes para sua prática docente e para o campo da educação em geral. Isso não apenas contribui para a geração de novos conhecimentos, mas também para a melhoria contínua da qualidade do ensino e da aprendizagem. Portanto, ao investir na formação por meio de cursos de pós-graduação, os professores não apenas se mantêm atualizados em relação às tendências e inovações educacionais, mas também se tornam agentes de transformação em suas instituições de ensino, promovendo uma educação de qualidade e comprometida com o desenvolvimento integral dos alunos.

Além disso, os cursos oferecem a o desenvolvimento de habilidades e aperfeiçoamento do professor. Através dos programas é possível se qualificar e abranger novas áreas, como: a pesquisa, o planejamento, a didática e trabalho colaborativo que são essenciais para uma educação de qualidade. Além disso o pós-graduando torna-se um cidadão que busca se renovar e aprender, sair da zona de conforto, pois o estudar eleva as habilidades de questionamentos, o que reverbera em um sujeito mais crítico, com uma boa postura profissional e autonomia do que ele estuda.

Mediante as qualidades e benefícios que o curso de pós-graduação é capaz de oferecer ao professor, cabe as instituições sempre motivarem os professores a continuarem a dar continuidade a está jornada, pois a pós-graduação é capaz de renovar o currículo da educação. O curso de pós prepara o professor para implementar as habilidades da BNCC de forma contextualizada e objetivo, clara e funcional. Através do cumprimento das exigências do currículo, o professor é preparado para elaborar novas estratégias para atender a diversidade, promover a diversidade e fornecer e auxiliar na inclusão.

Além de desenvolver projetos que auxiliam no desenvolvimento de habilidades dos alunos. O curso torna-se um investimento essencial para o futuro da educação do Brasil. Pois quando o profissional da educação se qualifica e se aperfeiçoa o planejamento e novas estratégias se tornam mais inovadoras e atrativas.

Em função da prática, o professor conduzirá seu planejamento de forma a concentrar-se nas bases do currículo e na vivência dos alunos, o que requer uma plena compreensão e avaliação do conteúdo. O engajamento demonstra sua ética profissional e seu comprometimento dentro de suas práticas pedagógicas, pois é necessário levar em consideração o desenvolvimento escolar dos alunos e a construção de valores que serão estabelecidos para eles.

Nesse contexto, o professor desempenha um papel fundamental na adaptação do currículo às necessidades e realidades dos alunos, utilizando métodos de ensino que promovam a participação ativa e a aprendizagem significativa. Ao

considerar as experiências de vida dos alunos e suas características individuais, o professor pode tornar o processo de ensino mais relevante e envolvente, facilitando o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais.

Além disso, a avaliação do conteúdo deve ser contínua e formativa, permitindo ao professor identificar o progresso dos alunos e fazer ajustes no planejamento conforme necessário. Isso requer uma abordagem reflexiva e sensível às necessidades individuais dos alunos, promovendo uma cultura de aprendizagem colaborativa e apoio mútuo na sala de aula.

Portanto, o engajamento ético e comprometido do professor em suas práticas pedagógicas contribui não apenas para o sucesso acadêmico dos alunos, mas também para seu desenvolvimento pessoal e social, preparando-os para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo com confiança e resiliência.

A pós-graduação em Currículo e Ensino na Educação Básica é um exemplo claro do compromisso do Ifes (Instituto Federal do Espírito Santo) em oferecer uma formação alinhada às demandas do educacionais sob uma perspectiva crítica e comprometida com os sujeitos e suas realidades concretas.

Este curso aborda não apenas aspectos teóricos do currículo escolar, mas também aspectos práticos, fornecendo aos participantes ferramentas para planejar, implementar e avaliar práticas curriculares eficazes, representando, assim, uma valiosa oportunidade para os profissionais da educação que desejam aprimorar suas habilidades, adquirir novos conhecimentos e se destacar em suas carreiras. Ao investir em sua formação continuada, esses profissionais contribuem significativamente para a melhoria da qualidade da educação no país, preparando-se para os desafios e oportunidades do cenário educacional contemporâneo.

É nessa perspectiva que defendemos uma visão de currículo para a educação básica que valorize conhecimentos e saberes cotidianos e locais que transcendam o saber científico e ao se opor aos conteúdos escolares e à transmissão da totalidade das atividades humanas historicamente desenvolvidas (ensino).

De outro modo, assumir de forma acrítica a BNCC e a BNC-Formação apenas contribui para o silenciamento da escola frente às desigualdades sociais, reflete movimentos anti-intelectualistas, característicos do atual projeto de políticas educacionais em curso, que desvaloriza o conhecimento acumulado pela humanidade e relega a segundo plano aquilo que é essencial para a formação integral de educandos e professores: o conhecimento científico comprometido com uma sociedade crítica.

Dessa forma, destacamos uma forte oposição ao ideário reprodutivista da BNCC e, particularmente, às novas diretrizes da BNC-Formação Continuada (2020), pois o papel da escola não é atender aos interesses neoliberais de formação de mão de obra, mas sim promover em cada indivíduo a constituição de uma humanidade coletiva, acessível somente por meio da apropriação do conhecimento acumulado. Sem a escola, os filhos da classe trabalhadora não terão acesso aos saberes dominados pelas classes mais favorecidas e, por consequência, não terão condições de desafiar a lógica de exploração. Da mesma forma, sem um ensino pautado na formação crítica, os educadores também não poderão encontrar na formação continuada os motivos para satisfazer suas próprias necessidades formativas e desvelar os distintos interesses (perversos) que relegam a educação pública a um segundo escalão de qualificação da sociedade.

É isso que o curso de especialização em Currículo e Ensino na Educação Básica do Ifes tentou resistir e fomentar criticamente nos alunos, resistir a uma redução da prática pedagógica a um papel meramente utilitário e diretivo, e a alienação do trabalho docente, desvelar que sob o discurso de qualidade, competências e empregabilidade, o professor e o trabalho educativo são subordinados a práticas que reforçam uma alienação.

Diante disso, reafirmamos a necessidade de uma formação docente que estabeleça uma relação intrínseca entre a educação escolar e a formação de uma concepção de mundo, fundada em uma dimensão ontológica da realidade e com os sujeitos e que estas de revelem mais explicitamente nos currículos escolares.

Nesse sentido, a práxis pedagógica deve ser a base da formação inicial e continuada, buscando processos formativos que valorizem a unidade entre teoria e prática e tenham a pesquisa pedagógica como eixo para a construção de uma autonomia docente, em uma perspectiva dialógica e emancipadora.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 abr. 2019a. Seção 1, p. 44.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer nº 14, de 10 de julho de 2020. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF, 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Ênfases e omissões no currículo. Educação & Sociedade, Campinas**, v. 23, n. 78, p. 296-29, abr. 2002

FREITAS, S.; MOLINA, A. Estado, políticas públicas educacionais e formação de professores: em discussão a nova resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Pedagogia em Foco**, Iturama, v. 15, n. 13, p. 62-81, jan./jun. 2020.

LOBATO, Vivian Silva. *et. al.* A linha de História da Educação nos Programas de Pós-Graduação stricto sensu. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, e87494, 2023.

ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **Creating effective teaching and learning environments: first results from Talis**. Paris: OECD, 2009.

ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers**. Paris: OECD, 2005.

RAUPP, M. D. **Concepções de formação das educadoras de infância em Portugal e das professoras de educação infantil no Brasil: o discurso dos intelectuais (1995-2006)**. 2008. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. A mística da profissionalização docente. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 2, p. 7-24, 2003.

SILVA, Daiane da Luz, et. al. Educação em direitos humanos no currículo das licenciaturas de instituições federais de educação superior. 2021. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, e244510, 2021.

SIQUEIRA, R. M. **A política educacional e o discurso neoconservador: o que há de novo na velha agenda do mercado?** In: DOURADO, L. F. PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização. Brasília, DF: Anpae, 2020. p. 52-67

EXPLORANDO A COMPLEXIDADE DO CURRÍCULO POR MEIO DE DIFERENTES PERSPECTIVAS TEÓRICAS¹

Anike A. Arnaud

1. Introdução

A educação está intimamente ligada à política da cultura. 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. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos, e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

No cenário educacional contemporâneo, a discussão em torno das teorias curriculares desempenha um papel fundamental na compreensão das complexidades e desafios enfrentados pelos sistemas de ensino. As teorias curriculares são lentes através das quais podemos analisar e interpretar os propósitos, estruturas e práticas educacionais, oferecendo percepções sobre como o currículo é concebido, implementado e vivenciado por alunos e educadores.

Neste texto, explorarei uma variedade de teorias curriculares, buscando examinar como essas perspectivas teóricas podem auxiliar nossa compreensão do contexto educacional atual. Ao mergulharmos nessas diferentes abordagens, poderemos elucidar questões importantes sobre o que é currículo, sobre a ideia de currículo nacional e suas possíveis consequências, sobre o que deve

¹ <https://doi.org/10.51795/97865265160034763>

constar em um currículo oficial, e sobre como podemos compreender como o currículo é implementado e os diversos domínios que faz parte desse constructo tão importante para compreender a educação.

2. O que é currículo?

A palavra "Currículo" deriva do termo latino "Curriculum", cuja raiz é a mesma de "Cursus" e "Currere". "Curriculum" então, denota um caminho a ser percorrido, dividindo-se na ideia de "curriculum vitae" (indicando o percurso profissional) e currículo escolar, objeto de análise neste capítulo.

Sacristán (2017) enfatiza que o currículo emergiu como um conceito poderoso, especialmente no âmbito estratégico, para examinar como a prática pedagógica se estabelece e se manifesta dentro do contexto escolar. Isso reflete a conscientização de que é por meio do currículo que as funções fundamentais da escola como instituição são realizadas. Além disso, a relevância do debate sobre a composição do currículo na educação básica reside no fato de que nele se delineia a base da formação cultural compartilhada por todos os cidadãos, independentemente de sua origem social ou perspectivas de prosseguimento nos níveis superiores do sistema educacional (Sacristán, 2017).

O currículo, nesse contexto, não é uma entidade inocente e neutra, simplesmente transmitindo conhecimento social de forma desinteressada, tampouco é algo transcendente e atemporal. Pelo contrário, ele possui uma história intrínseca, estreitamente ligada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (Moreira, Silva, 2013). Assim, considera-se que:

A existência de um campo de estudos curriculares, com um vincado significado social e político, torna infrutífera qualquer tentativa para chegar a um consenso sobre a teorização à volta do conceito de currículo. Por um lado, explica-se pela complexidade que o caracteriza, por outro, pelos significados diferentes que pode ter para as pessoas e pela globalidade do pensamento social onde o pensamento curricular se integra (Pacheco, 2001, p.11).

É necessário prudência diante de qualquer abordagem ingênua de natureza pedagógica que pretenda guiar a prática curricular ou simplificar sua análise (Sacristán, 2017). Isso evidencia que esse conceito pode adotar interpretações diversas, dada sua suscetibilidade a diferentes abordagens, e ser aplicado a processos ou estágios diversos do desenvolvimento curricular. Assim, a definição do termo no contexto acadêmico está sujeita ao contexto em que é empregado.

Em uma primeira tentativa de definição, Lopes e Macedo (2011) ressaltam que parece haver um elemento comum na abordagem desse conceito: “a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar cabo um processo educativo” (p. 12).

Para Silva (2019), a definição do termo depende da teoria curricular adotada. Isso não implica que as teorias de currículo tentem determinar qual delas melhor se aproxima da essência do currículo, mas “uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa que o currículo é” (Silva, 2019, p.14). Nesse sentido, a definição do currículo depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias.

Para Lopes e Macedo (2011), a definição do termo pode variar de acordo com os sentidos produzidos pelo campo. As autoras questionam a ideia de que o currículo é estático e um produto de uma parte da cultura legitimada externamente à escola e simplesmente transposto para ela. Para elas, o currículo é intrínseco à própria luta pela produção de significados, é parte da batalha pela legitimação. Nesse sentido, elas propõem uma forma de pensar o currículo:

[...] não mais como seleção de conteúdos ou mesmo como seleção de cultura, mas como uma produção cultural. O currículo é uma produção cultural por estar inserido nessa luta pelos diferentes significados que conferimos ao mundo. O currículo não é um produto de uma luta fora da escola para significar o conhecimento legítimo, não é uma parte legitimada da cultura que é transposta para a escola, mas é a própria luta pela produção de significado. Assim sendo, não cabe falar em disputa pela seleção de

conteúdos, mas disputas na produção de significados na escola (Lopes, Macedo, 2011, p. 93).

Para Roberto Macedo (2017), o currículo deve ser entendido como um artefato socioeducacional que se materializa por meio das ações de produzir, organizar, institucionalizar e dinamizar conhecimentos, atividades, competências e valores, com o objetivo de promover uma formação específica. Essa formação é configurada por meio de processos e construções que surgem na interação com o conhecimento considerado educativo. O autor propõe uma definição que engloba o conceito de "atos de currículos", conceituando-o como:

Enquanto uma construção social, e articulado de perto com outros processos e procedimentos pedagógicos-educacionais, o currículo, como qualquer artefato educacional, atualiza-se – os atos de currículo – de forma ideológica e, neste sentido, veicula “uma” formação ética, política, estética e cultural, nem sempre explícita (âmbito do currículo oculto), nem sempre coerente (âmbito dos dilemas, das contradições, das ambivalências, dos paradoxos), nem sempre absoluta (âmbito das derivas, das transgressões), nem sempre sólida (âmbito dos vazamentos, das brechas). O currículo é, para nós, o principal artefato de concepção e atualização das formações e seus interesses socioeducacionais (Macedo, 2017, p. 25).

Os autores José Augusto Pacheco (2001), José Gimeno Sacristán (2017) e Ivor Goodson (2018) compartilham a perspectiva de que o currículo é um processo em constante desenvolvimento, um percurso que abarca diversos contextos de tomada de decisão. Pacheco (2001) propõe que o currículo seja entendido como um projeto, uma prática pedagógica que resulta da interação e convergência de várias estruturas (políticas, administrativas, econômicas, culturais, sociais, escolares etc.), sobre as quais repousam interesses concretos e responsabilidades compartilhadas.

Para Goodson, a elaboração do currículo pode ser vista como um processo no qual se inventa tradição. O autor argumenta que aquilo que é prescrito pelo currículo oficial não necessariamente

corresponde ao que é aprendido, e nem sempre o que é planejado ocorre conforme o previsto. Nesse sentido, nós “devemos procurar compreender a construção social do currículo tanto em nível de prescrição quanto em nível de interação” (Goodson, 2018, p.96)

Sacristán (2017) propõe defini-lo como “o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada” (2017, p. 34).

Essas definições buscam abranger a complexidade do termo ao considerarem não apenas o conteúdo do currículo, mas também os formatos adotados e as condições em que ele se desenvolve. Portanto, trata-se de interpretações do currículo como algo construído na interseção de diversas influências e campos de atividade interconectados.

É preciso acrescentar que cada uma das tradições curriculares discutidas não apenas oferece uma perspectiva diferente sobre o significado do termo currículo, mas também o constitui como objeto, conferindo-lhe um sentido próprio e, conseqüentemente, “elas o constroem, criam um sentido sobre o ser do currículo. São um ato de poder, na medida em que esse sentido passa a ser partilhado e aceito” (Lopes, Macedo, 2011, p. 40).

Nesse sentido, o currículo não é apenas um conjunto estático de conteúdos, mas sim um processo dinâmico e complexo, intrinsecamente ligado às estruturas sociais, culturais e políticas. Enquanto algumas definições destacam sua natureza como uma produção cultural em constante luta pela legitimação e significado, outras enfatizam sua função como um artefato socioeducacional que molda a formação dos indivíduos. Assim, a definição do currículo não é estática, mas sim dependente do contexto em que é empregada e das teorias curriculares adotadas. No entanto, todas essas abordagens compartilham a visão de que o currículo é um ato de poder, no qual diferentes significados são construídos e compartilhados. Portanto, para compreender verdadeiramente o currículo, é essencial considerar sua complexidade e dinamismo,

bem como sua influência na formação cultural e educacional das sociedades.

3. Faz sentido a ideia de um currículo nacional?

Michael Apple traz à tona uma discussão sobre currículos nacionais, embasando-se nas reflexões sobre o currículo nacional norte-americano. Para o autor, tais debates colocam em foco não apenas a ideia de educação pública, mas também a concepção de um currículo que reflita as culturas e histórias de amplos e crescentes segmentos da população. Ele argumenta que por trás das justificativas educacionais para um currículo e um sistema de avaliação nacionais, há uma investida ideológica perigosa (Apple, 2013).

O autor discute como os teóricos que se apoiam em uma longa tradição progressista devem se posicionar em relação ao clamor por um currículo nacional. Embora não se oponha à ideia de um currículo nacional e à atividade de avaliação, Apple destaca os perigos que precisamos estar cientes, dados o equilíbrio das forças sociais.

Apple destaca a existência de um currículo nacional "disfarçado", determinado pela complexa interação entre as políticas de adoção de livros didáticos e o mercado editorial que os pública. Há um crescente sentimento de que um conjunto padronizado de diretrizes e metas curriculares nacionais é essencial para elevar o nível educacional e responsabilizar as escolas pelo sucesso ou fracasso de seus alunos (Apple, 2013).

Ele argumenta que um currículo nacional seria importante para estimular a padronização das metas e conteúdos, atuando principalmente como uma estrutura para o funcionamento do sistema nacional de avaliação. No entanto, Apple (2013) alerta que isso pode funcionar essencialmente como uma comissão de vigilância do estado, além de criar um sistema de classificação e categorização das crianças.

Partindo de uma posição progressista, Apple enfatiza que em sociedades complexas, marcadas por uma distribuição desigual de poder, a única forma de coesão possível é reconhecer abertamente as diferenças e desigualdades. Assim, um currículo e uma pedagogia democráticas devem começar pelo reconhecimento das diferentes posições sociais e repertórios culturais nas salas de aula, bem como das relações de poder entre eles (Apple, 2013).

Por fim, o autor conclui que o currículo nacional é um mecanismo para o controle político do conhecimento:

Somente reconhecendo sua lógica essencial do falso consenso e, sobretudo, sua indubitável petrificação no futuro; à medida que se vincule a um sistema massificado de avaliação nacional, é que poderemos compreender inteiramente esse fato (Apple, 2013, p. 94).

Michael Apple oferece uma visão crítica sobre os currículos nacionais, destacando não apenas a importância da educação pública, mas também a necessidade de um currículo que reconheça e reflita as diversas culturas presentes na sociedade. Ao explorar os perigos por trás das justificativas educacionais para um currículo nacional, Apple chama a atenção para uma investida ideológica e a complexa interação entre políticas educacionais, mercado editorial e pressões sociais na determinação do que ele chama de currículo nacional "disfarçado". Enquanto reconhece a importância de um currículo nacional para promover a padronização das metas e conteúdos educacionais, Apple adverte sobre o risco de que isso se torne um instrumento de vigilância estatal e classificação dos alunos. Sua posição progressista ressalta a necessidade de um currículo e uma pedagogia democráticos, que reconheçam e valorizem as diferenças sociais e culturais, em vez de tentar impor uma uniformidade que mascare as desigualdades existentes. Apple nos lembra que, ao compreendermos a verdadeira natureza do currículo nacional, podemos desmascarar sua lógica de falso consenso e seu papel no controle político do conhecimento.

4. Qual o conhecimento a que os alunos têm direito?

O teórico Michael Young descreve uma teoria que busca identificar o conhecimento ao qual os alunos têm direito, o que implica o conhecimento que deve estar presente nos currículos. Ele inicia sua discussão delineando algumas premissas fundamentais para sua teoria, destacando que os educadores têm a responsabilidade de transmitir à próxima geração o conhecimento acumulado pelas gerações anteriores. Além disso, o propósito do currículo, pelo menos nas sociedades modernas, não se resume apenas à transmissão desse conhecimento acumulado; ele também visa capacitar a próxima geração a construir sobre esse conhecimento e a criar conhecimento, impulsionando assim o progresso das sociedades e o desenvolvimento individual (Young, 2013).

Para o autor, a teoria do currículo e, por conseguinte, o próprio currículo devem se basear não apenas na figura do aluno como um aprendiz, mas também no direito ou acesso do aluno ao conhecimento. Uma teoria do currículo precisa, portanto, ser acompanhada por uma teoria do conhecimento, a fim de analisar e criticar os currículos existentes e explorar as diferentes formas que podem assumir.

O modelo de teoria do currículo delineado por Young (2013) é uma tentativa inicial de abordar a questão: "Qual é o conhecimento ao qual os alunos têm direito?". Para discutir sobre esses direitos, o autor introduz a noção de conhecimento poderoso, que possui duas características-chave, ambas expressas sob a forma de fronteiras. O conhecimento poderoso é especializado, tanto em sua produção (em cursos, seminários e laboratórios) quanto em sua transmissão (em escolas, faculdades e universidades), e essa especialização se manifesta nas fronteiras entre áreas de conhecimento e disciplinas escolares que definem seus focos e objetos de estudo. Além disso, o conhecimento poderoso difere das experiências que os alunos trazem para a escola ou que os estudantes mais velhos trazem para a faculdade ou universidade, o que se reflete nos limites conceituais entre o conhecimento cotidiano e o escolar (Young, 2013).

Com essas premissas em mente, o autor descreve os princípios fundamentais que devem ser considerados na elaboração de um currículo baseado no conhecimento, incluindo:

4.1. *Sua forma de especialização*: A premissa de que o "conhecimento poderoso" é especializado implica que a especialização no currículo universitário assume a forma das fronteiras entre as áreas de conhecimento, definidas por conceitos e regras para inclusão/exclusão, inferência e argumentação, e pelo sequenciamento dos conceitos. Por outro lado, os currículos escolares têm objetivos pedagógicos e tomam a forma de disciplinas, recontextualizadas a partir das áreas de conhecimento.

4.2. *A relação entre um currículo nacional e os currículos de cada escola*: Um currículo nacional deveria ser elaborado em colaboração estreita com especialistas em disciplinas e limitar-se a conceitos-chave de cada disciplina. Isso garantiria autonomia para cada escola e para os professores especialistas em cada disciplina, levando em conta que as escolas têm diferentes recursos culturais, históricos e contextuais. Ao mesmo tempo, garantiria uma base comum de conhecimento para todos os alunos, permitindo que alguns possam mudar de escola.

4.3. *A diferença entre conhecimento especializado (currículo) e conhecimento cotidiano*: O conhecimento escolar (ou currículo) e o conhecimento cotidiano diferem em sua estrutura e propósito. Os conceitos do cotidiano capacitam as crianças a darem sentido ao mundo ao seu redor, sendo flexíveis e adaptáveis a novos contextos. Por outro lado, os conceitos associados a um currículo baseado em disciplinas não estão ligados a contextos específicos, permitindo que os alunos generalizem para além de sua experiência.

4.4. *A diferença entre pedagogia e currículo*: A pedagogia refere-se ao que os professores fazem para ensinar e como levam os alunos a aprenderem. Enquanto o ensino depende do conhecimento dos professores sobre sua disciplina e sobre cada aluno, o currículo representa o conhecimento ao qual os alunos têm direito, mas não inclui as experiências prévias dos alunos.

4.5. *Avaliação 'como diagnóstico ou como indutora do currículo'*: É essencial distinguir entre a avaliação como diagnóstico do progresso do aluno e a avaliação como indutora do currículo e da pedagogia. Os professores estão cada vez mais pressionados para abandonar o papel diagnóstico da avaliação e focar em seu caráter de responsabilização e indutor de políticas e currículo (Yong, 2013).

Dermeval Saviani (2021) também oferece uma proposta sobre o conteúdo do currículo. Para ele, o trabalho educativo é o ato intencional de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é historicamente produzida pelo conjunto da humanidade. Assim, o objeto da educação envolve identificar os elementos culturais necessários para que os indivíduos se tornem humanos e descobrir as formas mais adequadas para alcançar esse objetivo.

No que diz respeito à identificação dos elementos culturais essenciais, Saviani destaca a importância da noção de "clássico". O clássico não se confunde com o tradicional, nem se opõe necessariamente ao moderno ou ao contemporâneo; é aquilo que se firmou como fundamental e essencial, podendo servir como critério útil para a seleção dos conteúdos pedagógicos (Saviani, 2021).

Para Saviani (2021), a escola tem o papel de socializar o saber sistematizado, não qualquer tipo de saber. Ela está relacionada ao conhecimento elaborado, sistematizado e à cultura erudita, não ao conhecimento espontâneo, fragmentado ou à cultura popular.

O autor enfatiza que a escola existe para proporcionar a aquisição dos instrumentos que permitem o acesso ao saber elaborado, especialmente o científico, e aos rudimentos desse saber. Assim, as atividades na escola básica devem ser organizadas em torno desse objetivo, estruturando-se a partir do saber sistematizado. Portanto, o currículo da escola elementar é moldado a partir desse saber sistematizado (Saviani, 2021).

Um currículo, então, é a escola em funcionamento, desempenhando sua função específica. Para que a escola cumpra seu papel, não basta apenas a existência do saber sistematizado; é necessário viabilizar as condições para sua transmissão e assimilação. Isso implica dosar e sequenciar o conhecimento de

forma que os alunos progridam gradualmente do não domínio para o domínio. O conhecimento dosado e sequenciado para transmissão e assimilação no contexto escolar é o que chamamos de "saber escolar" (Saviani, 2021).

Michael Young oferece uma perspectiva importante sobre a teoria do currículo, enfatizando o direito dos alunos ao conhecimento e delineando os princípios para a construção de currículos baseados no conhecimento. Sua abordagem destaca a importância de um currículo especializado e diferenciado, que reconheça as fronteiras entre áreas de conhecimento e disciplinas escolares. Ao analisar a relação entre um currículo nacional e os currículos escolares individuais, Young destaca a necessidade de uma colaboração estreita com especialistas em disciplinas para garantir uma base comum de conhecimento, ao mesmo tempo em que permite autonomia para cada escola e professor. Além disso, sua distinção entre conhecimento especializado e conhecimento cotidiano, bem como a ênfase na diferenciação entre pedagogia e currículo, oferecem uma perspectiva para a compreensão e o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

A proposta de Dermeval Saviani complementa essa visão, destacando a importância do saber sistematizado na escola e enfatizando a necessidade de socializar esse conhecimento elaborado e estruturado. Ambas as perspectivas ressaltam a importância de um currículo que proporcione uma progressão gradual no domínio do conhecimento.

5. Como o currículo chega nas escolas?

Um modelo curricular entendido como processo permite a análise e compreensão da realidade curricular por meio de diversas perspectivas, levando em conta tanto sua complexidade conceitual quanto a diversidade de decisões envolvidas. O currículo que se materializa por meio da prática pedagógica é resultado de uma série de influências convergentes e sucessivas, coesas ou contraditórias. Dessa maneira, adquire a característica de ser um

objeto moldado em um processo complexo, que se transforma e se desenvolve ao longo desse processo (Sacristán, 2017).

Pacheco (2001) enfatiza a importância dessa abordagem processual e dinâmica, pois ela evidencia a inter-relação entre dois componentes essenciais do currículo, as expectativas curriculares e o contexto em que essas expectativas se materializam e são vivenciadas:

Estudá-las de uma forma separada, sem visão de conjunto e complementar seria ignorar que o currículo é. Ao mesmo tempo, uma intenção e uma realidade que ocorre num contexto determinado ou então seria ignorar que é um plano que existe quer no campo das intenções quer no campo da prática (Pacheco, 2001, p. 145).

O currículo deve ser compreendido como um projeto socioeducativo que abarca intenções e decisões tomadas em diferentes contextos, desde as diretrizes mais gerais até sua implementação concreta. A abordagem processual permite conectar os diversos contextos de decisão, os agentes envolvidos e as condições determinantes, compreendendo o currículo como uma intersecção de práticas em resposta a situações específicas (Pacheco, 2001).

5.1. Currículo Oficial: O currículo oficial refere-se ao conteúdo base que orienta o sistema educacional, seja organizando-o em ciclos, etapas ou níveis educativos. Estabelece também a progressão sequencial ao longo da escolaridade, determinando a linha de progressão dentro de um mesmo tipo de conteúdo ou aspectos dentro de um plano de estudos consecutivo. Para Pacheco (2001), o currículo formal é resultado de decisões político-administrativas que definem as normas e orientações fundamentais para sua elaboração e prescrição, além de critérios de organização curricular.

5.2. Currículo Apresentado: O currículo apresentado refere-se às pré-elaborações do currículo que os professores buscam para orientar seu trabalho, tornando-se dispositivos intermediários essenciais no sistema escolar. Esses dispositivos incluem tradições profissionais acumuladas e materiais externos, como guias e livros

didáticos, responsáveis por aproximar as prescrições curriculares dos professores. Eles estruturam o currículo, desenvolvem conteúdos e fornecem estratégias de ensino, situando-se entre o currículo prescrito e o planejamento docente.

5.3. *Currículo Institucional*: O currículo institucional refere-se ao programa da instituição de ensino e sua interpretação do currículo prescrito, influenciando a prática educativa. Decidido no contexto da gestão escolar, é moldado pelas normas e diretrizes impostas pela administração central e pela realidade do trabalho dos professores. Pacheco (2001) distribui o currículo de acordo com espaços estruturais de desenvolvimento, sendo a macroestrutura representada pelas leis e diretrizes curriculares, enquanto a mesoestrutura, centrada nas escolas, é composta pelos estabelecimentos escolares e sua interação com os níveis macro e microestruturais, “mas uma decisão que não é mais do que a adaptação das prescrições e a interpretação das orientações já existentes” (Pacheco, 2001, p. 89)

Esse domínio curricular, também conhecido como o projeto da escola, engloba competências e atribuições que possibilitam sua autonomia, dentro da flexibilidade organizacional da instituição. Ele se desdobra em três projetos interdependentes - educativo, curricular e organizativo - culminando na realização de um projeto didático que se situa no contexto de execução do currículo, envolvendo os atores diretos do ambiente escolar (Pacheco, 2001).

5.4. *Currículo Modelado*: Após o âmbito curricular institucional, entramos nos projetos curriculares que moldam os conteúdos conforme a particularidade da escola, dos alunos e da comunidade. Esses projetos objetivam adaptar o currículo pelos professores, considerando a prescrição existente e o contexto escolar, funcionando como elo entre o currículo oficial, o projeto educativo da escola e a planificação de atividades preparadas por cada professor (Pacheco, 2001).

Portanto, o planejamento do currículo está relacionado ao momento de prever o desenvolvimento e realização do ensino para que suas finalidades sejam alcançadas em conformidade com

teorias ou princípios pedagógicos, organizando os conteúdos e atividades de acordo com teorias da aprendizagem humana, princípios metodológicos e condições do ambiente de aprendizagem (Sacristán, 2017).

5.5. *Currículo em Ação*: Para Sacristán (2001), o currículo em ação é a expressão final de seu valor, pois é na prática que todo projeto, ideia e intenção se tornam realidade e adquirem significado para alunos e professores. Ele se estabelece pela interação entre professor/aluno e alunos/alunos, visando criar um ambiente de aprendizagem e um clima relacional, além de distribuir os alunos nos espaços escolares existentes (Pacheco, 2001).

5.6. *Currículo Real*: Esse domínio do currículo demonstra os efeitos reais provocados nos alunos pela prática docente. Esses efeitos, no entanto, pertencem à subjetividade e não são diretamente visíveis, sendo inferidos pela observação das manifestações dos sujeitos. As avaliações provocam respostas e manifestações dos alunos, mas essas aproximações não refletem necessariamente os resultados reais da aprendizagem (Sacristán, 2017). Segundo Sacristán (2000, p. 25), “podemos dar como certo que haja uma relação, mas eles continuam sendo realidades diversas”. Nesse sentido:

O currículo real é constituído pela proposição de um plano ou texto que é público e pela soma dos conteúdos das ações que são empreendidas com o intuito de influenciar as crianças (ou seja, o ensino desse plano). Porém, o importante é o que tudo isso produz nos receptores e destinatários (seus efeitos), algo como aquilo que a leitura deixa como marca no leitor, que é quem revive seu sentido e obtém algum significado (Sacristán, 2000, p. 26).

5.7. *Currículo Avaliado*: Nos procedimentos de avaliação, o currículo se materializa em seu significado, pois os professores revelam suas prioridades e os alunos compreendem os critérios pelos quais são avaliados. Em certos casos, esse processo de avaliação torna-se o aspecto mais destacado do currículo, e a avaliação passa a moldar a prática curricular. Assim, a forma como

os alunos são avaliados pode exercer uma influência significativa sobre o desenvolvimento do currículo (Sacristán, 2017).

O entendimento do currículo como um processo dinâmico e complexo oferece uma abordagem abrangente para analisar e compreender sua realidade multifacetada. A inter-relação entre diferentes domínios do currículo, desde o oficial até o avaliado, destaca a influência de uma variedade de fatores na formação e implementação do currículo. Ao considerar o currículo como um projeto socioeducativo, fica evidente que ele é moldado por uma série de intenções e decisões tomadas em contextos diversos, desde as esferas políticas e administrativas até as realidades individuais das salas de aula. Essa perspectiva processual oferece uma compreensão do currículo como um objeto em constante evolução, cujo significado e impacto são transformados tanto pelas intenções declaradas quanto pelas práticas efetivas de ensino e aprendizagem.

6. Uma breve conclusão

A análise dos diversos aspectos do currículo apresentada neste capítulo revela a complexidade e a multidimensionalidade desse conceito central na educação. Desde a definição inicial do currículo como um caminho a percorrer até a sua concretização na prática avaliativa, é evidente que o currículo transcende sua definição mais simplista, refletindo as dinâmicas sociais, políticas e educacionais em constante evolução.

Os diferentes enfoques teóricos, representados por autores como José Gimeno Sacristán, José Augusto Pacheco, Michael Young e Dermeval Saviani, oferecem perspectivas complementares sobre o currículo. Enquanto José Sacristán destaca a importância do currículo como um processo dinâmico influenciado por uma variedade de fatores, Pacheco ressalta a interação entre os diversos projetos curriculares, desde o oficial até o modelado e em ação. Michael Young, por sua vez, enfatiza o papel do conhecimento

poderoso na estruturação do currículo, e Dermeval Saviani destaca a função da escola na socialização do saber sistematizado.

A discussão sobre o currículo oficial, apresentado e institucional revela a complexa interação entre os contextos macro e microcurriculares, onde as decisões políticas e administrativas se entrelaçam com as práticas pedagógicas e a realidade das salas de aula. Além disso, a ênfase na importância da adaptação e modelagem do currículo pelos professores ressalta a necessidade de flexibilidade e contextualização para atender às necessidades específicas dos alunos e das comunidades escolares.

Por fim, a avaliação emerge como um elemento crucial para abordar o currículo, não apenas como um meio de medir o aprendizado dos alunos, mas também como um fator influente na determinação das práticas curriculares.

Em suma, a discussão sobre o currículo apresentada aqui destaca sua natureza multifacetada e em constante transformação, enfatizando a importância de uma abordagem contextualizada para sua compreensão e implementação na prática educacional.

Referências

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade**. 12ª edição. São Paulo: Cortez, 2013.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: Teoria e história**. 15ª edição atualizada e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

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

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 7ª edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade**. 12ª edição. São Paulo: Cortez, 2013.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: Teorias e Práxis**. Porto: Porto Editora, 2001.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, Autores Associados, 12ª ed., 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**. 3ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

YOUNG, Michael. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.3, n.2, p.225-250, 2013

METODOLOGIAS E PRÁTICAS DE ENSINO: OS TEMAS GERADORES COMO VIÉS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA¹

Shellen de Lima Matiazzi
Juliano Torezani Tonon

Para começo de conversa...

O presente capítulo emerge da experiência formativa realizada na disciplina Metodologias e Práticas de Ensino, desenvolvida no curso de especialização *Lato Sensu* Currículo e Ensino na Educação Básica, ofertado pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), campus Cariacica, cidade da região metropolitana do estado do Espírito Santo (ES). O referido estudo objetiva fomentar propostas pedagógicas no contexto da educação básica que levem em consideração os temas geradores (Freire, 2007) como mote para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, considerando a escuta sensível e o diálogo como eixos fundantes de uma educação inclusiva, democrática e emancipadora.

Dessa maneira, essa investigação se fundamenta a partir das orientações descritas nos documentos legisladores que dão direcionamento ao trabalho pedagógico na educação básica, considerando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB nº 9394/96, o Parecer nº 07 de 2010 e a Resolução nº 04 de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) e outros documentos correlatos.

No contexto brasileiro, a educação como direito de todos é assegurada pela Constituição Federal de 1988 e ratificada na LDB, baseando-se que toda pessoa tem direito ao desenvolvimento em

¹ <https://doi.org/10.51795/97865265160036579>

sua integralidade, a vivenciar e conviver coletivamente no ambiente educativo, ao exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Ainda nesse cenário, as instituições escolares que compõem a educação básica – desde a educação infantil até o ensino médio – tem por finalidade, e em corresponsabilidade com a família e a sociedade, garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem das crianças, adolescentes, jovens e adultos que favoreçam a continuidade dos estudos, sendo a inclusão e a democracia princípios basilares da educação.

Assim, quando acentuamos o debate sobre o direito de aprender, reconhecemos que esse direito é atravessado por tantos outros, como o direito à dignidade humana, à liberdade, à cultura, aos bens artísticos, culturais e sociais, ao respeito. A aprendizagem, enquanto ação inerente à instituição escolar deve estar intrinsecamente ligada a uma “[...] ação coletiva conectada com a vida, com as necessidades, possibilidades e interesses das crianças, dos jovens e dos adultos” (Brasil, 2010, n/p.).

Nessa lógica, a DCNEB aponta para a constituição da prática transdisciplinar que permeia os processos de aprendizagem, evidenciando que o conhecimento se complexifica ao longo da vida e, ao mesmo tempo, está em diálogo com tantos outros, uma vez que “[...] nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes capazes de problematizar e interrogar” e que frente ao reconhecimento dos sujeitos como parte do processo educativo, a escola deve buscar por “[...] procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas” (Brasil, 2010, n/p).

Quando direcionamos olhares para a transversalidade entre as áreas do conhecimento, enfatizamos o quanto a interdisciplinaridade constitui-se como uma abordagem didático-pedagógica capaz de articular os diferentes componentes curriculares e o quanto essa compreensão conceitual por parte dos docentes possibilita um processo formativo dos estudantes não apenas pela via da cognição, mas do próprio sentido da existência

enquanto sujeito, inserido em um contexto social, político, econômico e cultural e que, a partir dos processos de apropriação de conhecimentos é capaz de refletir sobre sua condição e intervir sobre a realidade.

Ainda nesse panorama, entendemos o quanto as orientações expedidas nos documentos orientadores apontam para uma proposta curricular capaz de fomentar outros-novos conhecimentos a partir daqueles que emergem das crianças, adolescentes, jovens e adultos, apontando caminhos necessários a uma prática que se fortalece no diálogo e nas relações tecidas entre os sujeitos. A partir dessas explicações, afirmamos que os documentos orientadores da educação básica dialogam com os Temas Geradores apontados por Freire (2007), sendo estes um caminho possível para a articulação desses conhecimentos e, ao mesmo tempo, como um meio para a constituição de currículos emancipatórios, uma vez que

[...] conceber a gestão do conhecimento escolar enriquecida pela adoção de temas a serem trabalhados sob a perspectiva transversal exige da comunidade educativa clareza quando aos princípios e finalidades da educação, além de conhecimento da realidade contextual, em que as escolas, representadas por todos os seus sujeitos e a sociedade, se acham inseridas. Para isso, o planejamento das ações pedagógicas pactuadas de modo sistemático e integrado é pré-requisito indispensável à organicidade, sequencialidade e articulação do conjunto das aprendizagens perspectivadas, o que requer a participação de todos (Brasil, 2010, n/p.).

Os Temas Geradores (Freire, 2007) se constituem como uma abordagem pedagógica que visa promover a conscientização e a transformação social por meio da educação, dessa maneira, emerge dos interesses e apontamentos dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e dão direcionamento para pensar como um determinado assunto/tema pode estar relacionado a tantos outros conhecimentos.

Reconhecemos a importância do debate sobre o direito de aprender e as experiências curriculares pautadas nas relações, nos

sujeitos e nos conhecimentos produzidos histórico e socialmente pelos diferentes coletivos. Para tanto, essa sistematização do trabalho perpassa por diferentes aspectos da organização das instituições escolares, que vão desde a concepção e implementação da ação inter/transdisciplinar junto aos docentes, como o planejamento, a organização dos espaços tempos escolares, a utilização de recursos e materiais necessários ao desenvolvimento até os processos de avaliação, reflexão e (re)orientação do trabalho pedagógico.

Considerando as questões apresentadas, alguns questionamentos emergem: De que modo as instituições de ensino elaboram propostas pedagógicas que caminham na contramão do ensino fragmentado? Como tem sido garantido aos estudantes práticas pedagógicas que levem em consideração os saberes e interesses apontados por eles? Em que medida os cursos de formação têm fomentado a discussão sobre os diferentes conhecimentos e sua articulação com os contextos de vida dos estudantes? Como os Temas Geradores contribuem com essa organização e gestão curricular nas escolas? Quais elementos são utilizados para dar direcionamento às práticas pedagógicas?

Para o desenvolvimento desse estudo, adotamos a pesquisa qualitativa, tendo como abordagem metodológica a pesquisa-ação, sob o viés crítico emancipatório. Com base nos estudos de Barbier (2007) e, em diálogo com Franco (2005) e outros interlocutores, entendemos que a pesquisa-ação sob o viés crítico-emancipatório tem como eixo fundante a filosofia vinculada às ciências críticas, que perpassa pela concepção da realidade dialética e social, que faz parte de nossa sociedade. O estudo constitui-se no decorrer das ações formativas propostas, por meio de um processo dinâmico, com vistas a uma compreensão crítica e reflexiva sobre o fazer pedagógico, por meio da *práxis*, produzindo novas ações a partir das leituras, debates, reflexões e proposições de atividades. Assim, nesse tipo de pesquisa, o conhecimento produzido tem caráter crítico e intencional, visando à emancipação por meio de transformações nos contextos sociais nos quais os sujeitos estão inseridos.

Como aportes teóricos, o estudo baseia-se em Freire (2007), Esteban (2008) e outros autores para afirmar a concepção de educação que tenha os sujeitos como centro do planejamento curricular, onde a escuta sensível e a capacidade dialógica se constituem como elementos essenciais para compreender os modos de pensar e agir dos estudantes e, conseqüentemente, subsidiando as reflexões e ações pedagógicas que possibilitem um outro modo de produção de conhecimento, que

[...] realiza-se com a compreensão e que o ato do conhecimento e o produto do conhecimento são inseparáveis. O conhecimento aqui é percebido como movimento de compreensão dos sujeitos, das relações, dos produtos e dos processos, o que demanda, [...] uma investigação permanente do processo *aprendizagemensino* em sua complexidade (Esteban, 2008, p. 31).

Nesse cenário, reafirmamos o princípio educativo pertinente ao trabalho pedagógico, cuja finalidade é o educar como parte da essência humana. Ainda, o quanto essa concepção está materializada no princípio ético, pedagógico, cujo reconhecimento das especificidades dos sujeitos, de suas necessidades individuais e coletivas e de suas relações no e com o mundo promovem outros modos de sentir, pensar e agir sobre ele, transformando-se a si e proporcionando mudanças em seus contextos de vida.

Alguns enredamentos metodológicos

Com base nos documentos orientadores da educação básica, bem como na proposta pedagógica desenvolvida ao longo do componente curricular de Metodologias e Práticas de Ensino, realizado no decorrer do primeiro trimestre de 2024, do curso de especialização *latu sensu* “Currículo e Ensino na Educação Básica”, ofertado pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), Campus Cariacica, adotamos como um dos aspectos a ser analisado e discutido os Temas Geradores, elaborado por Freire (2007), como mote para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na educação básica.

Dessa maneira, abordamos como metodologia de trabalho e sustentação a este estudo em questão a pesquisa-ação. Essa abordagem metodológica fundamenta-se na ação com a participação ativa dos profissionais envolvidos nos diferentes momentos ofertados durante o desenvolvimento do referido componente curricular. A opção pela pesquisa-ação, que tem como premissa a interação entre os sujeitos envolvidos na pesquisa (professores-cursistas e professora-formadora) e fundamenta-se na relação que vai sendo tecida ao longo do processo, em que vão se construindo, coletivamente, possibilidades de mudanças da realidade escolar, a partir da constituição de outras-novas práticas pedagógicas que levem em consideração os saberes dos educandos.

Recorrendo ao pensamento de Barbier (2004), esse movimento da pesquisa-ação possibilita uma nova forma de pensar e de fazer pesquisa/ensino, uma vez que pensamento/ação, teoria e prática são compreendidos como eixos indissociáveis. Nesse contexto, a ação entre professores cursistas e professor-formador se dá de forma coletiva e colaborativa, onde o conhecimento é produzido com vistas a transformação dos sujeitos e das circunstâncias (Franco, 2005). Nesse sentido, “[...] diferentemente das perspectivas técnica e prática, a abordagem crítica da pesquisa-ação compromete-se tanto com a produção de conhecimento sobre a realidade social quanto com a transformação dessa realidade em um sentido emancipatório” (Franco, 2018, p. 99).

Dessa forma, o componente curricular Metodologias e Práticas de Ensino foi organizado em 6 semanas, com 10 horas semanais, totalizando o módulo em 60 horas. No decorrer do processo de constituição do componente curricular, buscamos problematizar o que são as metodologias de ensino, quais saberes são necessários à prática educativa, como relacionar as metodologias as práticas de ensino, como pensar em propostas pedagógicas que estejam comprometidas com uma perspectiva da apropriação e construção do conhecimento e dessa forma, com a articulação entre as diferentes áreas/disciplinas e, ao mesmo tempo, a participação dos estudantes nos processos decisórios e constitutivos das propostas

pedagógicas, considerando os interesses e necessidades que atravessam suas vidas.

Sob essa chancela, a cada semana eram propostas atividades a serem realizadas pelos cursistas que envolviam além das leituras reflexivas e de apropriação de outras teorizações, o exercício de relacioná-las com as vivências cotidianas da escola, com a prática tecida e produzida enquanto docentes. Entendemos o quanto essas ações possibilitariam a compreensão entre teoria e prática, ação e reflexão, no sentido de dialogar e produzir coletivamente, articulando o currículo, as práticas, os conhecimentos advindos do curso. Além disso, realizamos dois encontros síncronos, em que foi possível debater sobre os saberes necessários à prática educativa e os temas geradores, ambas temáticas extraídas das obras *Pedagogia da Autonomia* (1996) e *Pedagogia do Oprimido* (2007), de Paulo Freire. Essa proposição vislumbrou possíveis ações de mobilização de outros pensamentos/conhecimentos dos cursistas e de possibilidades de mudanças na realidade escolar, conforme propõe a abordagem crítica da pesquisa-ação.

Utilizamos como instrumentos para a realização do estudo, os registros dos fóruns, atividades realizadas, os encontros formativos realizados com os professores-cursistas e ainda, a análise dos projetos pedagógicos produzidos como atividades finais do componente curricular sobre Metodologias e Práticas de Ensino.

Entendemos que a análise dos diferentes materiais e os projetos realizados ao longo da disciplina, além de possibilitar um maior arcabouço de discussão teórica e prática adotada tanto na disciplina como neste estudo, também nos permite evidenciar outras reflexões acerca da necessidade de aprofundamentos no campo da formação inicial de professores das diferentes áreas do conhecimento, sobre metodologias de ensino, a utilização de diferentes instrumentos pedagógicos, a organização dos espaços tempos escolares que favoreçam o diálogo e a escuta dos estudantes, bem como a prática reflexiva docente, com vistas a novas experiências curriculares nos contextos educativos, considerando a escola como espaço democrático e inclusivo.

Concepções e conceitos em diálogo...

Os Temas Geradores é um conceito presente no pensamento de Paulo Freire, especialmente nas obras “Educação como Prática da Liberdade” (1967) e “Pedagogia do Oprimido” (2007). Para Freire (2007), o trabalho com Temas Geradores emerge da necessidade de uma educação que se pautar no diálogo tecido em coletividades. Uma educação dialógica se dá por meio de uma relação entre os sujeitos e que, portanto, caminha na contramão de uma educação bancária, mas nas formas pelas quais o diálogo estabelecido possibilite um pensar crítico, em que “[...] sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação” (Freire, 2007, p. 96).

Reconhecemos que o diálogo é pressuposto de uma educação como prática de liberdade e que coloca a condição de interlocução entre educador-educandos como elemento essencial para a composição dos processos educativos. Nesse cenário, o conteúdo programático adotado não se constitui como uma imposição do educador, como um conjunto de informações a serem transmitidas, o conteúdo programático a ser adotado emerge da realidade concreta dos educandos, das questões contextuais que refletem em suas vidas. Esses conteúdos programáticos, que são chamados pelo autor de Temas Geradores, são escolhidos a partir das experiências de vida e das problemáticas/interesses dos estudantes, cuja finalidade é produzir reflexões críticas, dialogicidade e, conseqüentemente, novos conhecimentos que possibilitem uma ação transformadora.

Para tanto, educadores e educandos são incentivados a desenvolver uma consciência crítica sobre a realidade social, buscando compreender as condições de opressão e de injustiças presentes em suas vidas, uma vez que “[...] será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política (Freire, 2007, p.100). E esse momento de busca é que inaugura uma educação libertadora.

Os Temas Geradores podem estar relacionados a questões sociais, políticas, econômicas, culturais ou ambientais que afetam a vida dos educandos e que, muitas vezes, são temáticas que estão encobertas, camufladas socialmente, sendo pouco ou nunca debatidas, a essas questões Freire (2007) vai denominar de “situações-limites”. Essas situações são as condições pelas quais diferentes coletivos sociais são impostos, que se constituem como determinantes histórico-sociais definidos por um sistema opressor, em que é preciso adaptar-se, “[...] as ‘situações-limites’ implicam a existência daqueles a quem direta ou indiretamente ‘servem’ e daqueles a quem ‘negam’ ou ‘freiam’ (Freire, 2007, p.109, grifos dos autores). São situações como desigualdade de gênero, exclusão social, violência urbana, racismo ambiental, entre outras.

Frente às “situações-limites”, os Temas Geradores se situam como a ação libertadora sobre um determinado contexto, que podem emergir de um movimento mais global para a realidade local, como vice-versa, o que demanda uma investigação significativa sobre a temática. Investigação essa que exige um processo metodológico que inclua os diferentes saberes/conhecimentos produzidos por diferentes coletivos, reconhecendo a interação de suas partes.

Quando relacionamos às ações pedagógicas nas escolas de educação básica, é nesse cenário que o conhecimento até então entendido como determinante e determinado, abre precedentes para que novos-outros conhecimentos adentrem o espaço escolar, constituídos por diferentes saberes produzidos (ao longo da história e das sociedades) e invisibilizados. Assim, reconhecemos o quanto o conhecimento e o ato de conhecer não são objetificados, mas se dá no campo das relações, dos sujeitos, dos diálogos, das existências.

Vivências e narrativas: diálogos tecidos durante o curso

Debater o direito de aprender dos estudantes na escola da educação básica e, ao mesmo tempo, reconhecer que a

aprendizagem deve levar em consideração proposições pedagógicas que atendam aos interesses, necessidades e características do alunado requer compreender a educação como elemento à formação humana, bem como sua necessária articulação com as realidades sociais. Para tanto, acentua-se a essa discussão, a gestão e organização do currículo que possibilite uma abordagem onde os diferentes conhecimentos dialoguem, que favoreçam a organização coletiva e colaborativa do trabalho pedagógico, bem como possibilitem essa aprendizagem que se dá para a vida.

Nesse sentido, o componente de Metodologias e Práticas de Ensino, além dos pressupostos descritos na ementa da disciplina, objetivou ampliar o escopo de discussão durante o processo formativo apresentando aos professores-cursistas em formação continuada possibilidades de desenvolvimento do trabalho pedagógico na educação básica que leve em consideração os Temas Geradores, que emergem das necessidades e interesses dos estudantes e que possibilitem articular diferentes áreas do conhecimento em favor de uma educação como prática de liberdade e de transformação das realidades vividas pelos estudantes.

Dessa maneira, durante a realização do curso, foram propostas atividades de leitura de textos, participação em fóruns de discussão, produção de mapas mentais, questionários, aulas dialogadas síncronas, em que buscamos explorar as relações teóricas e práticas existentes na escola na contemporaneidade, incluindo dimensões políticas, sociais, econômicas e culturais, para compreender como esses fatores interagem na formulação e implementação do currículo, da didática, das metodologias de ensino e avaliação.

Assim, como base de nossa reflexão, ao final do componente curricular, foi proposto a elaboração de um projeto pedagógico com base em um ou mais temas geradores suscitados pelos estudantes. A atividade poderia ser realizada individualmente ou até em três pessoas integrantes do curso e teve como proposta evidenciar possibilidades educativas a partir de projetos

curriculares inovadores, que levassem em consideração a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, metodologias de ensino, de avaliação e de proposições de mudanças nos modos de pensar, sentir e agir no mundo de docentes e discentes.

Considerando as questões debatidas ao longo da disciplina, relacionando a didática, a concepção de conhecimento, de ensino e aprendizagem e, ainda, a escola na contemporaneidade, a proposta de atividade relacionava-se a elaboração de uma proposta de projeto interdisciplinar. Assim, o projeto elaborado deveria apresentar a seguinte sistematização: a) Temática; b) As áreas do conhecimento a serem abordadas, conteúdos e objetivos; c) Metodologias a serem utilizadas em consonância com a abordagem teórica e temática adotada; d) Questões relacionadas a temática abordada; e) Fontes de pesquisa, espaços e/ou vivências a serem realizadas (por exemplo: uma experiência científica, uma visita a um museu, afins); f) Materiais, recursos, pessoas envolvidas (responsáveis pelas ações); g) Prazos, períodos para o desenvolvimento (ainda que possam ser alterados); h) Processos avaliativos (podem ser por área, de forma interdisciplinar) e como serão sistematizados, levando em consideração critérios, metodologias e instrumentos diversificados; i) Referências. Nesse processo de elaboração, os cursistas deveriam apresentar como esse projeto pode/poderá contribuir com mudanças para sua prática docente, para os estudantes, a comunidade no entorno da escola e/ou a sociedade como um todo.

Ao fazermos a análise das atividades, identificamos que dos 166 participantes dos 5 polos integrantes do curso de especialização, foram postadas 115 atividades finais da disciplina (sendo que há atividades realizadas individualmente, em duplas ou trios), as quais analisamos e sistematizamos em 3 categorias de análise: temáticas, metodologias de ensino e justificativas. A partir da proposição pedagógica, fizemos o levantamento das temáticas elencadas, as metodologias e justificativas adotadas pelos cursistas no projeto elaborado, buscando evidenciar quais caminhos foram percorridos para definição das propostas.

As temáticas apresentadas pelos cursistas foram as mais diversas possíveis, contemplando desde a educação infantil até o ensino médio, os temas que mais aparecem nos projetos elaborados são: o pensamento e conhecimento científico (desde as questões relacionadas aos porquês, o que é a lua, dentre outros) atendendo a primeira etapa da educação básica, como temas relacionados à sustentabilidade ambiental que envolvem degradação, desmatamento, poluição e afins, como as tecnologias e as relações estabelecidas nos contextos atuais. Outra temática evidenciada pelos cursistas é a diversidade, racismo e a identidade dos sujeitos, buscando fortalecer as relações no ambiente escolar a partir do conceito de identidade, diversidade e diferença.

Dentre os temas, identificamos o quanto as questões relacionadas à cidade e ao conhecimento histórico e geográfico se fez presente nos projetos, desde a elaboração de proposições sobre conhecer a história, memória e o patrimônio cultural da cidade, as regiões e suas populações, até a discussão e aprofundamento com os estudantes sobre os conceitos de espaço geográfico, região, lugar, território e paisagem. Nesse cenário, adentram outras abordagens como a segregação socioespacial nos centros urbanos, a constituição das cidades até questões mais complexas, como a desigualdade social e os processos de exclusão decorrentes dela.

Essa heterogeneidade de Temas abordados nos projetos nos dá a ler o quanto a captação da realidade provoca um movimento do pensar sobre a ela, sobre os sujeitos que nela estão inseridos e que, por meio de uma metodologia conscientizadora, é possibilitado a compreensão e criticidade sobre a realidade e sua possível transformação (Freire, 2007).

Frente às análises e considerando as metodologias elencadas pelos professores, pudemos evidenciar que essas foram múltiplas, sendo consideradas mais de uma nos projetos, o que nos faz compreender que a diversificação também está relacionada à necessidade de contemplar e considerar as diferentes formas de construir e apropriar-se dos conhecimentos. Dentre as metodologias elencadas, destacamos: as aulas expositivas e

dialogadas, considerando as formas de apresentação e sistematização do projeto, as rodas de conversa como momentos dialógicos de escuta e fala por parte dos professores e estudantes, os momentos de pesquisa e experiência de campo, entendidas aqui como parte do processo de investigação e aprofundamento de determinados conhecimentos, a elaboração de diários de campo/de bordo, como forma de documentação e registro das experiências individuais tecidas a partir das discussões, vivências e afins; a construção de maquetes, uso de fotografias, elaboração de campanhas, ensaios, produção de conteúdos digitais, realização de projetos de intervenção e outros como forma de apropriação, mas também de intervenção a partir de um novo conhecimento constituído e as metodologias ativas, como a gamificação, a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), como elementos indispensáveis ao protagonismo dos estudantes nos tempos atuais.

Reconhecer o uso de metodologias como elemento indispensável a um projeto que leve em consideração a escuta e participação dos estudantes é fundamental para que a educação como prática de liberdade se constitua na escola. Essas metodologias, enquanto forma de análise, diálogo, reflexão e intervenção contribuem significativamente para o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes e, conseqüentemente, para uma mudança nos modos de pensar, sentir e agir no mundo.

Por fim, dentre as justificativas apresentadas, os cursistas sinalizaram o aprofundamento na leitura, o reconhecimento da diversidade, as complexidades sociais existentes, as lacunas existentes frente aos avanços presentes no meio tecnológico, conhecer-se como sujeitos, em suas diversidades e diferenças, suas trajetórias, enquanto memória, patrimônio e história de suas cidades, conhecer os contextos geográficos e as questões advindas das comunidades e populações nas quais estão imersas, como população do campo e da cidade, condições sociais de desigualdade e pobreza, racismo ambiental, entre outros.

Os educadores, ao proporem o trabalho com crianças, adolescentes, jovens e adultos que abordem as questões elencadas por eles, além de explorar esses temas com profundidade, possibilitam um processo educativo pautado no diálogo, na reflexão, na pesquisa e na busca por soluções para os problemas identificados como eixos fundantes de uma educação que de fato se propõe libertadora.

Diante das considerações e das análises realizadas dos projetos e, ainda, diante das atividades de debates, fóruns e outros momentos dialógicos com os professores cursistas foi possível evidenciar os desejos em busca de uma escola mais justa e solidária, o reconhecimento de que as propostas possibilitam um outro modo de entrar em relação com os pares, com os estudantes e com a comunidade. Entre as falas dos cursistas, há de se notar ainda os desafios existentes em tempos atuais, cujos momentos de encontro entre profissionais e de diálogo vem sendo cada vez mais escassos nas escolas, requisito esse fundamental para a realização de um processo educativo.

Algumas reflexões sobre o processo

No decorrer da disciplina, identificamos o quanto se faz necessário debater e aprofundar os conceitos freirianos, considerando desde os saberes necessários a uma prática educativa, que se pautem nos princípios de que *não há uma docência sem discência* e que, portanto, toda prática pedagógica exige reflexão crítica sobre ela, que toda docência deve se pautar na ética e na rigorosidade metódica, como também na alegria e na esperança (Freire, 1996).

Ensinar, como já dizia Freire (1996) é uma *especificidade humana*, tecida nas relações constituídas e atravessadas pela dialogicidade, pela escuta e pela amorosidade. *Ensinar exige o comprometimento* com o outro e a compreensão de que educar é uma *forma de intervenção no mundo*. É nesse contexto discursivo que ratificamos o quanto os Temas Geradores representam uma

abordagem didático-pedagógica centrada na realidade dos educandos e na promoção da conscientização e da transformação social que funda e sustenta o papel da escola e de seu princípio educativo-formativo.

Esses temas, enquanto fruto de um processo de ação e reflexão, se constituem como uma ferramenta poderosa para engajar os estudantes em um processo de aprendizagem significativo e emancipatório. Nesse sentido, reconhecemos que

[...] uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos, em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora, ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos (Freire, 1996, p.41)

Nesse cenário, reconhecemos o quanto propostas educativas articuladas promovem uma educação que transcende o conteúdo e dá lugar a uma educação onde além da apropriação de conhecimentos histórico e socialmente acumulados pela humanidade, há diálogo, escutas, existências, há a produção de muitos outros pensamentos e conhecimentos. Nessa escola, os diferentes saberes e experiências são considerados e problematizados, levando em consideração a formação ética, o “pensar certo”, cujos conhecimentos possibilitem uma formação humana e a emancipação dos sujeitos.

Referências

BARBIER, R. **A Pesquisa-Ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 8 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 12ª edição. Brasília, 2016.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 7/2010**. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Colegiado CEB. Diário Oficial da União, Brasília, 2010.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Resolução CNE/CEB 4/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 2010.

ESTEBAN, M.T. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: ESTEBAN, M.T. (Org.). **Escola, Currículo e Avaliação**. São Paulo: Editora Cortez, 2008. 3. ed. p.13-37.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. Revista **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DRq7QzKG6Mth8hrFjRm43vF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2024.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: LIBÂNEO, J. C; ALVES, N. (Orgs). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. Cortez. São Paulo, 2012.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/educacao_pratica_liberdade.pdf. Acesso em: 12 jan. 2024.

FREIRE, P. Papel da Educação na Humanização. Rev. **Paz e Terra**, n. 09, p. 123- 132, out. 1969. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/69a762b3-6338-4699-8d4a-a1a084e72189/content>. Acesso em: 20 fev. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, Coleção leitura. 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2007.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E ABORDAGEM CTS: CONFLUÊNCIAS¹

Diego do Prado Ventorim
Larissa Merízio de Carvalho
Alice Helena Campos Pierson

1. Introdução

As motivações iniciais para a construção desse texto são resultado de um estudo bibliográfico para uma proposta de Doutorado em Educação. A partir da apropriação dos textos, nos propomos a refletir a respeito da relação entre a Educação Profissional (EP) e a abordagem Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS) no ensino de Ciências.

No decorrer do século XX a EP foi palco de diversas disputas, contudo, sem alterar a sua essência: fornecer uma formação pragmática voltada para o mercado de trabalho. Em contraposição a essa concepção hegemônica de formação profissional, surgem teóricos do campo do Trabalho e Educação que buscam alterar essa realidade a fim de consolidar uma perspectiva na qual o trabalho é visto como princípio educativo, objetivando uma formação na perspectiva da totalidade, omnilateral e politécnica, idealizada na escola unitária de Gramsci (1968) e entendida como a superação do dualismo educacional.

Paralelo ao desenvolvimento da EP no Brasil, a partir de 1960 e 1970 nasce o movimento CTS. Em especial, na América Latina, tal movimento foi alicerce para a consolidação do Pensamento Latino-Americano em CTS (PLACTS), o qual questionava as políticas de

¹ <https://doi.org/10.51795/978652651600381102>

desenvolvimento científico e tecnológico voltadas para essa região do continente americano. (Cortez; Del Pino, 2024).

Devido à relevância social de discussões e reposicionamentos de uma política de desenvolvimento científico e tecnológico, o movimento CTS ganha, também, um enfoque educacional, aqui denominado de abordagem CTS. Tal abordagem se justifica pela importância de formar cidadãos críticos e ativos na sociedade, em contraposição à abordagem tradicional de ensino de Ciências, pautada na concepção conteudista e positivista.

Diante do exposto, o objetivo deste texto é discutir algumas aproximações conceituais, metodológicas e de objetivos entre a EP e a abordagem CTS. Para tanto, organizamos o trabalho em quatro tópicos. Primeiro, apresentamos uma breve contextualização sobre o campo Trabalho e Educação e a EP brasileira. Em seguida, abordamos o movimento CTS e abordagem CTS no ensino de Ciências. Após, sugerimos convergências entre a EP e a abordagem CTS. Por fim, trazemos algumas considerações que entendemos pertinentes sobre a temática.

2. Trabalho e Educação

A educação para o trabalho, ou educação profissional (EP), foi influenciada por diversos contextos políticos e econômicos no decorrer do tempo. Assim, em um ambiente de divergências e confluências, a EP busca acompanhar o desenvolvimento da sociedade.

Estudos sobre a relação entre Trabalho e Educação (TE) ganharam forças a partir da ideia de redemocratização do país, entre os anos 1970 e 1980 (Ciavatta, 2015). Tais pesquisas estão relacionadas ao materialismo histórico, à superação do autoritarismo, às análises marxistas e a defesa por uma maior participação política e econômica do trabalhador (Trein; Ciavatta, 2003).

A partir da década de 1980, com a abertura do Doutorado em Educação da PUC-RJ, sob a orientação de Demerval Saviani, o primeiro grupo de pesquisadores delineou o percurso do campo

TE – Acácia Kuenzer, Lucília Machado, Celso Ferretti, Paolo Nosella e Gaudêncio Frigotto se tornaram referência, além de Miguel Arroyo, Iracy Picanço (Ciavatta, 2015) e Maria Ciavatta.

Historicamente, a EP é ofertada alinhada aos valores de mercado, permeada por conceitos como “empregabilidade” e “pedagogia das competências”, assim como ideais de flexibilização curricular e da própria formação (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005). Tal modelo de oferta de EP foge do sentido fundamental da relação TE - guiado pela concepção de formação humana integral e politécnica.

Nesse sentido, para os que defendem uma EP emancipatória e humanizada, a inclusão do trabalho na educação suscita a reflexão sobre concebê-lo para além da alienação das suas formas mercantilizadas, promovendo, assim, a educação integral do ser humano em toda a sua potencialidade (Ciavatta, 2015). Nesse escopo, a fim de superar a dualidade estrutural alicerçada na sociedade – educação propedêutica para os mais nobres e educação técnica para os desvalidos – concebe-se o trabalho como princípio educativo, tendo como critério principal ser uma formação politécnica e omnilateral (Saviani, 1989).

Em 2004, a partir da publicação do decreto 5154/04, a EP brasileira passa a poder ser ofertada de forma integrada ao Ensino Médio (EMI). O EMI pauta-se na formação integral do educando, idealizada na escola unitária (Gramsci, 1968) - entendida como a superação da dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual.

Em 2008, com a publicação da lei 11.892/08, há a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, tendo como prioridade a integração e a verticalização do ensino - do Ensino Médio (Integrado) à Pós-graduação (BRASIL, 2008). Pautada em uma formação pluricurricular e multicampi, a Rede Federal é constituída pelos Institutos Federais (IFs), Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, CEFET-RJ e CEFET-MG, Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e Colégio Pedro II (Brasil, 2008). Atualmente, a Rede Federal possui 682 unidades e mais de 1,5 trilhão de matrículas. Em março de 2024 o governo Lula anunciou a criação

de mais 100 novos *campi*, assim a Rede Federal passará a contar com 782 unidades, sendo 702 *campi* de IFs.

A concepção de trabalho e educação na Rede Federal - maior rede de EP do país - entende o trabalho como princípio educativo, ou seja, alinha-se à concepção de formação integral do educando, tendo o EMI como principal oferta. Contudo, a oferta de uma formação politécnica tão idealizada e iniciada pela implantação do EMI pode estar ameaçada pelas novas políticas de Ensino Médio e EP. O Novo Ensino Médio (lei nº 13.415/2017) divide a formação básica em itinerários formativos, aprofundando a dualidade estrutural e retomando conceitos tecnicistas do período da ditadura militar (Pelissari, 2023). A divisão da formação básica em itinerários promove a fragmentação curricular, criando o “itinerário dos pobres”, possivelmente voltado à saberes técnicos e manuais voltados ao mercado. (Araujo, 2019).

3. Movimento CTS e abordagem CTS no ensino de Ciências

O movimento CTS surgiu nas décadas de 1960 e 1970 na América do Norte e Europa, respectivamente. Ambas surgem em meio ao descontentamento relativo à concepção tradicional de ciência, à política de desenvolvimento científico e tecnológico e à degradação ambiental (Strieder; Kawamura, 2017). A vertente norte-americana destaca as consequências sociais de forma mais acentuada, possui uma abordagem mais prática e valorativa, dá prioridade à tecnologia, sendo caracterizada principalmente por questões éticas e educacionais (Bazzo, 2002). Por outro lado, a vertente europeia valoriza os aspectos sociais antecedentes e possui uma natureza mais teórica e descritiva, focaliza seus estudos em torno da ciência, sendo influenciada principalmente por questões sociológicas, psicológicas e antropológicas (Bazzo, 2002). Nesse sentido, independente da vertente, o movimento CTS entende o desenvolvimento científico e tecnológico como não neutro, mas influenciado por fatores sociais, políticos, econômicos e culturais que o direcionam.

No que se refere à América Latina, temos a organização do “Pensamento Latino-Americano em Ciência, Tecnologia e Sociedade (PLACTS)”, uma vertente desse movimento que, sem negar aspectos presentes nas perspectivas norte-americanas e europeias, focaliza nas especificidades dos países latino-americanos, tendo as críticas às políticas de desenvolvimento científico e tecnológico na América Latina como ponto principal (Cortez; Del Pino, 2024). Nesse contexto, os estudos desenvolvidos tendo como fundo teórico o PLACTS buscavam direções e instrumentos para o desenvolvimento local do conhecimento científico e tecnológico, de modo a atender às demandas regionais. Segundo Linsingen (2007, p.7), o PLACTS discute ciência e tecnologia “...como processos sociais com características específicas e dependentes do contexto em que são introduzidas, compartilhando, portanto, a perspectiva CTS de não-neutralidade e não-universalidade”.

Devido à relevância social de discussões e reposicionamentos de uma política de desenvolvimento científico e tecnológico, o movimento CTS ganha, também, um enfoque educacional. Na educação, há diferentes maneiras de se referir a esse movimento, por exemplo, “abordagem CTS no ensino de Ciências” ou “estudos CTS em Ciências”, dentre outras. Segundo Cerezo (1998), apesar das diferentes nomenclaturas, a abordagem constitui-se como uma mescla de proposições a fim de direcionar o ensino de Ciências para uma formação na perspectiva da totalidade. Para fins deste texto, nos referiremos a esse movimento na educação como “abordagem CTS”.

A abordagem CTS surge com a necessidade de se formar cidadãos críticos, aspecto não trabalhado na abordagem tradicional do ensino de Ciências, pautada na concepção tradicional e positivista de ciência. A partir de uma visão para que entende que o indivíduo, ao compreender as conexões CTS, pode estar mais preparado para enfrentar problemas em áreas científicas/tecnológicas que exijam uma tomada de decisão consciente e crítica (Campos *et al.*, 2019).

No Brasil, estudos sobre a abordagem CTS começaram a partir de 1990, dentre esses os realizados por Santos (1992), Trivelato (1993), Amorim (1995), Cruz (2001) e Auler (2002) (Strieder; Kawamura, 2017). Esses autores apontam que a adoção da abordagem CTS nas escolas tem como objetivo promover uma compreensão mais ampla e crítica da ciência e tecnologia, levando os estudantes a refletirem sobre o impacto do desenvolvimento científico em suas vidas e na sociedade como um todo. Isso inclui questionar as relações de poder, os interesses envolvidos na produção do conhecimento científico e tecnológico e incentivar a participação cidadã na tomada de decisões relacionadas à ciência e tecnologia.

A abordagem CTS tem sido utilizada em pesquisas acadêmicas e projetos de extensão, buscando promover o diálogo entre diferentes atores sociais e estimular a produção de conhecimentos interdisciplinares. Essa perspectiva tem contribuído para uma maior conscientização sobre os impactos sociais e ambientais das tecnologias, além de fomentar o desenvolvimento de políticas públicas mais inclusivas e responsáveis (Auler, 2002).

Strieder e Kawamura (2017), após um levantamento de dados bibliográficos sobre a temática e a fim de elaborar uma matriz de referência sistematizada, sugerem parâmetros e propósitos da educação CTS presentes no contexto brasileiro do ensino de Ciências. Como parâmetros da abordagem CTS apontam: 1) racionalidade científica; 2) desenvolvimento tecnológico e 3) participação social.

Considerando a racionalidade científica, entendem que “há diferentes racionalidades na construção da ciência e que a ciência é racional em sua essência, mas que isso não implica em certezas e em progresso garantido” (Strieder; Kawamura, 2017, p. 33). Desse modo, ela representa uma maneira de olhar para as relações CTS, não devendo a ciência ser considerada como salvacionista, determinista ou neutra. Ademais, ainda que racional, a ciência não

se caracteriza somente por preceitos lógicos e empíricos. (Freitas *et al.*, 2019).

Associando a discussão sobre a racionalidade científica e o ensino de Ciências, as autoras propõe cinco diferentes perspectivas da temática na abordagem CTS: 1R) explicitar a presença da ciência no mundo; 2R) discutir malefícios e benefícios dos produtos da ciência; 3R) analisar a condução das investigações científicas; 4R) questionar as relações entre as investigações científicas e seus produtos e 5R) abordar as insuficiências da ciência.

O segundo parâmetro - desenvolvimento tecnológico - está presente em estudos relacionados à ciência, tecnologia e ao desenvolvimento social. Na abordagem CTS entende-se que há cinco perspectivas sobre desenvolvimento tecnológico associadas a: 1D) abordar questões técnicas; 2D) analisar organizações e relações entre aparato e sociedade; 3D) discutir especificidades e transformações acarretadas pelo conhecimento tecnológico; 4D) questionar os propósitos que tem guiado a produção de novas tecnologias e 5D) discutir a necessidade de adequações sociais.

O terceiro parâmetro - participação social - é identificado em diferentes formas na abordagem CTS, associado a: 1P) adquirir informações e reconhecer o tema e suas relações com a ciência e a tecnologia; 2P) avaliar pontos positivos e negativos associados ao tema, envolvendo decisões individuais e situações específicas; 3P) discutir problemas, impactos e transformações sociais da ciência e da tecnologia envolvendo decisões coletivas; 4P) identificar contradições e estabelecer mecanismos de pressão; 5P) compreender políticas públicas e participar no âmbito das esferas políticas.

Ou ainda, conforme apontado em Freitas e colaboradores (2019), ao considerar o cenário atual de riscos e incertezas, envolvendo questões cujas respostas não se encontram exclusivamente no âmbito da ciência, temos que:

No contexto social é necessário que se desenvolva a autonomia do pensamento crítico dos sujeitos ao conciliar temas científicos e tecnológicos com a vida em sociedade para que, dessa forma, eles sejam capazes de se posicionar frente a determinado produto da CT, mesmo que em âmbito

coletivo e, conseqüentemente, possam agir de acordo com a sua posição (Freitas *et al.*, 2019, p.756).

Strieder e Kawamura (2017) sugerem que os três grandes grupos de propósitos educacionais que guiam a abordagem CTS no Brasil são: (i) percepções entre o conhecimento científico escolar e o contexto do aluno; (ii) questionamentos sobre situações sociais relacionadas à cidadania e (iii) compromissos sociais diante de problemas ainda não estabelecidos.

O propósito de desenvolver percepções entre o conhecimento científico e o contexto do estudante pode ser associado, conforme as autoras, à superação do desinteresse e à baixa aprendizagem dos estudantes em Ciências. Nesse sentido, as discussões CTS buscam contextualizar o conhecimento científico com o cotidiano dos alunos. A contextualização pode ser entendida como meio auxiliar na compreensão e construção de conceitos, ou como estratégia para dar sentido aos conteúdos estudados.

O desenvolvimento de questionamentos relacionados à cidadania envolve a formação de um cidadão crítico e participativo na sociedade. Esse propósito defende a necessidade de o indivíduo compreender “...questões sociais relacionadas à cidadania, mesmo que não controversas, mas partilhadas largamente e consideradas como problemáticas na sociedade atual” (STRIEDER; KAWAMURA, 2017, p.44). Além de contextualizar o conhecimento científico, busca-se problematizar o desenvolvimento científico e tecnológico e sua relação com a sociedade e o ambiente. Nesse caso, em uma perspectiva CTS, o conhecimento científico deixa de ser o protagonista do ensino e passa a ser entendido numa rede de relações cuja finalidade é a formação crítica de cidadãos.

O propósito de desenvolver compromissos sociais está intrinsecamente ligado à capacitação dos estudantes para lidar com problemáticas de diversas naturezas através de uma leitura crítica da sociedade, considerando as dimensões culturais, sociais, éticas, políticas e ambientais. Aproximando-se de pressupostos

freireanos, tal propósito visa olhar para a realidade a fim de identificar possibilidades para sua transformação. Assim,

...o que guia a educação é a busca por uma transformação de mundo; a busca por encaminhamentos para problemas reais, que afligem a sociedade com a qual a escola se encontra. Envolve, portanto, ações concretas de intervenção na realidade (Strieder; Kawamura, 2017, p. 46).

A abordagem CTS, em confluência com esse propósito, pode envolver, por exemplo, a discussão sobre as limitações do conhecimento científico em compreender e resolver problemas sociais, além de destacar a importância de a sociedade buscar um modelo de desenvolvimento que priorize a satisfação das necessidades básicas de uma população específica, em vez de visar, sobremaneira, o lucro econômico.

Em termos de formação para ciência, os propósitos e parâmetros apresentados por Strieder e Kawamura (2017) devem ser entendidos como complementares, adaptando-se a uma variedade de situações e contextos escolares, bem como às diversas oportunidades de atuação do professor em seu contexto. Assim, a opção por um ensino de Ciências pautado na abordagem CTS presume um ensino vinculado aos aspectos sociais, de maneira a questionar os modelos de desenvolvimento científico e tecnológico, em uma proposta educacional contextualizada, reflexiva e problematizadora.

Uma análise comparativa entre o ensino tradicional de ciências e o ensino com abordagem CTS revela diferenças fundamentais. Enquanto o método convencional se baseia na transmissão de conceitos científicos específicos, com uma visão de ciência como entidade universal e autônoma, a abordagem CTS prioriza a contextualização social da ciência. Este último adota uma abordagem interdisciplinar, buscando não apenas transmitir conhecimentos, mas também desenvolver habilidades de análise crítica e tomada de decisão, além de promover a compreensão dos impactos sociais da ciência. A abordagem CTS enfatiza o desenvolvimento da capacidade de tomar decisões informadas e a

compreensão do papel da ciência na sociedade como principais metas educacionais (Santos; Schnetzler, 2010).

De acordo com Krasilchik (1987), a adoção de uma abordagem CTS no ensino implica em abandonar os métodos tradicionais de transmissão de conhecimento, optando por uma abordagem construtivista que integra aspectos sociocientíficos. Tal abordagem visa fortalecer o papel ativo e crítico do aluno na sociedade. Ademais, Martins e Paixão (2011) defendem que o ensino de Ciências deve transcender os conteúdos disciplinares convencionais, argumentando que a abordagem CTS possibilita essa ampliação de perspectiva. Isso se dá ao considerar o contexto histórico e social dos problemas científicos, assim como as variáveis e valores que os cercam, facilitando a busca por soluções.

4. Educação Profissional e abordagem CTS - Aproximações

A partir de uma breve contextualização sobre a EP brasileira e a abordagem CTS no ensino de Ciências, levanta-se o questionamento: Há aproximações entre ambas?

Cortez, Del Pino e Vanini (2023), em uma pesquisa bibliográfica, sugerem algumas aproximações de ordem conceitual e de orientações metodológicas e objetivos propostos. Os autores apresentam que os termos de maior relevância encontrados são as definições e evoluções conceituais de “trabalho”, “técnica”, “tecnologia” e “ciência”.

Para Saviani (2007, p. 154) “O que o homem é, é-o pelo trabalho”. Nesse sentido, o trabalho é quem define a essência humana, não sendo possível o homem viver sem trabalhar. A concepção de trabalho na EP relaciona-se à formação do homem em sua integralidade como ser social. Em sua dimensão ontológica, o trabalho é entendido como fator de humanização e sobrevivência (Oliveira; Frigotto, 2022).

O trabalho, nesse contexto, é diferente do que se entende como “emprego” - percepção na sociedade capitalista. O trabalho emerge como categoria primordial dos homens, por meio do qual produz

o mundo e a si mesmo. Assim, “O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza.” (Marx, 2017, p. 255 apud Oliveira; Frigotto, 2022, p. 15).

A partir da compreensão da dimensão ontológica, avança-se para a apreensão do trabalho em sua dimensão epistemológica, que se configura como um princípio educativo. O trabalho como princípio educativo vai ao encontro de uma formação idealizada na escola unitária de Gramsci (1968). Para Gramsci, educar pelo trabalho implica a formação autônoma dos indivíduos, não sendo “mamíferos de luxo”, os quais vivem do trabalho alheio. Desse modo, compreende-se o trabalho (e a educação para) como forma de emancipação dos desvalidos, indo além do propósito utilitarista e reducionista do trabalho na forma de emprego. Nesse escopo, Oliveira e Frigotto (2022, p. 16) defendem que a formação para o trabalho deve articular “...teoria e prática, formação geral, científica e acadêmica com formação para o trabalho socialmente útil, no sentido de superar a dualidade educacional que alimenta desigualdades. Trata-se de uma concepção que contempla o ser humano em sua totalidade”.

Além do caráter ontológico e epistemológico do trabalho, a EP se alicerça em um fundamento prático. Nesse sentido, Oliveira e Frigotto (2022) relacionam o campo da *práxis* a um novo modelo de sociedade que se direciona para a libertação do trabalho, do conhecimento, da tecnologia e da ciência, a fim de transpor a fragmentação causada pela alienação do trabalho. Defender uma EP pautada na dimensão prática, pressupõe ir de encontro ao academicismo e tecnicismo – educação para o trabalho reduzida à treinamento.

Tendo como foco os estudos sobre a abordagem CTS, pouco se discute sobre a concepção de trabalho. Contudo, a partir de autores como Santos e Montimer (2002), Auler (2003), Palácios e colaboradores (2003), Bazzo (2018), dentre outros, verifica-se que a abordagem CTS tem como pauta a formação de um sujeito crítico e

ativo na sociedade. Nesse sentido, busca-se a formação mais crítica dos estudantes, baseada em seus contextos regionais, a fim de que eles possam tomar decisões de forma consciente em debates envolvendo temas científicos e tecnológicos. Diante disso, observa-se que a formação baseada na abordagem CTS possui semelhanças à formação omnilateral e politécnica preconizada na EP, tendo como alicerce o trabalho como princípio educativo.

Em relação às reflexões sobre o termo “técnica”, Palacios e colaboradores (2003) sustentam a onipresença desta no mundo, sendo a própria realidade, em certa medida, uma construção técnica. A compreensão do “fenômeno técnico” é com frequência denominada de “alfabetização científica”. Tal alfabetização implica uma reflexão explícita acerca dos valores tecnológicos, a forma como eles são gerados e como circulam nos diferentes contextos da sociedade, assim como nas distintas práticas e saberes. Em certa medida, a racionalidade humana é considerada uma consequência do desenvolvimento técnico (Palacios *et al.*, 2003). Assim, a técnica é uma das produções mais características do homem, mas também é certo que os seres humanos são, ao que parece, o produto mais singular da técnica.

A EP tem no termo “técnica” grande parte de seu passado. Como discutido anteriormente neste texto, a EP tem, historicamente, sido concebida como uma formação de curta duração e orientada para o mercado de trabalho, destinada aos menos favorecidos, com foco tecnicista e impulsionada pelos interesses do capital. Entretanto, ao entendermos a EP pautada no trabalho como princípio educativo, a formação técnica é inserida na concepção politécnica, voltada à formação do sujeito em sua totalidade. Podemos realizar o mesmo paralelo com a concepção de técnica, ou sociotécnica, na abordagem CTS, a qual é entendida como sendo a atividade humana catalisadora para o desenvolvimento crítico do estudante (Linsingen, 2006).

Aprofundando nessa temática, chegamos à concepção de “tecnologia”. Palacios e colaboradores (2003), entendem a tecnologia como uma coleção de sistemas projetados para realizar determinada

função. A tecnologia, nesse sentido, é entendida como sistema e não somente como artefato, inclui tanto instrumentos materiais como tecnologias de caráter organizativo (sistemas impositivos, de saúde ou educativos, que podem estar fundamentados no conhecimento científico). Assim, o “tecnológico” modifica a realidade física e a realidade social.

Em uma visão positivista do conhecimento científico, a tecnologia é entendida apenas como “ciência aplicada”. Nesse caso, a tecnologia seria redutível à ciência. Essa tese pode ser questionada em diferentes frentes, tais como: - a tecnologia modifica os conceitos científicos; - a tecnologia utiliza dados problemáticos diferentes dos da ciência e; - a especificidade do conhecimento tecnológico – que por sua vez é menos abstrata e idealizada que a ciência (Staudenmaier, 1985 apud Palacios *et al.*, 2003).

Os argumentos identificados por Staudenmaier não negam que exista uma relação entre ciência e tecnologia, mas sim que essa não é limitada à tecnologia ser apenas ciência aplicada. Garcia, Cerezo e Lopez (1996) defendem que a ideia de uma investigação científica neutra, objetiva e independente de suas possíveis aplicações práticas pela tecnologia é uma ficção que não tem relação com a atividade real dos projetos de pesquisa, nos quais os aspectos científicos teóricos e tecnológicos práticos resultam quase sempre indissociáveis do contexto social.

Nesse sentido, a abordagem CTS e a EP convergem ao considerar a tecnologia em uma visão holística, reconhecendo que o desenvolvimento tecnológico está ligado a aspectos científicos, culturais, sociais e políticos.

Caminhando para a finalização deste tópico, entendemos que o conceito de ciência é o mais complexo dentre as categorias abordadas. Advinda do latim, a palavra “ciência” equivale a “*scientia*” – saber; conhecimento. Entretanto, existem saberes que não são considerados científicos. Nesse caso, como determinar o que é considerado ciência? De acordo com a concepção tradicional (positivismo lógico), a ciência possui caráter objetivo e neutro, distante de qualquer interferência externa e com racionalidade

própria – método científico. No positivismo, o desenvolvimento do conhecimento científico dá-se de forma linear e cumulativa, como paradigma do progresso humano.

A partir de Thomas Kuhn – *A estrutura das revoluções científicas* (1962) – a dimensão social e o contexto histórico entram no escopo da filosofia da ciência, além de contribuir com a inserção de um estilo interdisciplinar, o qual tendia a dissolver as fronteiras entre especialidades acadêmicas. Estabelece-se uma mudança de ênfase nos detalhes das práticas científicas, ressaltando a heterogeneidade das culturas científicas em contraposição ao tradicional projeto reducionista do positivismo lógico.

Kuhn defende que o conceito de ciência vem de uma adequada caracterização dos aspectos dinâmicos e de um aprofundamento disciplinar da história da ciência. Ademais, apresenta os conceitos de “ciência normal” e “ciência revolucionária”; entendendo como “ciência normal” o período de produção científica “estável”, ou seja, sem alterações bruscas ou revoluções. Períodos em que há a predominância de um paradigma amplamente aceito pela comunidade científica. Como “ciência revolucionária” entende-se o período em que há paradigmas alternativos, disputa no interior das comunidades científicas e possível repulsão ao paradigma antes reconhecido. Uma vez que o novo paradigma é estabilizado, a ciência tende a converter-se outra vez em ciência normal, para iniciar novamente o curso de acumulação de conhecimentos e de problemas que encerra o desenvolvimento do pensamento científico. Um exemplo de mudança de paradigma é a aceitação da teoria da seleção natural proposta por Darwin como modelo para a evolução das espécies.

Kuhn enfatiza a inadequação da análise racionalista da ciência, proposta pelos positivistas, argumentando que é essencial examinar a dimensão social para compreender a produção, a continuidade e a evolução das teorias científicas.

Diante desse contexto, a ciência na EP envolve a organização de conhecimentos gerados socialmente e validados pela humanidade ao longo da história, durante o processo contínuo de

desenvolvimento da vida humana e das capacidades produtivas (Sampaio; Amorim, 2023). Através da articulação entre ciência, tecnologia, trabalho e cultura, a formação humana se dá na perspectiva da totalidade, em confronto à formação tradicional fortemente influenciada pela concepção positivista de ciência.

Nesse entendimento, a abordagem CTS preconiza um ensino de Ciências contextualizado, em que os estudantes, em suas experiências, relacionam o conhecimento científico à tecnologia e ao mundo social que os cerca (Santos; Montimer, 2002). Nesse liame, Santos (2012) apresenta algumas diferenças entre a concepção tradicional de currículo e a pautada na abordagem CTS.

Os currículos CTS são identificados como aqueles organizados a partir de temas sociais, evidenciando as potencialidades e limitações do desenvolvimento científico e tecnológico, englobando aspectos políticos e sociais (Santos, 2012). Assim, uma proposta curricular pautada na abordagem CTS promove a integração da educação científica, tecnológica e social, explorando não apenas os conteúdos científicos e tecnológicos, mas também discutindo seus aspectos históricos, éticos, políticos e socioeconômicos (Garcia; Cerezo; Lopez, 1996).

Em consonância com as aproximações epistemológicas discutidas e devido à ênfase na integração entre conhecimento científico, tecnológico e social, verifica-se que a EP e a abordagem CTS possuem convergências metodológicas e de finalidades (Cortez; Del Pino; Vanini, 2023). Conforme discutido, a EP passou por diversas concepções durante sua história e ainda tenta deixar a formação tecnicista no passado, caminhando em busca da formação politécnica tão discutida (Ciavatta, 2014).

O EMI, dentre as possibilidades de oferta da EP no Brasil, corresponde a cerca de 50% das matrículas dos Institutos Federais (IF) – principal instituição ofertante de EP (Brasil, 2008). Nos IF, é preconizado que os projetos pedagógicos dos cursos integrados sejam construídos de forma colaborativa e interdisciplinar. Nesse caminho, conforme aponta Santos (2012), a abordagem CTS também possui caráter interdisciplinar, desenvolvida muitas vezes a partir de

abordagem temática. Nesse caso, podemos fazer um paralelo entre a pedagogia humanista de Paulo Freire, abordagem CTS e EP.

Em síntese, a pedagogia de Freire defende a superação da educação bancária, a fim de atingir uma educação emancipadora e transformadora, na qual o aluno sai do polo passivo e torna-se sujeito ativo na construção do seu conhecimento – se torna sujeito histórico, e não objeto. Freire defende a superação da “cultura do silêncio”, a partir da participação crítica dos indivíduos em processos decisórios na sociedade. Lançando mão de “temas geradores”, identificados e selecionados com base na realidade local dos estudantes, tem-se como objetivo primordial do processo educacional a conscientização dos alunos sobre sua realidade social e política, capacitando-os para atuar no mundo ao seu redor. Para aprofundamento, sugerimos os textos de Auler (2003) e Auler e Delizocov (2006).

Diante do exposto, entendemos que a construção coletiva e interdisciplinar de cursos integrados na EP pode ser organizada pela abordagem CTS a partir de temas geradores, como proposto por Paulo Freire. Em adição, projetos de extensão, projeto de ensino e de pesquisa interdisciplinares, visitas técnicas, feiras e seminários, aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em projetos, debates e uso de tecnologias, podem ser entendidas como estratégias metodológicas compartilhadas pela EP e pela abordagem CTS (Cortez; Del Pino; Vanini, 2023).

A partir das aproximações epistemológicas e metodológicas chegamos às confluências de finalidades entre a EP e a abordagem CTS. A EP preconizada pelos IF possui o trabalho como princípio educativo e visa qualificar e formar sujeitos para a atuação técnica em diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local (Brasil, 2008). Desse modo, a formação técnica deve estar relacionada ao processo de humanização do homem, como ser socialmente construído (Freire, 1987).

Nesse contexto, entendemos que a formação para o trabalho é uma necessidade para diversos estudantes do Ensino Médio. O EMI, em consonância com os princípios gerais de EP, objetiva a

formação integral do estudante, tendo o trabalho, ciência, tecnologia e cultura como alicerces. Na indissociabilidade dessas dimensões, o EMI busca superar o dualismo educacional, historicamente enraizado nas propostas curriculares brasileiras (Sampaio; Amorim, 2023).

Nessa direção, Auler (2007) aponta que os principais objetivos da abordagem CTS

...são promover o interesse dos estudantes em relacionar a ciência com aspectos tecnológicos e sociais, discutir as implicações sociais e éticas relacionadas ao uso da ciência-tecnologia (CT), adquirir uma compreensão da natureza da ciência e do trabalho científico, formar cidadãos científica e tecnologicamente alfabetizados capazes de tomar decisões informadas e desenvolver o pensamento crítico e a independência intelectual (Auler, 2007, p. 1).

Bazzo (2002) defende que a reflexão sobre fenômenos sociais e condições de existência humana, sob a perspectiva da ciência e tecnologia, são objetivos da abordagem CTS. Assim como entender as dimensões sociais do desenvolvimento tecnológico (Garcia; Cerezo; Lopez, 1996; Bazzo, 2002). Nesse caminho, a articulação entre as dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura, presentes na EP, estão em diálogo com a abordagem CTS. Ambas almejam questionar a concepção hegemônica da ciência e lutam contra o determinismo do desenvolvimento tecnológico na sociedade.

Portanto, considerando que o trabalho está presente em todas as dimensões humanas, proporcionar uma EP interdisciplinar e pluricurricular, que almeje uma formação na perspectiva da totalidade, a fim de superar o dualismo educacional, está intimamente relacionada aos objetivos da abordagem CTS no ensino de Ciências, cujo currículo também está voltado para uma formação ética, crítica e socialmente responsável.

5. Considerações Finais

Como abordado introdutoriamente, as motivações desse texto são resultado de um estudo bibliográfico de Doutorado. A partir das leituras vimos a possibilidade de tecer alguns comentários sobre a EP e a abordagem CTS. Diante do exposto, defendemos a existência de convergências entre a EP e a abordagem CTS.

Ambas reconhecem a necessidade de uma formação integral dos estudantes, que vá além da mera instrumentalização técnica e do determinismo científico e tecnológico; e defendem uma formação na perspectiva da totalidade, que reconheça as inter-relações entre trabalho, ciência, tecnologia, cultura e sociedade.

Diante do exposto, entendemos que as propostas curriculares baseadas em uma abordagem CTS têm muito a contribuir na EP, em especial no EMI. Contudo, para que tal relação seja exitosa, é necessário que essa discussão chegue ao campo de formação de professores. Vemos muitos colegas enrijecidos em suas metodologias de ensino, muitas vezes voltadas a uma formação pragmática, descontextualizada e tecnicista. Como aponta Bazzo (2002),

...um educador deverá ser necessariamente um técnico, um filósofo, um político, um cidadão com consciência social, ou não será um educador. O ensinar não pode constituir uma questão individualista associada a um virtuosismo formalístico. É preciso dar um sentido ao aprendizado no que diz respeito ao existir social da comunidade num tempo histórico bem definido (Bazzo, 2002, p. 9).

Por fim, acreditamos que este texto possa auxiliar pesquisadores da área educacional, contribuindo para a construção de uma EP menos orientada ao mercado e mais focalizada na formação integral dos sujeitos.

Referências

AMORIM, A. C. **O Ensino de Biologia e as Relações entre C/T/S: o que dizem os professores e o currículo do Ensino Médio?** Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

ARAÚJO, R. M. L. **Ensino Médio brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais.** Uberlândia, MG: **Navegando Publicações**, 2019.

AULER, D. Alfabetização Científico-Tecnológica: Um novo “Paradigma”? **Ensaio**. v. 5. n. 1. p. 68-83, 2003.

AULER, D. Enfoque Ciência-Tecnologia-Sociedade: Pressupostos para o contexto brasileiro. **Ciência & Ensino**. v.1, 2007.

AULER, D. **Interações entre Ciência-Tecnologia-Sociedade no Contexto da Formação de Professores de Ciências.** Tese de Doutorado em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

AULER, D.; DELIZOIVOC, D. Educação CTA: Articulação entre Pressupostos do educador Paulo Freire e referenciais ligados ao movimento CTS. **Las Relaciones CTS in la Educación Científica**, 2006.

BAZZO, W. A. A pertinência de abordagens CTS na educação tecnológica. **Revista Iberoamericana de Educación**. n. 28, 2002.

BAZZO, W. A.; Quase três décadas de CTS no Brasil!: sobre avanços, desconfortos e provocações. **RBECT**. v. 11. n. 2. p. 260-278, 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 29 dez. 2008. Disponível: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>. Acesso em: 18 de abril de 2024.

CAMPOS, L. M. L.; MIRANDA, E. M.; KAPP, A. M.; DINIZ, R. E. S. Perspectivas para a educação científica: o que dizem especialistas da área de ensino de ciências. **Indagatio Didactica**. v. 11, n. 2, p. 1-16, 2019.

CEREZO, J. A. L. Ciencia, Tecnología y Sociedad: El estado de la cuestión en Europa y Estados Unidos. **Revista Iberoamericana de Educación**. n. 18, p. 41-68, 1998.

CIAVATTA, M. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Porque lutamos? **Trabalho & Educação**. v.23. n.1. p.187-205, 2014.

CIAVATTA, M. O percurso histórico do GT trabalho e educação – um exercício de interpretação. **Trabalho Necessário**. v. n. 20, p. 22-50, 2015.

CORTEZ, J.; DEL PINO, J. C. As Proposições da abordagem CTS no Ensino das Ciências da Natureza e as Orientações da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental. **REnCiMa**. v.15. n. 1. p.1-22, 2024.

CORTEZ, J.; DEL PINO, J. C.; VANINI, L. Aproximações epistemológicas entre a abordagem CTS e a Educação Profissional e Tecnológica. **Linhas Críticas**, v.29. p. e49481, 2023.

CRUZ, S. M. S. **Aprendizagem centrada em eventos: uma experiência com enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade no Ensino Fundamental**. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 1987.

FREITAS, D.; PIERSON, A. H. C.; CORREA, J. C. BERNARDO, T. H. P. MARQUES, J. B. V. Educação Científica Crítica: As Contribuições de Especialistas da Área. **Indagatio Didactica**. v. 11, n. 2, p.1-19, 2019.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). *Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições*. São Paulo: **Cortez**, 2005.

GONZÁLEZ, G. M. I.; LÓPEZ, C. J. A.; LUJÁN, J. L. *Ciencia, tecnología y sociedad: una introducción al estudio social de la ciencia y la tecnología*. Madrid, **Tecnos**, 1996.

GRAMSCI, A. Os intelectuais e a organização da cultura. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: **Civilização Brasileira**, 1968.

KRASILCHIK, M. Reformas e realidade: o caso do ensino de ciências no Brasil. **São Paulo em perspectiva**. v. 14 (1). 2000.

LINSINGEN, I. CTS na educação tecnológica: tensões e desafios. In: I Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Sociedad y Innovación CTS+I, 2006, México D.F. **Memórias del Congreso Ibero CTS+I**, v. 1. p. 1-14, 2006.

LINSINGEN, I. Perspectiva educacional CTS: aspectos de um campo em consolidação na América Latina. **Ciência e Ensino**. v.1, n especial, p. 1-19, 2007.

MARTINS, I. P.; PAIXÃO, M. F. Perspectivas atuais Ciência-Tecnologia-Sociedade no ensino e na investigação em educação em ciência. In: SANTOS, W. L. P.; AULER, D. (Orgs.) CTS e educação científica: desafios, tendências e resultados de pesquisa. Brasília: **Editora UnB**, p.135-160, 2011.

MARX, K. O Capital: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital. 2ª ed. São Paulo: **Boitempo**, 2017.

OLIVEIRA, T. F.; FRIGOTTO, G. As bases da EPT e sua relação com a sociedade brasileira: Concepções e Prática em disputa. In: SILVA, C. N.; ROSA, D. S. (Org.). As bases conceituais na EP. Brasília: **Nova Paideia**, 2022.

PALACIOS, E. M. G. et al. (Eds.). Introdução aos Estudos CTS: Ciência, tecnologia e sociedade. Cadernos de Ibero-América. **OEI**, 2003.

PELLISSARI, L. B. A perspectiva Ciência, Tecnologia e Sociedade no contexto da educação tecnológica e politécnica: primeiras aproximações teóricas. **Revista Brasileira de Educação**. v. 28. p. e280071, 2023.

SAMPAIO, L. D.; AMORIM, L.B. O Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a formação humana integral. **Espaço Pedagógico**. v. 30. p. e14341, 2023.

SANTOS, W. L. P. Educação CTS e Cidadania: Confluências e Diferenças. **Revista de Educação em Ciências e Matemáticas** v.9. n. 17. p.49-62, 2012.

SANTOS, W. L. P.; MONTIMER, E. F. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (Ciência – Tecnologia – Sociedade) no contexto da educação brasileira. **Ensaio**. v.2. n.2. p.110-132, 2002.

SANTOS, W. L. P.; SCHNETZLER, R. P. Educação em Química. Ijuí: **Unijuí**, 2010.

SANTOS, W. L. P. **O ensino de química para formar o cidadão: principais características e condições para a sua implantação na escola secundária brasileira**. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

SAVIANI, D. Sobre a concepção de politecnia. Rio de Janeiro: **Fiocruz**, 1989.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 34, 2007.

STRIEDER, R. B.; KAWAMURA, M. R. D. Educação CTS: Parâmetros e Propósitos Brasileiros. **Alexandria -Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**. v. 10. n.1, p. 27-56, 2017.

TREIN, E.; CIAVATTA, M. A historicidade do percurso do GT trabalho e educação: uma análise para debate. **Trab. Educ. Saúde**. v. 7, suplemento, p. 15-49, 2009.

TRIVELATO, S. L. F. **C/T/S: Mudanças Curriculares e Formação de Professores**. Tese de Doutorado em Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E CURRÍCULO: REFLEXÕES A PARTIR DAS ADAPTAÇÕES CURRICULARES¹

Klayton Santana Porto

Introdução

A inclusão de pessoas com deficiência e com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares faz parte das políticas de Educação Inclusiva, instituídas no país nas últimas décadas. Essas políticas visam garantir que a escola seja um ambiente onde todos aprendam, independentemente de suas especificidades. Porém, apesar do aumento da matrícula de estudantes do público-alvo da Educação Inclusiva, a maioria das escolas não sofreu mudanças significativas em termos de suas estruturas arquitetônicas e pedagógicas. Isso resulta na falta de acesso às condições essenciais para o desenvolvimento de muitos estudantes, o que não é responsabilidade exclusiva do professor ou do diretor, mas sim do poder público e de toda a comunidade escolar (Porto; Duboc; Ribeiro, 2020; Porto; Santana, 2024).

A inclusão vai além dos estudantes do público-alvo da Educação Inclusiva, uma vez que requer o envolvimento da família, dos professores e da comunidade onde o indivíduo está inserido, com o objetivo de construir uma sociedade mais humana. Nesse contexto, a política da Educação Inclusiva prevê que o aluno deve estudar em uma classe comum, que possua uma estrutura adequada para que seus processos de ensino e de aprendizagem sejam bem-sucedidos. Essa necessidade demanda que o currículo

¹ <https://doi.org/10.51795/9786526516003103124>

destas escolas atendidas às necessidades destes estudantes (Mazzillo, 2016; Porto; Santana, 2024).

Desse modo, é necessário desenvolver, na Educação Inclusiva, uma concepção própria de currículo, para que o espaço escolar não seja apenas uma apropriação do Estado, com propostas educacionais prontas e acabadas. Assim, é essencial considerar o currículo na Educação Inclusiva sob uma perspectiva política, não apenas no que diz respeito aos processos de exclusão ou inclusão de conhecimentos no currículo escolar, pois o currículo é também produto das relações de poder e dos agentes dessas relações. Produto das relações de poder, na medida em que os grupos dominantes detêm, em sua maioria, o repertório cultural capaz de definir quais conhecimentos devem ou não fazer parte do currículo escolar. Produtores de relações de poder, pois elaboram e consolidam subjetividades específicas, posicionando pessoas em determinados lugares sociais e representando alguns grupos enquanto outros são excluídos na escola. Por essas razões, é imprescindível ver o currículo na Educação Inclusiva como uma arena de contestação, cujos princípios são gerados por meio de um viés estritamente político (Thiesen; Oliveira, 2012; Porto; Chagas; Santana, 2023).

Ao perceber que cada estudante aprende de uma maneira, é possível entender melhor a importância de adaptar o currículo para atender às diversas necessidades de aprendizado de cada um, proporcionando a todos a oportunidade de aprender. O currículo deveria ser adaptado às necessidades dos estudantes, e não o contrário. As escolas deveriam, então, oferecer oportunidades curriculares adequadas aos estudantes com habilidades e interesses distintos (Unesco, 1994).

Ao considerar um currículo uniforme para todos, ignora-se as diferenças presentes em cada aluno, os conhecimentos já adquiridos, os ritmos de aprendizado variados e suas possíveis dificuldades. É essencial pensar que a escola inclusiva requer um currículo dinâmico que permita ajustar as práticas pedagógicas às necessidades dos estudantes (Brasil, 1998). Dessa forma, é

presumível concluir que um currículo igualitário não contempla as necessidades efetivas de alunos pertencentes ao público-alvo da Educação Inclusiva, que têm, cada vez mais, ingressado no ambiente escolar.

Um currículo inclusivo deve adaptar-se às habilidades, competências e necessidades dos alunos, sempre valorizando a diversidade. Para isso, deve ser flexível, adaptável e desafiador para todos (Stainback; Stainback, 1999), uma vez que:

[...] todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizado e assegurando uma educação de qualidade para todos, através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades (Unesco, 1994, s/n).

Para que os estudantes pertencentes ao público-alvo da Educação Inclusiva, incluídos nas escolas comuns, possam participar de forma efetiva dos processos de ensino e de aprendizagem, são necessárias algumas adaptações no currículo convencional, de modo a se criar condições que favoreçam a inclusão destes estudantes. No entanto, percebe-se uma lacuna na literatura sobre as possíveis adaptações curriculares que podem ser realizadas para incluir estes estudantes nas escolas comuns.

Por exemplo, certos estudos abordam as dificuldades enfrentadas por educadores de níveis básicos da rede pública e privada ao incluir estudantes com e sem deficiência (Sant'ana, 2005; Silveira, 2006; Smeha; Ferreira, 2008; Porto; Santana, 2024). De maneira geral, prevalece o consenso sobre a importância de uma parceria entre a família e a instituição de ensino para assegurar melhores condições de êxito na inclusão. Além disso, compreende-se que os ambientes escolares são essenciais para definir a atmosfera necessária à inclusão. Por exemplo, nota-se que o ambiente da educação infantil pode ser percebido como mais inclusivo que o do ensino fundamental. Isso ocorre pois, nesse

contexto educacional, os docentes passam mais tempo com os estudantes e há menos professores por turma. Essa situação propicia o estabelecimento de vínculos mais eficazes entre professores e alunos, e amplia a compreensão dos professores sobre os alunos, o que pode ser fundamental para o desenvolvimento de um projeto inclusivo. Ademais, é observado que na educação infantil, os pais e professores frequentemente têm uma proximidade maior, uma colaboração vista como positiva para maximizar as oportunidades de atingir objetivos pedagógicos e acompanhar a rotina diária das crianças com necessidades educacionais especiais e com deficiência.

Outro ponto fundamental refere-se precisamente à orientação do currículo e do projeto pedagógico, também consideravelmente distintos do ensino fundamental. Na Educação Infantil, o enfoque do projeto está centrado nas crianças, ao passo que no ensino fundamental ele se baseia no conteúdo (Makida-Dionisio; Martins; Gimenez, 2016). Simultaneamente, é sabido que a cooperação dos docentes em torno de uma proposta pedagógica inclusiva, assim como a implementação de projetos colaborativos entre professores de escolas comuns, tem resultados amplamente positivos para os processos de inclusão (Gomes; Rey, 2007; Vilaronga; Gonçalves, 2014; Ribeiro; Duboc; Porto, 2020).

Apesar do conhecimento dessas variáveis que podem contribuir para os processos de inclusão, observam-se muitas dificuldades no dia a dia dos professores. Geralmente, essas dificuldades vão além das barreiras físicas, uma vez que também abrangem as dimensões da comunicação, didático-pedagógicas e culturais (Sasaki, 2009). Inquestionavelmente, a questão das adaptações curriculares merece atenção nessa discussão (Minetto, 2008), principalmente porque essas adaptações impactam a instituição escolar em múltiplas dimensões, além de viabilizarem a mobilização dos diversos atores envolvidos na organização.

Assim, este estudo tem como objetivo analisar o papel das adaptações curriculares na inclusão de estudantes pertencentes ao público-alvo da Educação Inclusiva em escolas comuns da

educação básica. Para isso, realizamos uma pesquisa bibliográfica, elaborada a partir do diálogo com autores que discutem os conceitos apresentados no estudo, para que nos fosse possível adensar teoricamente a discussão levantada no texto.

Compreendendo o Conceito e as Concepções do Currículo

Refletir sobre o currículo de uma instituição de educação básica exige considerar diversas teorias que apresentam múltiplas concepções, originadas de diferentes formas de entender a educação, e que influenciam a prática pedagógica e os processos de ensino e de aprendizagem. Entretanto, é essencial reconhecer que os currículos escolares vão além das “simples guias curriculares”.

Conforme Vasconcelos (2011), o currículo deve ser entendido como um artefato social e cultural, o que significa que ele deve ser concebido, estruturado e organizado com base no contexto e nas demandas apresentadas, e não como resultado de disputas entre docentes por carga horária para suas disciplinas. De acordo com Silva (2010), o currículo reflete o que somos e no que nos transformamos. Ele incorpora visões de mundo, sociedade, sujeito e conhecimento, definidas pela função política e social da escola e se manifesta em três dimensões: formal, real e oculto.

O currículo formal é constituído pelas diretrizes legais, prescritas intencionalmente pelos sistemas e instituições de ensino. (...) O currículo real é aquele que efetivamente acontece na sala de aula, decorrente de um projeto pedagógico e dos planos de ensino. (...) O currículo oculto é mais difícil de identificar, pois não é explicitamente planejado. Ele resulta das práticas e experiências compartilhadas, que não estão prescritas nas diretrizes, representando a dimensão implícita do processo educacional. Através das experiências e da sistematização do currículo oculto, os valores culturais, econômicos e políticos são disfarçados e aparecem de forma sutil na organização curricular (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2003, p. 34).

Refletir sobre o currículo e sua relação com o conhecimento e a cultura é uma tarefa complexa, mas necessária, ao entender que a escola e suas práticas diárias podem contribuir para o

desenvolvimento humano. O currículo deve ser construído coletivamente, através das experiências e vivências intencionais, para proporcionar uma formação integral aos indivíduos e suas singularidades.

Para refletir sobre os impactos dos currículos formal, real e oculto na formação dos estudantes pertencentes ao público-alvo da Educação Inclusiva, algumas questões importantes surgem: *Qual é o propósito da escola? Qual a sua função? O que deve ser ensinado aos estudantes pertencentes ao público-alvo da Educação Inclusiva? Qual é o objetivo da educação oferecida? Existem conhecimentos que são considerados mais ou menos importantes nos currículos?* Essas perguntas são cruciais para definir diretrizes pedagógicas no currículo, de modo a contribuir para a promoção de uma Educação Inclusiva.

A educação é um processo intencional, e o currículo é o meio pelo qual os processos educativos se concretizam na escola. O papel da instituição escolar é fornecer conhecimento e saberes a todos os estudantes, mas é claro que nem tudo pode ser incluído no currículo, sendo necessário fazer escolhas. Essas escolhas envolvem diversos interesses, que geralmente são conquistados através de muitas lutas para garantir o acesso ao conhecimento.

Como educadores, ao fazermos essas escolhas, é essencial oferecer aos estudantes elementos que despertem o que Freire (1992) chama de "estranhamento" do mundo. O conhecimento escolar deve incluir conteúdos relevantes e significativos, incluindo o cotidiano destes estudantes como artefatos culturais e ferramentas pedagógicas, ampliando a compreensão do processo educativo a partir das escolhas que fundamentam o currículo. "As decisões curriculares não são neutras ou puramente científicas; elas envolvem questões éticas, políticas, técnicas e estéticas, bem como a pluralidade e multiculturalidade" (Moreira, 2007, p. 65).

Moreira (2007) complementa que a diversidade nas escolas é evidente, pois "nelas há estudantes de diferentes classes sociais, gêneros, condições sociais, etnias, culturas e religiões" (p. 66). Embora as escolas frequentemente declarem em seus documentos valores de respeito à diversidade, a educação formal muitas vezes

resiste a incorporar práticas que permitam o intercâmbio de saberes e contemplem conteúdos culturais.

Mesmo com sua pluralidade, o currículo pode gerar confrontos e conflitos, refletindo um jogo de forças dentro do sistema educacional, marcado por interesses sociais, econômicos, ideológicos e políticos de cada época. Veiga-Neto (2007) observa que a escola enfrenta uma crise, estando desconectada da sociedade, apesar de seu papel crucial. Sacristán (2000) enfatiza que o conteúdo é uma condição lógica do ensino e que o currículo é uma seleção cultural estruturada para a instituição escolar. Esquecer isso é perder de vista a função cultural do ensino e da escola.

O currículo possui concepções diversas, uma vez que reflete as contradições e relações de classes e de poder na sociedade, que ecoam na educação. Ele cristaliza e materializa o poder em uma cultura ou sociedade. “O currículo é, definitivamente, um espaço de poder” (Silva, 2010, p.147). Esse poder abarca tanto o poder das classes sociais dominantes, da sociedade capitalista e sua estrutura, como também o poder mais sutil, étnico, cultural e de gênero. O autor complementa que o poder econômico e político é atacado pelas teorias críticas de currículo, por conseguinte o poder revelado no discurso é o alvo das teorias pós-críticas (Porto; Chagas; Santana, 2023).

Assim, temos de um lado:

O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz — culturalmente — as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político. (Silva, 2010, p.147-148).

E do outro lado:

As teorias pós-críticas também estenderam nossa compreensão dos processos de dominação. [...] a análise dinâmica de poder envolvida nas relações de gênero, etnia [...] e sexualidade nos fornece um mapa muito mais

completo e complexo das relações sociais de dominação do que aqueles que as teorias críticas, com sua ênfase quase exclusiva na classe social, nos tinham anteriormente fornecido. [...] As teorias pós críticas podem nos ter ensinado que o poder está em toda parte e que é multiforme. (Silva, 2010, p.146-147).

A partir da relevância do currículo, enquanto instrumento de reforço e continuidade da hegemonia do capital sobre a sociedade, os governos vêm normatizando e impondo políticas curriculares padronizantes, em todos os níveis da educação, com o ensejo de garantir a disseminação de uma compreensão de sociedade que colabore para a permanência da hegemonia, do modo de vida capitalista, e de suas relações de poder. A exemplo disso, temos recentemente, no cenário educacional brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as novas diretrizes para formação inicial de professores (BNC-Formação) e a Reforma do Ensino Médio, implementadas como um *modus operandi* de dominação do currículo de todas as escolas básicas e dos meandros educacionais como um todo (Porto; Chagas; Santana, 2023).

Diante dos desafios contemporâneos, a estrutura curricular precisa ser reforçada com práticas e ações que incorporem novas formas de aprendizado. Isso é fundamental para permitir que o currículo ajude as pessoas a entenderem seu papel na transformação de seus contextos imediatos e da sociedade em geral, além de fornecer os conhecimentos e habilidades necessários para isso (Moreira; Candau, 2007).

Ao discutir as interfaces que compõem o ser e fazer currículo na escola e na sociedade, é essencial considerar o aluno como um ser humano multifacetado. Nesse sentido, o currículo deve evoluir de um instrumento normativo para um referencial que tenha sentido e significado para a prática pedagógica e para as relações humanas, orientando ações a serem desenvolvidas pela coletividade escolar com base em diferentes saberes e práticas sociais (Porto; Chagas; Santana, 2023).

As mudanças propostas no cotidiano escolar e na concepção do currículo ganham relevância à medida que se alinham com o

que Skliar (2002) defende: a necessidade de enxergar a Educação Inclusiva como uma transformação pessoal, eliminando camadas superficiais que ocultam a essência dos currículos escolares. Esse processo permite perceber o quanto se pode contribuir além de questionar o *status quo*, tornando todos na escola protagonistas ativos e não apenas representados.

Refletir sobre as concepções de currículo, sua história, lutas e intenções destaca, conforme Silva (2010), que em tempos de incertezas e mudanças, novos currículos emergem, compondo os mosaicos da educação contemporânea. Conceitos como adaptações, fragmentações, multiplicidades e diferenças são fundamentais para as análises atuais.

O currículo é um campo complexo e aberto a novas reconstruções, potencializando desejos, expectativas e demandas dos sujeitos que estabelecem diferentes relações. Ele deve ser revisitado, questionado e refletido, situando o ser humano e suas necessidades no centro das intenções históricas (Porto; Chagas; Santana, 2023, p. 12).

Nesse dinamismo, o currículo deve ser visto como um produto da interação das múltiplas vozes presentes no espaço escolar e além. Ouvir essas vozes é crucial para que o currículo não seja apenas uma "conversa complicada", como enfatiza Pinar (2016). Essa construção deve ocorrer de dentro para fora, prevalecendo a vida, os sonhos e a história da comunidade escolar, com protagonismo real.

Construir um currículo que contemple oportunidades para todos vai além das orientações e reorganizações curriculares, abrangendo novas possibilidades para o processo educativo, mais próximo da realidade do aluno e de suas necessidades educacionais. Isso inclui ver o currículo como uma construção e diálogo contínuos com as demandas da escola. A sala de aula comum se configura como um dos espaços mais importantes para a produção de conhecimento e concretização do currículo, apesar de não ser mais o único lugar onde se busca informação.

A reflexão sobre as diversas concepções curriculares ao longo da história visa estabelecer nexos e reflexões sobre um currículo inclusivo. A proposta é repensar as discussões nas escolas comuns em um momento em que requer uma urgência para promover, de fato, a inclusão de estudantes pertencentes ao público-alvo da Educação Inclusiva. São muitos os desafios nos discursos e políticas curriculares brasileiras ao construir um currículo para esta escola inclusiva. Uma das formas de se superar estas dificuldades seria a realização de adaptações curriculares, a fim de que este currículo se torne inclusivo para todos os estudantes.

Adaptações curriculares no contexto de uma Educação Inclusiva

De acordo com Heredero (2010), adaptações curriculares são ações pedagógicas destinadas a flexibilizar o currículo para atender às necessidades especiais dos alunos no contexto escolar. As dificuldades de aprendizagem na escola variam de situações simples e transitórias a casos complexos e permanentes, que requerem recursos especiais para garantir o acesso ao currículo (Brasil, 2001).

Adaptações curriculares permitem atender às necessidades específicas dos alunos, promovendo sua inclusão nos processos de ensino e de aprendizagem. Essas adaptações, realizadas no currículo regular, tornam-no adequado às particularidades dos alunos pertencentes ao público-alvo da Educação Inclusiva, sem criar um currículo, mas ajustando-o conforme necessário (Brasil, 1998).

Essas adaptações podem ser progressivas e temporárias, destinadas a possibilitar a inclusão dos alunos nas escolas comuns, acompanhando seu grupo/classe (Brasil, 1998). O planejamento dessas adaptações deve ser parte do projeto pedagógico da escola, visando à atenção à diversidade (Heredero, 2010).

Na organização das classes comuns, é necessário prever flexibilizações curriculares que considerem conteúdos básicos, metodologias de ensino diferenciadas e avaliações adequadas ao desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais

e com deficiência (Brasil, 2001). O projeto político-pedagógico deve refletir um compromisso coletivo, delineando a identidade da escola e orientando práticas educacionais flexíveis para atender às diferenças individuais destes estudantes (Veiga, 1998).

As adaptações podem ocorrer em três níveis: no projeto pedagógico, na sala de aula e no nível individual. No nível do projeto pedagógico, as adaptações ajustam o currículo geral, incluindo organização escolar e serviços de apoio. No nível da sala de aula, focam-se nas atividades e procedimentos pedagógicos, enquanto no nível individual, identificam-se e atendem-se as necessidades específicas destes estudantes (Brasil, 1998).

Essas adaptações podem ser menores ou maiores e classificam-se conforme a significância: extraordinárias e significativas ou ordinárias e não significativas (Herederó, 2010). Adaptações significativas, que envolvem decisões políticas e administrativas, devem ser cuidadosamente planejadas e executadas por instâncias superiores, sempre precedidas de avaliação criteriosa das necessidades do aluno (Aranha, 2000a).

A direção escolar é crucial no planejamento e implementação dessas adaptações, fornecendo suporte administrativo, técnico e científico, adotando currículos diversificados e flexíveis, e viabilizando a atuação de professores especializados e serviços de apoio.

As adaptações para acesso ao currículo englobam a criação de condições físicas, ambientais e materiais para a permanência do aluno com necessidades educacionais especiais na escola. Isso pode demandar alterações no ambiente físico escolar e nos materiais utilizados em sala de aula, assim como a aquisição de mobiliário, equipamentos e recursos específicos (Aranha, 2000a, p.12).

A formação continuada dos professores e demais profissionais, juntamente com a implementação de ações que assegurem a interdisciplinaridade e transitoriedade, também são imprescindíveis para edificar um sistema educacional inclusivo. Dessa forma, os objetivos educacionais podem ser adaptados para

promover as oportunidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e com deficiência.

Isso pode envolver a eliminação de objetivos básicos ou a inclusão de objetivos específicos, complementares e/ou alternativos. Essas mudanças não se limitam ao professor e requerem uma análise abrangente, considerando sempre as reais necessidades dos alunos, visando uma melhor aprendizagem e favorecendo sua integração com os demais colegas (Porto; Santana, 2024, p. 5).

Porto e Santana (2024, p. 6) complementam que “ao adaptar os objetivos, também serão necessárias modificações nos conteúdos, podendo incluir adaptações nos conteúdos específicos, complementares e/ou alternativos, bem como a exclusão de conteúdos básicos do currículo”. A avaliação está intimamente ligada a essas adaptações, permitindo aos professores e à equipe gestora avaliar o progresso dos alunos com necessidades especiais e decidir sobre seu percurso escolar. Ademais, podem ser necessárias adaptações no método de ensino e na organização didática, como uma organização diferenciada da sala de aula com menos alunos por turma e uma metodologia que atenda às necessidades específicas do aluno (Ponte; Matos; Abrantes, 1998; Arroyo, 2007).

Antes de implementar alterações importantes, é fundamental que as equipes administrativa e pedagógica, os docentes das turmas comuns e os especialistas façam uma avaliação minuciosa das necessidades reais dos estudantes e dos efeitos dessas adaptações nos processos de ensino e de aprendizagem e na inclusão social dos alunos.

Ao contrário das adaptações curriculares de grande impacto, as adaptações curriculares menos significativas ou de menor escala são de responsabilidade exclusiva do professor, não requerendo intervenção de autoridades superiores ou aprovação formal. Tais modificações envolvem ajustes no programa de ensino e atividades conduzidas em sala de aula pelo professor. Para elaborar seu plano de ensino, o professor deve reconhecer a diversidade na turma e

implementar as adaptações necessárias para promover a participação de todos os alunos nos processos de ensino e de aprendizagem, levando em consideração as particularidades individuais dos estudantes para atender às suas necessidades educacionais. Quando apropriado, um plano de ensino personalizado pode ser desenvolvido com a colaboração de professores da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo constantemente atualizado conforme o progresso do aprendizado dos alunos (Aranha, 2000a).

Ao considerar a diversidade na sala de aula e as necessidades individuais dos alunos, o professor tem a flexibilidade de implementar adaptações menos significativas ou de menor porte, incluindo ajustes organizacionais, nos objetivos e conteúdos, nos procedimentos de avaliação, nas atividades de ensino/aprendizagem e na temporalidade. As modificações não significativas ou de reduzida proporção não implicam em uma extrema individualização do ensino; mesmo se adaptando às demandas do aluno, é "[...] possível estabelecimento de linhas gerais, ou adaptações de tipo que sejam passíveis de ser utilizadas com um grande número de alunos com características similares" (Heredero, 2010, p. 2001).

É responsabilidade do professor garantir que os alunos com necessidades educacionais especiais tenham acesso a todos os aspectos do programa de estudos, bem como planejar e implementar ajustes que garantam a participação de todos os alunos nas aulas (Porto; Duboc; Ribeiro, 2021). Neste sentido, o documento que preceitua a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) complementa que:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A Educação Inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de

equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008, p.1).

Levando em consideração a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), no que diz respeito às adaptações que o professor deve desenvolver e implementar para garantir o acesso dos estudantes pertencentes ao público-alvo da Educação Inclusiva a todas as partes do currículo escolar. Aranha (2000b) destaca, em termos gerais, que estas adaptações devem buscar: (i) estabelecer condições físicas, ambientais e materiais para a participação do aluno na sala de aula; (ii) promover melhores níveis de comunicação e interação do aluno na comunidade escolar; (iii) incentivar a participação do aluno em atividades escolares (iv) adquirir os equipamentos e recursos materiais específicos necessários; (v) adaptar materiais de uso comum em sala de aula; (vi) utilizar sistemas alternativos de comunicação para alunos com dificuldades de fala e (vii) promover a eliminação de sentimentos de inferioridade ou fracasso.

Medidas organizativas que facilitam os processos de ensino e de aprendizagem, como ajustes na organização da aula e do espaço, são essenciais para garantir o acesso ao currículo. As adaptações nos objetivos e conteúdos devem se adequar às características e dificuldades dos alunos com necessidades educacionais especiais e com deficiência (Aranha, 2000b; Brasil, 1998).

Nas palavras de Candau (2011, p.128), “o que estamos querendo trabalhar é, ao mesmo tempo, negar a padronização e lutar contra todas as formas de desigualdade e discriminação presentes na sociedade”. A Constituição do Brasil, em seu Art. 205, assegura a educação como um direito de todos, visando “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, o que nos faz aproximar o texto legal da ideia de um currículo e de uma escola capazes de atender as mais diferentes pessoas (Porto; Duboc; Ribeiro, 2021).

Assim como o processo de inclusão de alunos com deficiência, em espaços escolares, a valorização destes indivíduos também perpassa pela mudança do modelo pedagógico e metodológico, de modo que seja assegurado o seu direito à aprendizagem (Porto; Duboc; Ribeiro, 2021). Como salienta Ribeiro (2017):

Esse direito de estar incluído nas instituições educacionais e de aprender é assegurado pelo ordenamento jurídico brasileiro desde a Carta Magna até os documentos que compõem o ordenamento infraconstitucional. Tal direito está amparado também em acordos internacionais, a exemplo, das Declarações de Jomtien, 1990, e de Salamanca, 1994, além, da Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência de 2007, resultantes de fóruns mundiais de discussão sobre essa temática, das quais o Brasil foi signatário (Ribeiro, 2017, p.25).

Todos os estudantes pertencentes ao público-alvo da Educação Inclusiva têm o direito de participar da vida escolar e social, de fazer suas próprias escolhas. Ao considerar esta compreensão, deve-se ter o entendimento que o processo pelo qual se analisa e se implementa a inclusão nas escolas comuns tem a ver com uma conjugação de fatores, visto que, para além da presença destes estudantes nessas escolas, ainda é preciso promover diversas melhorias em sua infraestrutura, para melhorar a acessibilidade destes estudantes, além da necessidade de uma melhor formação inicial e continuada destes educadores e de uma melhoria de suas práticas (Porto; Duboc; Ribeiro, 2021).

Para atender às especificidades dos estudantes pertencentes ao público-alvo da Educação Inclusiva, no que concerne à avaliação, o educador pode ajustar as técnicas e ferramentas utilizadas, como, por exemplo, permitir que um aluno com deficiência visual realize a prova em braile e a apresente verbalmente. Quanto à gestão do tempo, podem ser realizados ajustes aumentando ou reduzindo o tempo destinado a determinados objetivos ou conteúdos, como a concessão de mais tempo para estudantes com deficiência auditiva em atividades verbais ou para alunos com deficiência visual em tarefas escritas (Aranha, 2000b; Brasil, 1998).

Considerando as diversas formas de aprendizado dos alunos, o professor pode precisar adaptar os métodos de ensino e atividades, escolhendo abordagens mais adequadas, introduzindo atividades complementares, modificando a complexidade das tarefas e ajustando materiais. Assim, para que as adaptações curriculares sejam eficazes, é crucial que o professor esteja sempre atento ao aluno, identificando seus conhecimentos prévios e necessidades educacionais, utilizando sua criatividade para desenvolver métodos de ensino alternativos e avaliando continuamente o processo de ensino (Aranha, 2000b).

Para orientar as práticas pedagógicas e a elaboração das adaptações curriculares, é recomendável realizar uma avaliação diagnóstica do aluno, com o apoio de um especialista e de uma equipe multidisciplinar, para obter informações detalhadas sobre suas dificuldades e necessidades de aprendizagem, facilitando a implementação de estratégias mais eficazes.

Considerando especificamente o cenário da inclusão no Brasil, observam-se alguns obstáculos. Inicialmente, destacam-se documentos legais que devem guiar o currículo e a prática pedagógica dos professores na Educação Inclusiva. Em outras palavras, propõem-se adaptações de grande envergadura ou significativas. No entanto, devido à vastidão territorial do país, os potenciais efeitos dessas propostas são atenuados. Isso ocorre pela escassez de informações em áreas remotas, em decorrência da falta de recursos materiais, humanos e financeiros.

Diante dessas dificuldades, muitas adaptações mais abrangentes são negligenciadas, e dá-se maior importância às alterações de menor escala, conhecidas como adaptações de pequeno porte. Isso se deve ao fato de os professores se depararem com contextos diversos, com crianças com dificuldades e turmas bastante heterogêneas, o que os leva a recorrer a adaptações individuais ou específicas. É importante ressaltar que, embora atendam a uma demanda imediata originada de uma circunstância específica, tais adaptações não são suficientes para satisfazer plenamente os requisitos dos processos inclusivos.

Em síntese, a inclusão de estudantes pertencentes ao público-alvo da Educação Inclusiva exige uma reflexão aprofundada e a implementação de dinâmicas próprias, intrínsecas ao processo educativo, envolvendo a responsabilização e o engajamento de professores, gestores, indivíduos e setores participantes da comunidade escolar. Sendo assim, conforme sinalizam Ribeiro, Duboc e Porto (2023), para a inclusão desses estudantes ser garantida, deve-se partir do entendimento de que a prática pedagógica desenvolvida por professores de turmas comuns esteja articulada com a teoria, comprometida com a essência do trabalho educativo e pautada em um projeto transformador e em um currículo que atenda a estas especificidades.

Considerações finais

O processo educacional se configura como uma prática social. Dentro dessa compreensão, o conhecimento passa a ser vislumbrado como uma produção histórica e social, inserido numa relação dialética entre teoria e prática, conteúdo e forma, considerando perspectivas interdisciplinares. Nesse contexto, a relação pedagógica não é assimétrica, pois professores e alunos ensinam e aprendem, construindo e reconstruindo o conhecimento de maneira colaborativa.

O currículo tem um papel essencial na Educação Inclusiva, pois deve promover uma formação humana abrangente, considerando as diversas dimensões dos estudantes com necessidades educacionais especiais e com deficiência e as práticas educativas desenvolvidas por professores de classes comuns. A construção desse currículo deve ocorrer através do diálogo contínuo entre educandos e educadores. Além disso, é necessário compreender como esses elementos contribuem para a construção de diversos saberes trazidos por estes estudantes para o contexto escolar, de modo que essa ação ajude a compreender e transformar suas vidas, por meio de um projeto de sociedade justa, sustentável e solidária. Em síntese, trata-se da consolidação de um projeto

social, garantindo a emancipação humana por meio da garantia de direitos, frequentemente negados a esses sujeitos.

Para isso ocorrer, é de suma importância que os estudantes com necessidades educacionais especiais e com deficiência tenham a oportunidade de participar das vivências escolares nas turmas comuns ao lado de seus colegas, assegurando a todos uma educação de excelência e uma participação ativa na jornada de aprendizado. Para alcançar esse objetivo, pode ser necessário realizar adaptações no programa regular de estudos. No entanto, somente uma minuciosa avaliação das necessidades reais dos alunos e uma análise das variedades de adaptações promoverão seu progresso escolar, uma responsabilidade não apenas dos educadores, mas de toda a equipe escolar e, se preciso, das instâncias superiores.

As adaptações devem ser continuamente avaliadas e revisadas, começando sempre com medidas menos invasivas antes de propor mudanças mais significativas, visando facilitar ao máximo a aprendizagem de todos os alunos e incentivando o trabalho em conjunto. Simultaneamente, compreende-se que no Brasil a eficácia dessas adaptações pode ser limitada devido às vastas dimensões do país e às concepções que guiam a atuação dos gestores e professores do ensino básico. Assim, muitas vezes, a responsabilidade pela implementação das adaptações recai sobre os professores, dentro do contexto de gerenciamento de suas turmas. Essa questão pode ser ainda mais problemática, considerando que os professores muitas vezes não se sentem preparados para lidar com a significativa incerteza presente nos ambientes inclusivos. Assim, vemos como elemento fundante a formação continuada destes professores, a fim de serem superados estes desafios.

Referências

ARANHA, M.S.F. **Projeto Escola Viva** garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: Alunos com necessidades educacionais especiais/ Adaptações Curriculares de Grande Porte. Brasília: MEC/SEE, 2000a.

ARANHA, M.S.F. **Projeto Escola Viva** garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: Alunos com necessidades educacionais especiais/ Adaptações Curriculares de Pequeno Porte. Brasília: MEC/SEE, 2000b.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**/Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares**/Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

CANDAU, V. M. F. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, Lisboa; Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 240- 255, jul./dez. 2011

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

GOMES, C. E; REY, F.L.G. Inclusão escolar: representações compartilhadas da educação acerca da inclusão escolar. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v.27, n.3, p.406-417, 2007.

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum Education** (Print). Maringá, v. 32 n 2, p. 193-208, 2010.

LIBÂNEO, J. C.; Oliveira, J. F. de; Toschi, M. S. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

MAKIDA-DIONÍSIO, C.; MARTINS, I.C.; GIMENEZ, R. Inclusão escolar: uma reflexão sobre a transição da educação infantil para o ensino fundamental. **Comunicações**, v.23, n.2, p. 207-224, 2016.

MAZZILLO, I. B. C. V. **Inclusão escolar:** dissonâncias entre teorias e prática. In. DELOU, C. M. C. et al. Fundamentos teóricos e metodológicos da Inclusão. Curitiba: IESDE, 2016.

MINETTO, M.F. **Currículo na educação inclusiva:** entendendo o desafio. São Paulo: Ipbex, 2008.

MOREIRA, A. F. B.; CAUDAU, V. M. **Currículo, conhecimento e cultura:** indagações sobre currículos. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2023.

MOREIRA, R. E. **Escola Inclusiva:** a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2007.

Pinar, W. F. **Estudos Curriculares:** ensaios selecionados. São Paulo: Cortez, 2016.

PONTE, J. P.; MATOS, J. M.; ABRANTES, P. **Investigação em Educação Matemática:** implicações curriculares. Lisboa: IIE, 1998.

PORTO, K. S.; CHAGAS, R. De C. S.; SANTANA, L. S. O currículo de um curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitações em Ciências da Natureza e Matemática, enquanto instrumento de emancipação e contra hegemonia. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 14, n. 1, p. 1–25, 2023.

PORTO, K. S.; DUBOC, M. J. O.; RIBEIRO, S. L. Educação do campo e inclusão de alunos com deficiência: percepções e práticas docentes. **Educação em Foco**, v. 24, n. 42, p. 110–133, 2021.

PORTO, K. S.; SANTANA, L. S. As práticas pedagógicas de professores da Educação Básica e suas contribuições na

aprendizagem de estudantes surdos. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 31, 2024.

RIBEIRO, S. L.; DUBOC, M. J. O.; PORTO, K. S. Docência no Ensino Superior em tempos de inclusão educacional: um convite à reflexão. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, Campo Mourão, v. 10, n. 2, p. 25-42, 2020.

RIBEIRO, S. S. **Estratégias pedagógicas para a permanência de estudantes surdos na Educação Superior**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

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

SANT'ANA, I. M. Educação Inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, v.10, n.2, p.227-234, 2005.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, Ano XII, mar/abr, p. 10-16, 2009.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVEIRA, F.F. Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.22, n.1, p.79-88, 2006.

SKLIAR, C. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? In: Lopes, Alice C.; Macedo, Elizabeth (orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo, Cortez, 2002.

SMEHA, L.N. E FERREIRA, I.V. Prazer e sofrimento docente nos processos de inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, v.21, n.31, p.37-48, 2008.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

THIESEN, J. S.; OLIVEIRA, M. A. O lugar do currículo na/da educação do campo no Brasil: aproximações e teorias curriculares. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, n. 21, v. 45, p.13-28, jan./abr. 2012.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais. 1994.

VASCONCELOS, C. dos S. **Currículo**: a atividade Humana como princípio educativo. 3. ed. São Paulo: Libertad, 2011.

VEIGA, I. P. da. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

VEIGA-NETO, A. **Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da humanidade**. In: Costa, M. V. (org.). *A escola tem futuro?* 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

VILARONGA, C.A.R. e Gonçalves, E.G. Ensino colaborativo para apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.95, n.239, p.139-161, 2014.

AS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO: DECOLONIZANDO REFERÊNCIAS PARA A CONSTRUÇÃO DE SABERES AFRO- REFERENCIADOS¹

Jaiara Rosa Cruz Scofield Ferreira
Elaine Dalman Milagre
Flavia Costa Lima Dubberstein

Introdução

As escolas brasileiras são espaços de diversidade e pluralidade, no entanto, nem sempre essa diversidade coexiste de forma pacífica. As interações sociais que se desenrolam no interior unidades educacionais frequentemente se imbuem de natureza conflitiva, delineando-se, assim, como cenários de contenda em variadas esferas, incluindo as políticas, legislativas e econômicas. Essas disputas se infiltram no ambiente escolar através de instrumentos normativos como decretos e portarias, e de maneira notável, por meio do currículo. Este último, por sua vez, engloba processos seletivos de conhecimentos que são introduzidos nas instituições de ensino como saberes formalizados, os quais são reunidos a partir de conhecimentos científicos que foram construídos e legitimados socialmente ao longo de um processo histórico de estratificação do saber. Neste contexto, emerge a urgência de fomentar iniciativas de interconhecimento, ou conforme articula Sousa Santos², um engajamento com todas as formas de conhecimento sob uma perspectiva de ecologia dos saberes.

¹ <https://doi.org/10.51795/9786526516003125137>

² SOUSA SANTOS, Boaventura. **O fim do império cognitivo: a afirmação de epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

Diante dessa complexidade inerente ao contexto educacional, o corpo docente é incessantemente convocado a superar os desafios cotidianos enfrentados nas escolas. Para tal, recorre-se à formação continuada e à investigação científica como ferramentas essenciais para transpor as adversidades presentes na prática educativa. Um conteúdo que tem gerado muitas investigações nas práticas pedagógicas dos professores brasileiros está a educação para as relações étnico-raciais e tangencia a aplicação da lei 10.639/03³. De acordo com Ferreira⁴ a lei até hoje não é cumprida a contento. Dentre as revisões bibliográficas com o intuito de levantar referenciais acerca do tema, foi possível encontrar inúmeros autores, porém a acuidade na escolha destes materiais apareceu como uma necessidade de selecionar trabalhos que pudessem fornecer um ponto de vista decolonial.

Dados obtidos recentemente por pesquisas estatísticas provam que o racismo, principalmente o religioso, vem aumentando nos últimos anos. Para que estas atitudes sejam combatidas é preciso mudar a estratégia pedagógica hoje adotada, se fazendo necessário recorrer a novos referenciais teórico/práticos sobre o assunto e que dialoguem com o currículo escolar. Não podemos aguardar resultados diferentes utilizando as mesmas metodologias e as mesmas bases científicas. Neste intuito, a revisão bibliográfica, presente neste estudo foi realizada com a finalidade de encontrar autores que rompem com a visão hegemônica e eurocentrada do tema, o que resultou neste artigo.

1. Currículo: reflexões históricas e desafios contemporâneos

O currículo tem se tornado nas últimas décadas um campo válido para compreensão dos fenômenos educativos. Numa

³ A Lei 10.639/03 fala sobre a obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas.

⁴ FERREIRA, Tássio. *Pedagogia da circularidade: ensinagens de terreiro*. Rio de Janeiro: Telha, 2021.

abordagem histórica em uma perspectiva mundial seu reconhecimento como campo especializado de conhecimento educativo remonta ao século XIX, devido às pressões da sociedade industrial na época sobre a necessidade de a escolarização cumprir finalidades explícitas. Assim, após a escolarização ser transformada em uma atividade organizada em função de interesses sociais, culturais, econômicos e políticos, o currículo entra como vocabulário educacional. Nessa esteira temos um longo caminho desde a primeira aparição do termo currículo no dicionário de Oxford em 1663⁵ até os marcos de diálogos sobre o currículo como um campo de estudo nos escritos de Tyler Ralph e Virgel Herrick em 1950⁶.

Quando o currículo é incorporado ao âmbito educacional, ele inicia um percurso estreitamente vinculado aos processos de seleção e estruturação dos conhecimentos escolares, fundamentando-se no que é gerado e considerado de valor pela sociedade. Nesse aspecto dialogamos com a reflexão trazida por Sousa Santos⁷, desde a década de 1980, em um movimento de questionamento das fronteiras epistemológicas estabelecidas pelo projeto científico moderno, argumentando vigorosamente em favor do reconhecimento e da legitimação de formas de conhecimento alternativas. Em seu trabalho, Sousa Santos critica a monopolização da distinção entre o verdadeiro e o falso pelo pensamento científico moderno, o qual, segundo ele, marginaliza injustamente formas de saber que, embora derivadas de lógicas distintas, não são menos significativas ou incapazes de elucidar a realidade e fundamentar práticas eficazes, sustentando que a preeminência dos conhecimentos científicos durante a Modernidade se constrói à custa da ocultação de saberes

⁵ PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005

⁶ HERRICK, Virgil Ellsworth; RALPH, Tyler Winfred. **Toward improved curriculum theory**: papers presented at the Conference on Curriculum Theory. University of Chicago Press, 1950.

⁷ SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1987.

constituídos de maneira diversa, incluindo conhecimentos populares, tradicionais ou leigos, que dialoga com o que Hooks⁸ traz como análise a divisão entre conhecimentos científicos e não científicos sob uma perspectiva geográfica e territorial, onde o hemisfério Norte é associado à ciência, à razão e à lei, contrastando com o hemisfério Sul, que é caracterizado por crenças, violência e desordem. Esta dicotomia espacial reflete a dinâmica metrópole/colônia ou centro/periferia, perpetuando uma relação em que o colonizador, detentor do conhecimento moderno, é visto como o agente do progresso, enquanto o colonizado é marcado pelo atraso. Assim, o centro é percebido como civilizado, em oposição à periferia, considerada selvagem.

Nesta perspectiva, contempla-se a reflexão de que, uma vez estabelecida uma conexão intrínseca entre os procedimentos de seleção e organização dos saberes acadêmicos, os quais se ancoram no que é produzido e valorizado pelo tecido social, e considerando que o próprio ato de reconhecimento dos saberes como verdadeiros carrega em si um caráter excludente, infere-se, portanto, que dentro do arcabouço curricular há conhecimentos que são enaltecidos em detrimento de outros que são negligenciados.

Contudo, apesar de o documento curricular determinar, mediante influências e pressões externas, os conhecimentos que permeiam os limites da instituição escolar, torna-se importante refletir acerca do percurso do conhecimento até sua incorporação na ação educativa, sob uma perspectiva sistêmica do processo de transformação do conhecimento. Esta análise sistêmica é fundamental para compreender as dinâmicas e os mecanismos pelos quais o conhecimento é selecionado, modificado e, eventualmente, integrado a prática pedagógica, evidenciando os critérios e as forças atuantes nesse processo.

⁸ HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

Nesse contexto Hameyer⁹ demonstra a transformação do conhecimento em conteúdo didático pedagógico como um processo complexo influenciado por múltiplas forças de conhecimento. A complexidade da composição e implementação do currículo nas escolas vai além da influência de múltiplas forças sociais, culturais e políticas, destacando também a importância do quadro de conhecimento educacional próprio de cada escola, que é formado por princípios, valores e abordagens pedagógicas específicas. Além das percepções sobre os sujeitos e processos de aprendizagem que são cruciais na configuração do currículo, envolvendo crenças sobre a natureza da aprendizagem, compreensão dos alunos como sujeitos e sobre suas condições e estilos de aprendizagem identificando suas potencialidades e dificuldades e a necessidade de adaptar o ensino às necessidades individuais. Esses elementos orientam a seleção, organização e implementação do conhecimento no currículo, refletindo filosofias educacionais, a missão da escola e metodologias de ensino e aprendizagem preferenciais.

Essas forças multifacetadas que existem dentro dos muros da escola e que transformam o documento curricular em conteúdos das práticas de ensino é o que Sacristán¹⁰ denomina como currículo na ação sendo “a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significação e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida”.

Nesse contexto, é possível adentrar na questão do equilíbrio na distribuição do conhecimento, adotando uma perspectiva multicultural que desafie o projeto científico monocultural. Tal

⁹ HAMEYER, Uwe. (2007). Transforming domain knowledge: a systemic view at the school curriculum. *The Curriculum Journal*. 18. 411-427.

¹⁰ SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

abordagem é proposta por Sousa Santos¹¹ por meio do conceito de ecologia de saberes, definido como “o reconhecimento da coexistência de diferentes formas de saber e a necessidade de investigar as afinidades, divergências, complementaridades e contradições existentes entre eles”. Na ecologia de saberes, as hierarquias de conhecimento são consideradas contextuais e visam estabelecer um diálogo entre os saberes privilegiados e os marginalizados. Isso permite vislumbrar a concepção de uma estrutura social mais equitativa, fundamentada no reconhecimento e na valorização das diferenças, bem como na compreensão dos mecanismos que perpetuam tais disparidades. Em outras palavras, configura-se como uma luta pela justiça cognitiva, intrinsecamente conectada à batalha pela justiça social, destacando a interdependência entre a equidade no acesso e na apreciação do conhecimento e a busca por uma sociedade mais justa.

2. Heranças no campo científico

A mais básica e imediata fonte de conhecimento acadêmico para produzirmos grande parte das pesquisas em cultura é adquirida nas Ciências Humanas. Elas são as ciências nascidas nos berços ocidentais do mundo, onde devemos entender o Ocidente como conceitual e não geográfico¹². O pesquisador ocidental não foi neutro na construção de sua ciência desde a colonização dos países africanos e americanos. Seus preconceitos estão refletidos nas pesquisas, com exceção de algumas produções, que foram produzidas com o intuito de justificar a exploração de povos que provavelmente via ciência eram “inferiores”.

Poucos são os escritores que produziram ou produzem dentro da realidade das culturas afro-brasileiras, consequência de uma

¹¹ SOUSA SANTOS, Boaventura. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. Em B. Sousa Santos & M. P. Meneses. *Epistemologias do Sul* (pp. 31-83). Cortez, 2010.

¹² SAID, Edward W. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. Editora Companhia das Letras, 2007.

herança histórica colonialista, da marginalização dessas práticas no contexto histórico brasileiro. Como entender as culturas afro-brasileiras se o preconceito e o racismo ainda estão tão arraigados em nós? Nesta perspectiva e, com o intuito de encontrar autores que dialogam a partir do prisma dessas culturas, fornecendo uma visão decolonialista da educação para fins de uma promoção da igualdade racial e diminuição do racismo nos ambientes escolares, realizamos essa revisão bibliográfica. Por essa razão, capacitar-nos com elementos científicos sobre o que são as expressões culturais afro-brasileiras, utilizando os conceitos de Decolonialismo, com Costa, Torres, Grosfoguel (2020)¹³, Gomes (2017)¹⁴, e acerca do conceito de racismo com Souza (2021)¹⁵, Almeida (2020)¹⁶ e Munanga¹⁷.

A metodologia proposta para esse artigo é uma análise bibliográfica. Analisam-se livros e artigos que abordam a temática acerca das culturas com Matrizes Africanas, principalmente os produzidos por Nina Rodrigues¹⁸ e Arthur Ramos. Apresentando como foi o processo de chegada destas culturas Africanas no Brasil e seu posterior sincretismo como a indígena e a europeia. Depois, aborda-se o surgimento das pesquisas relacionadas ao tema, provenientes das ciências humanas como Sociologia, Antropologia e mais recentemente na Educação. Por fim, o surgimento de pesquisas não tendenciosas e que se realizam numa visão

¹³ BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Autêntica, 2018.

¹⁴ GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petropolis, RJ: Vozes, 2017.

¹⁵ SOUZA, Jessé. **Como o racismo criou o Brasil**. Sextante, 2021.

¹⁶ ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

¹⁷ MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Autêntica Editora, 2019.

¹⁸ RODRIGUES, Nina. Os africanos no Brasil. 6. ed. São Paulo: Ed. Nacional; [Brasília]: Ed. Universidade de Brasília, 1982.

decolonialista em áreas afins que possibilitam uma análise crítica sobre o tema do racismo no Brasil.

Todo o desenrolar histórico brasileiro, produziu o fenômeno do Ocidentalismo das Ciências. Que é a constituição ideológica do pesquisador e da academia que recebe, que sedia esse pesquisador. Acredito que a herança histórica brasileira seja o maior desafio para a área de conhecimento das ciências humanas hoje. Os estudos voltados para o Cristianismo, são muito mais bem aceitos que sobre religiões afro-brasileiras. Uma das teorias seria por conta da presença em muitos países do mundo, já que é uma religião globalizada. Acrescentando a isso a discriminação que o povo brasileiro sofre no cenário mundial científico, rotulado como subdesenvolvido, atrasado.

Segundo pela natureza do pesquisador, enquanto sujeito, é RACISTA, pois aprendeu culturalmente que essa área de conhecimento não tem valor, é inferior em qualidade e relevância. É preciso romper com tabus e com a ignorância com relação as culturas afro-brasileiras.

Em terceiro a academia, que privilegia por sua vez, estudos que possam manter seu estado hegemônico, não valorizando estudos que invertam a ótica dominante. Todos os dois estão sob a influência da visão colonialista. Já que as cátedras são compostas pelos mesmos pesquisadores definidos anteriormente, mas já possuem um nome, uma fama, uma reputação a zelar e defender.

E em quarto e último lugar, a dificuldade da realização da própria pesquisa, já que as produções advindas desses espaços afro referenciados não são considerados de valor ou relevância científica, poucas academias ou cientistas se preocupam em produzir pesquisas na área com receio de não serem aceitas. É preciso mergulhar na realidade deles, Decolonizar o olhar, é preciso imersão para realização de estudos, pois existem poucas pesquisas sobre elas. As pesquisas sobre elas só se estabeleceram no final do séc. XIX, início do século XX, com Nina Rodrigues e Arthur Ramos, pois as pesquisas anteriores como as realizados por Roger Bastide e Pierre Verger não estão na ótica da religião afro-

brasileira, elas medem com réguas de outras religiões, de forma comparativa. Hoje as pesquisas estão concentradas nas áreas da Antropologia, Sociologia, História e Psicologia.

3. A chegada dos negros ao Brasil

O processo de escravização de negros africanos no Brasil começou no meio do séc. XVI, a partir da exploração econômica imposta pelos colonizadores portugueses. À medida que chegaram em nosso solo, misturados em etnias (em sua maioria bantos e sudaneses), foi preciso uma reestruturação (social, linguística) para que conseguissem viver a sua religiosidade, já que havia o obstáculo cultural, entre eles mesmos e os seus exploradores. Pois, propositalmente os negros eram separados de suas famílias, ou de semelhantes para que as fugas e rebeliões fossem dificultadas.

Quando em região estranha, o negro teve que criar estratégias de sobrevivência, não só do ponto de vista físico, mas também do cultural. Tendo todo o seu entendimento de estrutura hierárquica baseada na posição familiar, agora ele precisa recriar laços e estruturas organizacionais sociais. Assim sua religiosidade se modifica, as datas festivas comemoradas precisam se adaptar a outro calendário. Seus tempos e momentos religiosos são modificados, assim como a declaração de pertença religiosa. O negro era batizado e obrigado a ser católico, mas isso cria o processo de sincretismo, os africanos adotam os espíritos brasileiros e reestruturam seu panteão, logo esses elementos integrados a religião africana se transformam em outra religião, com orixás sim, mas de forma diferente o que resulta no que chamamos de religião afro-brasileira.

4. As interações culturais e religiosas

Do século XVI para os dias atuais, a cultura se desenvolveu, a religião dos Africanos se misturou com as dos povos indígenas e dos europeus, e hoje elas são chamadas de religiões afro-brasileiras.

Mas, ao longo dos anos do processo escravista, as manifestações religiosas, por parte dos Negros Africanos, foram duramente reprimidas pelos colonizadores.

Legalmente sua prática foi considerada crime por algumas constituições brasileiras, sob a acusação de bruxaria, feitiçaria. Realidade que só se modifica após 1945, porém restam marcas profundas não só na sociedade num âmbito coletivo, como em cada descendente e praticante de religiões afro-brasileiras.

“O assim chamado “sincretismo religioso brasileiro” tem sido um dos temas mais cadentes na sociologia da religião e sua explicação etno-histórica pode ser sumariamente resumida em dois níveis: 1. Ao cultuar os santos católicos, os africanos estavam apenas iludindo os donos do poder e os catequistas, pois sua verdadeira devoção dirigia-se não à imposta Nossa Senhora ou a Santo Antônio, que funcionavam como fachada das divindades de seus ancestrais camuflados atrás das imagens dos brancos; 2. Os santos católicos foram assimilados e incorporados ao panteão original africano, aumentando e intensificando o poder preternatural dos ícones venerados.”¹⁹

Outra herança que deixou marcas, foi da doutrinação religiosa, inicialmente, através da Igreja Católica (que demonizava a religião africana e afro-brasileira), substituída recentemente pelo movimento protestante, e que atualmente as igrejas pentecostais e neopentecostais assumem esse “protagonismo”.

5. Heranças no campo científico

Todo o desenrolar histórico brasileiro, produziu o fenômeno do Ocidentalismo das Ciências. Que é a constituição ideológica do pesquisador e da academia que recebe, que sedia esse pesquisador. Acredito que a herança histórica brasileira seja o maior desafio para a área de conhecimento das ciências humanas hoje. Os estudos

¹⁹ MOTT, Luiz. (in) Costa e Gomes. Religiões negras no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2016 página 69

voltados para o Cristianismo, são muito mais bem aceitos que sobre religiões afro-brasileiras. Uma das teorias seria por conta da presença em muitos países do mundo, já que é uma religião globalizada. Acrescentando a isso a discriminação que o povo brasileiro sofre no cenário mundial científico, rotulado como subdesenvolvido, atrasado.

Segundo pela natureza do pesquisador, enquanto sujeito, é RACISTA, aprendeu culturalmente que essa área de conhecimento não tem valor, é inferior em qualidade e relevância. Suas convicções religiosas o impedem de estudar a área por acreditarem que estas religiões são realmente obra do demônio Cristão ou nem as reconhecerem como religiões. É preciso romper com tabus e com a ignorância com relação às práticas religiosas afro-brasileiras.

Em terceiro a academia, que privilegia por sua vez, estudos que possam manter seu estado hegemônico, não valorizando estudos que invertam a ótica dominante. Já que as cátedras são compostas pelos mesmos pesquisadores definidos anteriormente, mas já possuem um nome, uma fama, uma reputação a zelar e defender.

E em quarto e último lugar, a dificuldade da realização da própria pesquisa, já que elas não possuem um livro próprio, são religiões de tradição oral. É preciso mergulhar na realidade deles, Decolonizar o olhar, há que se fazer uma imersão para realização de estudos, pois existem poucas pesquisas sobre elas. As pesquisas sobre elas só se estabeleceram no final do séc. 19, início do século 20, com Nina Rodrigues e Arthur Ramos e na sequência tantos outros pesquisadores que trazem esse olhar necessário para o campo tais como

Roger Bastide, Abdias Nascimento, Nei Lopes, Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes, Maria Aparecida Antonacci, Chimamanda Ngozi Adichie, Barbara Carine Soares Pinheiro e Djamila Ribeiro, para esse momento já trazem expressão significativa considerando a nossa tarefa reflexiva acerca da importância dos saberes que não circundam necessariamente uma origem do norte e eurocentrada. Hoje, observamos que as

pesquisas estão concentradas nas áreas da Antropologia, Sociologia, História e Psicologia e encaminham novas oportunidades de saberes para esse campo tão necessário que demanda ainda de muita exploração para usos dessas referências nos ambientes escolares

6. Conclusão

A lei 10639/2008 é um dispositivo legal construído com o objetivo de incluir de forma significativa e ressignificada a história da África e dos afro-brasileiros no currículo escolar. Essa lei tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e privadas, do ensino fundamental e médio do país. Além disso, a lei também estabelece a inclusão de conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana em concursos públicos e em programas de formação continuada de professores. Por meio dela também busca-se combater o racismo e promover uma educação mais inclusiva e plural, reconhecendo a importância da contribuição africana na formação da sociedade brasileira. No entanto, ainda observamos uma longa e extensa trajetória acerca dos usos das referências decoloniais e uma frágil inclusão da perspectiva antirracista para dentro dos currículos escolares.

A despeito da evolução das pesquisas sobre culturas afro-brasileiras, ainda se observa que elas se dão em menor quantidade do que as relacionadas sobre outras de origem europeia, apesar da qualidade destas pesquisas e a intencionalidade dos pesquisadores envolvidos esteja em uma crescente melhora facilitando aos novos pesquisadores a entender melhor como se desenvolveram trabalhos pedagógicos sobre a herança cultural brasileira. Nesta perspectiva, propõe-se a construção de pesquisas que sigam três etapas – a relação histórica das chegadas dos negros escravizados e o desenvolvimento de suas expressões culturais, depois o processo de imposição cultural sofrida ao longo dos séculos pela cultura dominante europeia e a realidade das múltiplas dimensões culturais no Brasil, na ótica de Clifford Geertz que entende a cultura

como uma teia de significados. Este caminho não fora previsto por Nina Rodrigues, nem por seu seguidor fiel Arthur Ramos, mas por meio das lutas, sobretudo no que tange a ação dos movimentos negros, outras tantas pesquisas foram realizadas e desenvolvidas fora do conceito deturpado de raça que permite identificar as reais bases antropológicas, religiosas e sociais ligadas às heranças de matriz africana, que foram estruturados neste artigo a partir da compreensão das leituras realizadas.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo estrutural. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. Autêntica, 2018.

FERREIRA, Tássio. Pedagogia da circularidade: ensinagens de terreiro. Rio de Janeiro: Telha, 2021.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Autêntica Editora, 2019.

MOTT, Luiz. Três sacerdotisas africanas no Brasil inquisitorial. (In) COSTA, Valéria; GOMES, Flávio. Religiões negras no Brasil. São, 2016.

RODRIGUES, Nina. Os africanos no Brasil. 6. ed. São Paulo: Ed. Nacional; [Brasília]: Ed. Universidade de Brasília, 1982.

SAID, Edward W. Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente. Editora Companhia das Letras, 2007.

SOUZA, Jessé. Como o racismo criou o Brasil. Sextante, 2021.

ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO A PARTIR DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE¹

Erivelton Pessin
Marizete Andrade

1. Introdução

No início do século XXI, emerge no cenário social, político e educacional brasileiro uma série de práticas que passaram a ser definidas como políticas afirmativas. A partir dos últimos anos da década de 1990, como destaca Gomes (2011), estas iniciativas e medidas adotadas por governos, instituições e organizações com o objetivo de promover a igualdade de oportunidades e corrigir desigualdades históricas e sociais que afetam grupos específicos, como minorias raciais, étnicas, de gênero, pessoas com deficiência e outras populações marginalizadas passam a ser entendidas como possibilidade de luta política do movimento negro. Isto conduzirá na virada do século XX para XXI a ações empreendidas pelo Estado brasileiro, em compatibilidade com as demandas apresentadas pelo movimento negro, cujo sentido foi a formulação de alternativas para responder à plataforma reivindicatória levantada.

Para Alves (2017) as políticas afirmativas e a demanda do movimento negro brasileiro por reparações e ações compensatórias devido ao histórico de exploração, tortura e assassinato da população negra têm, em sua essência, uma luta contínua pela garantia de direitos fundamentais e Direitos Humanos, como dignidade, saúde, educação, justiça e alimentação, entre outros. Esse processo de reivindicação não apenas busca a implementação

¹ <https://doi.org/10.51795/9786526516003139151>

dessas políticas afirmativas e reparações, mas também visa um resgate histórico e o reconhecimento da contribuição da população negra para a construção da sociedade e das riquezas do Brasil. Além disso, denuncia as diversas estratégias utilizadas para marginalizar essa população e negar seus direitos sociais e constitucionais. Entre essas estratégias, destaca-se a exclusão da população negra do acesso a uma memória histórica positiva no contexto educacional institucional.

Nesse contexto de reivindicações do movimento negro, no âmbito das políticas afirmativas, surge um novo marco regulatório para a educação brasileira com a Lei 10.639/03. Esta lei altera a LDB 9394/96 ao incluir o Artigo 26-A, que torna obrigatória a inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” no currículo da Educação Básica em todo o território nacional. Além disso, a Lei 10.639/03 também introduz o Artigo 79-B, que estabelece o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar brasileiro.

A implementação da Lei 10.639/03 apresenta inúmeros desafios no contexto educacional brasileiro que vão desde a falta materiais didáticos até a própria organização do currículo. Todavia, de todos os elementos que se apresentam como estruturais para permitir a aplicação da legislação de forma efetiva, a questão da formação docente assume destacado relevo. Neste sentido, buscaremos desenvolver uma breve análise desta relação demarcando o estado do Espírito Santo e os programas de formação continuada desenvolvido por instituições públicas de educação para os professores das redes de ensino.

2. Formação continuada de professores a implementação da lei 10.639/03

Segundo Almeida e Sanches (2017) a lei 10.639/03 não assegura de forma exclusiva e isolada a efetivação de suas proposições. Ela se converte, na verdade, em um novo e importante instrumento que tem por finalidade, a partir da dinâmica sociopolítica e dentro

do próprio contexto escolar, considerando sua totalidade e contradições, disputas e conflitos que ali se realizam, elaborar os valores e significados que envolvem seu conteúdo. Não existe uma relação imediata e direta entre o ensino da história e da cultura afro-brasileira e as transformações qualitativas nas relações de desigualdades raciais. Todavia, o documento legal poder se tornar ferramenta de tensionamento para compreender as discrepâncias de ordem racial e contribuir para a superação gradativa de racionalidades e práticas sociais fundadas na discriminação, através das tentativas de construir diálogos, perspectivas e múltiplas experiências.

Ainda como coloca Cerri (2006), a referida legislação, colabora para a promoção da construção coletiva de uma realidade que considere a diversidade, possibilitando que alguns grupos não somente deixem de ser apontados como os responsáveis por não se ajustarem com os espaços que os rejeitam, mas que possam também sair do lugar de silenciamento, exclusão e invisibilidade.

Os objetivos das ações afirmativas são: induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, visando a tirar do imaginário coletivo a idéia de supremacia racial versus subordinação racial e/ou de gênero; coibir a discriminação do presente; eliminar os efeitos persistentes (psicológicos, culturais e comportamentais) da discriminação do passado, que tendem a se perpetuar e que se revelam na discriminação estrutural; implantar a diversidade e ampliar a representatividade dos grupos minoritários nos diversos setores . (Gomes, 2001, pp 6-7)

Passados mais de duas décadas da implementação da Lei n. 10.639/2003 ainda existem poucos estudos e pesquisas consistentes sobre os desdobramentos de sua aplicação nas escolas brasileiras e de que forma têm contribuído de maneira efetiva com suas finalidades essenciais. No caso do estado do Espírito Santo, existem muitas questões a serem respondidas e lacunas a serem preenchidas no que tange a análise dos resultados dos últimos vinte anos.

Em pesquisa realizada por Cristiane Teixeira em 2012, no município de Cariacica, verificou-se que existem políticas expressas em documentos da Secretaria Municipal de Educação de Cariacica (SEME) de 2005 a 2011 a respeito da formação continuada de professores/as e diversidade étnico-racial, buscando a valorização e o respeito à população negra, descrevendo as principais reformas administrativas e procedimentos adotados para atingir as metas que dizem respeito a esta temática.

Além disso, na pesquisa realizada por Cristiane Teixeira, no município de Cariacica, foram identificados cursos, seminários, programas e ações com a finalidade de permitir a formação continuada dos/as professores/as, voltada à questão racial ofertada pela SEME. Assim, a autora explica:

A análise das formações se deu por meio da catalogação das capacitações em dois grupos: no primeiro estão os cursos avulsos, que são formações oferecidas com carga horária específica, com um número limitado de vagas, fora do horário de trabalho; no segundo estão os eventos, que são as participações de professores em congressos, seminários, e outras atividades realizadas pela SEME ou por meio de parcerias com outras instituições. (Teixeira, 2012, p. 5).

Importante mencionar que a formação continuada dos docentes representa uma estratégia capaz de possibilitar o suprimento de lacunas e omissões acarretadas pela formação inicial, permitindo o aperfeiçoamento profissional. À vista disso, secretarias estaduais e municipais de educação, por meio do Ministério da Educação e dos programas de formação continuada, vêm desenvolvendo estratégias para permitir a capacitação dos docentes sobre educação e relações étnico-raciais, tais como cursos, seminários, organização de coordenações ou equipes pedagógicas específicas para cuidar do processo de execução da lei.

A Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) possui o Núcleo de Estudos Afro Brasileiros (NEAB/UFES), responsável pela produção e disseminação de conhecimentos e saberes por meio da realização de projetos e ações de ensino, pesquisa e

extensão, referentes às questões da população negra, aos afrodescendentes, ao desenvolvimento de políticas de diversidade étnico-racial, promoção da igualdade racial e valorização das populações de origem africana e afro-brasileira, finalidades estas doravante mencionadas como afeitas à temática étnico-racial, nos termos do que dispõe o Regimento Interno de Estudos Afro-brasileiros – NEAB.

Esse Núcleo surgiu no ano de 1988 pelo então professor do Departamento de História do Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN UFES), sua criação oficial se deu em 2006 e hoje ocupa um espaço físico no Centro de Educação da Ufes, encontrando-se vinculado administrativamente à Reitoria da Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes, com sede no Campus de Goiabeiras. Atualmente, constitui-se de docentes, pesquisadores dos diversos Centros de Ensino da Ufes e de outras Universidades e Faculdades do Estado do Espírito Santo e do Brasil, discentes e colaboradores externos, mestres detentores de saberes tradicionais, bem como representantes de fóruns, sociedade civil organizada, entidades negras e movimentos negros do Espírito Santo.

O Núcleo tem desenvolvido atividades interdisciplinares, cursos de formação de professores/as da educação básica e superior, bem como reuniões acadêmicas e políticas visando lutar contra o racismo e contribuir para a efetiva aplicação da Lei 10.639/03, que determina para a educação brasileira o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana em todos os níveis. De acordo com o Regimento Interno do NEAB, há competências que precisam ser efetivadas, com vistas a concretizar a finalidade primordial do Núcleo, qual seja, disseminação de conhecimentos e saberes a respeito da população negra. Nesse sentido, uma das competências do Núcleo é efetivar e manter relações junto a todas as instâncias da Universidade na realização de ações/projetos de implementação da Lei nº 10.639/2003, que acrescentou os Art.26-A e 79-B da LDB e da legislação brasileira referente à temática.

Além disso, a UFES promoveu cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização, relacionados com a temática racial. O primeiro deles foi o curso de “Relações Étnico-raciais Afro-brasileiras e Educação Inclusiva: Formação de professores para a diversidade”, iniciado em 01/10/2010 e concluído em 31/03/2012. O curso contou com as seguintes disciplinas, dispostas na figura a seguir:

Figura 1: Disciplinas e Atividades do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em “Relações Étnico-raciais Afro-brasileiras e Educação Inclusiva: Formação de professores/as para a diversidade”².

Étnico-raciais Afro-brasileiras e Educação Inclusiva: Formação de professores/as para a diversidade²,²⁵⁰

Disciplinas e/ou Atividades	CH (h)	Frequência (%)	Nota / Conceito	Professores Responsáveis	Qualificação (Titulação)
Estudos sobre África	15	75%	10,0	Amauri Mendes	Doutor
História	10	75%	10,0	Maria das Dorei Santos Silva	Mestre
Geografia	10	75%	9,0	Leomar Vazzoler	Mestre
Relações Étnico-raciais no Brasil	20	75%	9,0	Dalcineia Benedicto Pedrada	Doutora
Identidade e cultura Afro-Brasileira	20	75%	9,0	Yasmin Poltronieri Neves	Mestre
Arte- educação Afro-Brasileira	10	75%	10,0	Aissa Guimarães	Doutora
Literatura Africana e Afro-Brasileira	20	75%	10,0	Klussam Regina de Oliveira	Doutora
Direitos Humanos	20	75%	10,0	Robson Loureiro	Doutor
Violência e Relações Raciais	20	75%	8,0	Washington Siqueira	Mestre
Ações Afirmativas	15	75%	10,0	Ahyas Sys	Doutor
Territórios Quilombolas	20	75%	8,0	Oswaldo Martins	Doutor
Memória, Tradição e Cultura	20	75%	10,0	Patricia Gomes Rufino Andrade	Mestre
Dimensões Afro- Brasileiras no Currículo	20	75%	7,0	Nelma Gomes Monteiro	Doutora
Tópicos de Ensino e Pesquisa I	40	75%	8,0	Edna Castro de Oliveira	Doutora
Tópicos de ensino e Pesquisa II	40	75%	7,5	Alexandro Rodrigues	Doutor
Seminários de Pesquisa	60	100%	10,0	Maria das Dóres Santos Silva	Mestre

Posteriormente, no ano de 2011, foi implementado o Curso de Pós-Graduação Lato Sensu de “Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça”. A formação teve início em 31/05/2011 e término em

² Fonte própria, retirada do diploma da Pós-Graduação Lato Sensu em “Relações Étnico-raciais Afro-brasileiras e Educação Inclusiva: Formação de professores para a diversidade”.

30/11/2012, com uma carga horária de 414 horas. As Disciplinas deste curso eram voltadas para a temática das políticas públicas, com a seguinte grade curricular:

Figura 2 – Disciplinas do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu de “Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça”³

Disciplinas e/ou Atividades	CH (h)	Frequência (%)	Nota / Conceito	Professores Responsáveis	Qualificação (Titulação)
Políticas Públicas e Promoção da Igualdade	45	100	6,3	Juçara Luiza Leite	Doutora
Políticas Públicas e Gênero	60	100	7,1	Maria Beatriz Nader	Doutora
Políticas Públicas e Raça	60	100	6,8	Antônio Carlos Amador Gil	Doutor
Estado e Sociedade	45	100	7,0	Sebastião Pimentel Franco	Doutor
A Transversalidade de Gênero e Raça na Gestão Pública	60	100	8,3	Cristiane Araújo de Mattos	Mestre
Metodologia de Projetos de Pesquisa e de Intervenção	90	100	A	Sebastião Pimentel Franco/ Maria Beatriz Nader	Doutores
Outras Atividades Acadêmicas*	54	100	A		

Em 07/11/2014, foi dado início ao Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em “Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola”, tendo sido concluído em 24/09/2016. As disciplinas em muito coincidiram com as apresentadas no Curso de “Relações Étnico-raciais Afro-brasileiras e Educação Inclusiva: Formação de professores para a diversidade”, conforme é possível observar na Figura 3 a seguir:

³ Fonte própria, retirada do diploma da Pós-Graduação Lato Sensu em “Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça”

Figura 3 – Disciplinas do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em “Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola”⁴

Disciplinas e/ou Atividades	CH (h)	Frequência (%)	Nota / Conceito	Professores Responsáveis	Qualificação (Titulação)
Estudos sobre a África	40	75%	10,0	Amauri Mendes Pereira	Doutor
Relações Étnico-Raciais Brasil	40	75%	9,0	Sérgio Pereira dos Santos	Doutor
Ações Afirmativas e Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial	40	75%	10,0	Andrea Bayerl Mongin	Doutor
Religiões de Matriz Africanas e Perspectivas Curriculares	40	75%	9,0	Cleyde Rodrigues Amorim/Fabiano Aparecido Costa Leite	Doutor/ Mestre
Direitos Humanos e Educação	40	75%	10,0	Cristina Mara Bonaldi	Doutor
Memória, Tradição e Cultura Afro Brasileiras	40	75%	7,0	Oswaldo Martins de Oliveira	Doutor
Dimensões Afro Brasileiras no Currículo	40	75%	8,0	Patrícia Gomes Rufino Andrade	Doutor
História e Cultura Africanas	40	75%	10,0	Dejaír Dionísio/Klusan Regina de Oliveira/Henrique Cunha Junior	Doutor
Tópicos de Pesquisa I	20	75%	7,5	Maria Cristina Figueiredo de Aguiar Guasti	Doutor
Tópicos de Pesquisa II	20	75%	7,0	Leonor Franco de Araújo	Mestre
Tópicos de Pesquisa III	30	75%	10,0	Vanessa Oliveira de Azevedo Rocha	Mestre

Ressalta-se, ainda, que “antes da aprovação da Lei nº 10.639/03, a formação inicial dos docentes tratava muito pouco das questões étnico-raciais, com diversos aspectos lacunares de formação antirracista na trajetória acadêmica dos futuros docentes”. Assim, com a implementação da legislação, buscou-se reverter esse cenário, impondo-se a formação continuada de professores nessa temática.

⁴ Fonte própria, retirada da do diploma da Pós-graduação Lato Sensu em “Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola”

Teixeira (2012) ressalta que, embora implementados esses cursos e atividades com a finalidade de desenvolver ações pedagógicas voltadas para a diversidade, elas não se concretizaram de forma sistemática e contínua, tendo em vista que as ações quase sempre são pontuais e não estratégicas, muitas vezes motivadas por iniciativas pessoais ou por grupos formados por equipes. É o que ocorre no Espírito Santo, com a implementação do curso de formação continuada para docentes e profissionais da Educação: “Fazer valer a implementação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 no Espírito Santo: superando o racismo institucional e na sociedade”, ofertado em parceria entre os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi) dos campi Vitória e Colatina do Ifes, com o Centro da Cultura Negra do Estado do Espírito Santo (Cecun). O referido curso cumpre com os preceitos do Parecer CNE/CP nº. 03/2004, que ressalta a necessidade de os docentes receberem formação para a educação das relações étnico-raciais, em diferentes áreas de conhecimentos (Fernandes, Jacob E Medeiros, 2021).

Importante mencionar que o Espírito Santo possui o Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo – CEFOPE, criado pela Lei nº 10.149 (2013), sendo representado em cada uma das Superintendências Regionais de Educação pelos Núcleos Formativos Regionais – NFR. Ainda, segundo Costa e Camata (2020) também possui a Política de Formação de Professores do Estado do Espírito Santo, construído entre outubro de 2017 e julho de 2018 pela Secretaria de Estado da Educação, em parceria com os municípios do Espírito Santo e a assessoria da Fundação Carlos Chagas.

Esse curso foi ministrado na modalidade a distância, mas com três encontros presenciais obrigatórios e ocorreu de 27 de maio a 09 de dezembro de 2019, para 46 pessoas, entre professores e profissionais da Educação dos municípios capixabas. Da carga horária total de 100 horas, 70 foram ministradas a distância e 30 distribuídas entre três encontros presenciais obrigatórios, ocorridos nos campi Colatina, Vitória ou Nova Venécia. Para Fernandes, Jacob e Medeiros (2020), um dos pré-requisitos para aprovação,

além da presença nos encontros, foi a necessidade de construção e aplicação de um projeto numa escola ou em espaços não-formais de educação.

Costa e Camata (2020) relembram que o currículo da Educação Básica do Espírito Santo para o nível médio baseia-se nas orientações nacionais, a partir dos subsídios teóricos e metodológicos propostos nos documentos nacionais, que são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio. No ano de 2009, a Secretaria de Estado da Educação – SEDU reformulou os Conteúdos Básicos Comuns – CBC, explicitando o seu compromisso de assegurar:

não somente a obrigatoriedade escolar como um direito fundamental e legítimo, mas, sobretudo, para viabilizar o acesso com permanência e qualidade das aprendizagens, conforme os termos constitucionais, garantindo ainda pluralismo e democracia no processo de definição das políticas educacionais. (Sedu, 2009. p. 11).

Costa e Camata (2020) ainda afirmaram que, embora exista um importante legado histórico-social cultural deixado pelos africanos no Estado do Espírito Santo, observa-se um número pequeno de obras dedicadas ao seu estudo. Por outro lado, culturas e obras europeias (principalmente italianas, portuguesas e germânicas) possuem maior visibilidade intelectual nas aulas espalhadas pelas escolas públicas de todo o país e do Estado do Espírito Santo.

No ano de 2019, foi possível verificar um significativo avanço no âmbito estadual. A Secretaria de Estado da Educação, por meio da Portaria nº. 114-R, publicada no DIOES de 20 de novembro de 2019, instituiu a Comissão Permanente de Estudos Afro-brasileiros do Espírito Santo - CEAFRO, com fundamento no Plano Estadual de Educação do Espírito Santo e as Leis 10.639/03 e 11.645/08. Referida iniciativa reconhece a intolerância, o racismo, o preconceito, a violência e a estigmatização do negro na sociedade

brasileira. Consta que em dezembro de 2017 foi aprovada a 3^a. Versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento normativo para as escolas brasileiras, onde a Lei 10.639/03, juntamente com a Lei 11.645/03 necessitam ser incorporadas “aos currículos e as propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora” (Brasil, 2018).

Assim, a inclusão dessa temática no currículo escolar possibilita uma abordagem mais inclusiva e diversa da história do país, promovendo o respeito à diversidade e a valorização da identidade e da cultura dos afrodescendentes. No entanto, ainda há desafios a serem enfrentados, como a necessidade de aprimorar a formação de professores e a produção de materiais didáticos mais inclusivos e representativos.

3. Conclusões

A proclamação da Lei n. 10.639/03 é um marco importante na história da educação brasileira ao instituir a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas de todo o país. Promulgada em 2003, essa legislação representa um esforço significativo para reconhecer e valorizar a contribuição do povo negro na formação da sociedade brasileira. No entanto, a implementação efetiva dessa lei envolve desafios consideráveis e evidencia a necessidade do engajamento contínuo do Movimento Negro e intelectuais e pesquisadores/as negros na busca por uma educação mais inclusiva e equitativa.

Antes da promulgação da Lei n. 10.639/03, o currículo escolar brasileiro negligenciava a história e a cultura afro-brasileira, contribuindo para a perpetuação de estereótipos e para a invisibilidade da contribuição negra à formação do país. A luta do Movimento Negro por uma educação que contemplasse essa perspectiva foi fundamental para a aprovação da lei. A implementação da lei exigiu uma revisão profunda nos conteúdos

programáticos e nas abordagens pedagógicas. A inclusão da história da África e da cultura afro-brasileira no currículo escolar visa não apenas preencher uma lacuna histórica, mas também combater o racismo pessoal, institucional e estrutural, promovendo uma compreensão mais ampla da diversidade étnica e cultural do Brasil.

No que tange o estado do Espírito Santo, identifica-se que a implementação da Lei n. 10.639/03 enfrenta os mesmos desafios gerais que se verifica no território nacional, no entanto, é nítido que ocorreram avanços importantes especialmente aqueles que se referem a incorporação do currículo de práticas pedagógicas que combatem a lógica universalizante. Em grande medida, estes avanços são resultados de políticas de formação continuada para professores da rede pública de ensino. Mas, ainda um longo caminho a percorrer.

Referências

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia Pizauro. Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. **Proposições**, Campinas, v. 28, n. 1, p. 55-80, 2017.

ALVES, Marta Mariano. Lei 10.639/03, formação docente e NEABs: a democratização do currículo como um desafio para a educação brasileira. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 30, p. 33-47, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: MEC, 2018.

CERRI, Luis Fernando. (2006). Usos públicos da história no Brasil contemporâneo: demandas sociais e políticas de Estado. Araucaria. **Revista Iberoamericana de Filosofia, política y Humanidades**, 15, 3-19, 2006.

COSTA, Eliane Gonçalves da; CAMATA, Manuela Brito Tiburtino. Educação das relações étnico-raciais e formação continuada de

professores. In: SANTOS, Zaira Bomfante dos; CRISTOFOLETI, Rita de Cassia (Orgs.). **Ensino na educação básica: linguagens e perspectivas**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2020.

FERNANDES, Rosane Rosa Dias; JACOB, Alexandre; MEDEIROS, Ilalзина Maria da Conceição. Implementação das leis nº 10.639/03 e 11.645/08 no Espírito Santo: projetos de intervenção como uma construção coletiva e aplicada. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.1, p. 4601-4610, 2021.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAE**, Goiânia, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011

CURRÍCULO, DIVERSIDADE E DECONIALIDADE¹

Aldieris Braz Amorim Caprini
Janneyde Pascoal da Silva

Abraçar a mudança: o ensino num mundo multicultural. Assim é o título de um capítulo do livro “Ensinando a Transgredir”, de bell hooks. Nele, a autora nos convida a refletir o ensino e o contexto da sala de aula para que sejam transformados e, ainda, repensarmos a formação dos docentes e o currículo. Salienta a necessidade de “desaprender o racismo para aprender sobre a colonização e a descolonização e compreender plenamente a necessidade de criar uma experiência democrática de aprendizado das artes liberais.” (p.55)

Assim, o objetivo desse texto é contribuir na formação inicial e/ou continuada de professores com a reflexão sobre a relação currículo e diversidade, na perspectiva decolonial, para uma prática docente comprometida com as diferenças.

Reconhecer que vivemos numa sociedade multicultural e com desafios para conviver com as diferenças, nos provoca uma necessidade de repensar como a sociedade multicultural está organizada nas relações sociais de modo geral e na escola de modo específico. E, reconhecer o papel da educação nesse contexto, torna-se, assim, um elemento fundamental nas transformações sociais buscando respostas para os desafios da contemporaneidade.

É nesse intuito que esse texto traz, num primeiro momento, considerações de currículo e diversidade, tendo a cultura como guia, para pensarmos uma educação que enfrente os desafios do multiculturalismo para uma convivência de respeito e valorização da diferença. No segundo momento, trazemos considerações

¹ <https://doi.org/10.51795/9786526516003153174>

teóricas sobre o decolonialismo para “iluminar” nossa prática curricular.

Convidamos para a leitura do texto guiados pelos seguintes questionamentos: nossos currículos contemplam a diversidade? Qual a concepção de diversidade presente nos currículos e nas reorientações curriculares? E qual a nossa concepção? Refletimos, a partir das teorias do currículo, a construção ou reorientação do currículo para a diversidade? Na formação inicial e continuada de docentes, qual concepção teórica norteia a discussão sobre currículo e diversidade?

Dialogando sobre Cultura, Currículo e Diversidade

A relação Cultura – Educação, tão importante para se pensar os desafios da diversidade na escola, pode ser esclarecida por Forquin (1993, p. 10):

[...] educação, no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se a restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, em toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de “conteúdo” da educação.

Para considerar que os aspectos culturais se referem à ação dos homens, Lopes e Macedo (2011, p.184) conceituam a Cultura, com enfoque na Educação, como “o repertório de significados, um conjunto de sentidos socialmente criados que permite aos sujeitos se identificarem uns com os outros”. Tal perspectiva nos permite afirmar que esse contexto cultural mundial tem muito a contribuir na área de Educação e com o Currículo. Abre-se, então, espaço para discutir a função da escola, o papel dos currículos e a concepção de ensino no cenário multicultural.

No contexto teórico delineado, de relação Cultura – Educação, podemos entender a contribuição da educação na construção de

identidades de resistência, contrapoderes que visam à formação de identidades legitimadoras pelas instituições dominantes.

Ao concebermos a educação como um espaço de formação e socialização do indivíduo, seja por seus significados ou, ainda, pela cultura, abre-se espaço para uma educação que, por meio dos elementos culturais trabalhados, promova a luta e a resistência na estrutura social. E com isso, capaz de romper com os modelos ideológicos hegemônicos existentes e emancipando os sujeitos marginalizados e excluídos na sociedade.

Assumimos, neste texto, a perspectiva de emancipação social, de compreensão dos significados construídos historicamente na formação social e a transformação destes visando mudanças sociais. Tal posicionamento nos leva a pensar a educação como processo cultural que pode possibilitar a transformação social.

Se falamos em transformação de significados construídos historicamente para uma transformação social no espaço educacional, considerando a relação cultura-educação, estamos, conseqüentemente, trazendo uma reflexão a partir da ressignificação da escola enquanto fenômeno cultural, ou seja, falamos da cultura da escola.

Ao considerarmos a educação como um dos meios para repensarmos as identidades legitimadoras e a construção de identidades de resistência, seja por seus significados, valores, hábitos e demais elementos culturais, e um meio para haver uma transformação social, estamos falando da necessidade da escola ressignificar modelos e posturas que legitimam poderes hegemônicos.

A escola precisa assumir que uma transformação social requer rever processos culturais. Para tanto, deve se conhecer a cultura existente e a partir da reflexão crítica da realidade pensar os caminhos de mudança.

É importante ressaltar que, partindo do cotidiano escolar,

[...] emergem concepções, normas, valores, hábitos, posturas, costumes, habilidades, atitudes, comportamentos, mitos, incidentes, ritos, rituais, fatos

e artefatos, que tecem a cultura da escola – conservadora ou transformadora. Assim, qualquer proposta para influenciar uma escola específica precisa falar a sua linguagem, ter um significado para aquele universo, ser inteligível para aquelas pessoas, ser capaz de mudar comportamentos, de criar uma cultura de mudança, mudando. Para tanto, é preciso conhecer os elementos (valores, normas, hábitos, atitudes, etc.) que regem a cultura a ser transformada em cultura de mudança (Brito, 2009. p. 245).

Desse modo, uma escola que assume a cultura da mudança, torna-se, então, requisito fundamental para pensarmos numa transformação social por meio dos processos construídos historicamente para promover a emancipação de sujeitos. Repensando os aspectos cotidianos da escola torna-se possível que valores e pensamentos hegemônicos sejam quebrados, ou seja, considerar a ressignificação da cultura da escola torna-se essencial para uma prática multicultural, comprometida com os excluídos e os marginalizados.

Nesse contexto, o currículo precisa ser o território dessa luta e contestação social por meio da cultura. Segundo Forquin (1993), a cultura é o conteúdo substancial da educação e o currículo é o instrumento para seleção e organização da forma como essa cultura será transmitida via processo educacional.

A definição trazida pelo autor em estudo nos faz refletir sobre o significado do currículo, uma vez que ele extrapola uma mera lista de conteúdos que devem ser pensados a partir de uma concepção de mundo, revelando, assim, interesses e ideologias da Educação. No entanto, para pensar numa proposta de ensino, faz-se necessário compreender o significado de currículo e como ele nos direciona a pensar nossa prática pedagógica e visão de educação.

Tecemos algumas considerações para pensar essa concepção de currículo, inspiradas por Apple (2006), Giroux (1988), Sacristán (1998), Silva (2011) e Moreira (2011). A forma como concebemos o currículo resulta na Educação que produziremos, o que torna imprescindível pensar em currículo para construir

conhecimento e uma proposta de ensino democrática numa sociedade globalizada.

Dessa forma, entendemos o currículo como a mola propulsora da Educação, o que significa que ele vai proporcionar uma visão de mundo, cabendo ao professor pensar que visão será essa e a quem ela atende.

O currículo poderá reforçar e contribuir para o processo de dominação cultural promovido por grupos interessados na hegemonização promovida pela globalização ou, ainda, proporcionar uma Educação para romper esse cenário e promover uma sociedade que reconheça e valorize a diversidade étnica. E a escola, via currículo, pode ser um instrumento para fortalecer a política de dominação cultural ou dar voz aos excluídos.

O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (Moreira; Silva, 1995, p.8).

Para pensar currículo, três eixos são fundamentais: ideologia, cultura e poder. Segundo Moreira e Silva (1995), a ideologia está relacionada às divisões que organizam a sociedade e às relações de poder que sustentam essas divisões. O que caracteriza a ideologia não é a falsidade ou a verdade das ideias que veicula, mas o fato de que essas ideias são interessadas, transmite uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social.

Assim, o Currículo demonstra a cultura de uma sociedade que atua como terreno de produção e de criação simbólica do cultural, e como agente de produção e criação de sentidos e de significações. Ou seja, o currículo integra a cultura organizacional da escola numa relação dialética, determinando-a e sendo determinado por ela.

A cultura, como discutido anteriormente, por ser o conjunto de significados que pode ser capaz de legitimar ou promover

interesses de grupos, vai ser um terreno de lutas travadas entre as forças de desses grupos, de disputa de poder. Com isso, o currículo como campo cultural vai ser disputado por poderes para moldá-lo conforme a ideologia que lhes interessar e que garantam sua hegemonia, formando identidades legitimadoras. Daí, ser o currículo um território de contestações e de disputas.

Segundo Moreira e Silva (1995, p. 29), ao expressar essas relações, ao se apresentar no seu aspecto oficial como representação dos interesses do poder, o Currículo constitui identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes, fazendo com que, nos parece, grupos subjugados continuem subjugados, pois, “o estudo da relação entre ideologia e conhecimento escolar é especialmente importante para nossa compreensão da coletividade social da qual todos somos parte” (Apple, 2006, p. 98). E ainda,

[...] os interesses sociais e econômicos que serviram como o fundamento sobre o qual a maior parte dos elaboradores de currículos agia não eram neutros; nem eram aleatórios. Eles incorporavam compromissos para com determinadas estruturas econômicas e políticas educacionais, as quais, quando postas em prática, contribuíam para a desigualdade. As políticas educacionais e culturais, e a visão de como as comunidades deveriam operar, e de quem deveria ter poder, serviram como mecanismos de controle social (Apple, 2006, p. 103).

Moreira e Silva (1995) nos apontam questionamentos importantes nessa reflexão cultura e currículo: quais são as relações de classe, etnia e gênero que fazem com que o currículo seja o que é e que produza os efeitos que produz? Nesse momento, podemos pensar que muitos currículos reproduzem o modelo cultural da globalização, imposto por grupos interessados na homogeneização cultural e que não se apresentam como um currículo crítico.

Ressaltamos que esse poder e as ideologias, enquanto elementos da cultura, vão desde o poder de grupos e classes dominantes corporificados no Estado, quanto aos inúmeros atos

cotidianos nas escolas e nas salas de aula que são expressões sutis e complexas de importantes relações de poder e de ideologias.

Moreira e Silva (1995) afirmam que o currículo, como campo cultural e de construção e produção de significações e sentido, torna-se, assim, um terreno central dessa luta de transformação das relações de poder. No caso, estamos chamando a atenção para quais poderes são instituídos na era global, a quem atendem e como os currículos se posicionam, no que tange ao multicultural.

Giroux aborda o currículo através da ideia de “Política Cultural”, no qual o currículo envolve a construção de significados culturais, pois,

[...] a escola é uma incorporação, histórica e estrutural, de formas de culturas que são ideológicas. Ela dá significado à realidade pelo modo como é frequente e ativamente contestada e pelas diferentes maneiras como é experienciada por indivíduos e grupos. O sistema escolar, é um terreno político e ideológico, a partir do qual a cultura dominante produz, em parte, suas “certezas” ideológicas; mas também é um espaço onde as vozes dominantes e subordinadas, por meio de constantes batalha e intercâmbio, definem-se e limitam-se mutuamente, em resposta às condições sócio históricas, “carregadas” pelas práticas institucionais, textuais e vividas, que determinam a cultura escolar e a experiência professor/aluno, em uma especificidade de tempo e espaço (Giroux, 1988, pp. 82-83).

Nessa perspectiva olha-se para a escola a partir da criticidade para desmascarar as desigualdades sociais e apresentar as possibilidades de resistência. O que nos permite afirmar que o sistema escolar é marcado pelo político e ideológico e o currículo como expressão desse sistema é um território contestado e de contestações.

Está no âmago da própria definição de pedagogia crítica a vontade colectiva de reformar as escolas e de desenvolver modos de prática pedagógica em que professores e alunos se tornem agentes críticos que questionem activamente e negociem a relação entre teoria e prática, entre a análise crítica e o senso comum e entre a aprendizagem e a transformação social (Giroux, 2005, p.135).

Essa transformação social via uma pedagogia crítica, torna-se necessária para atender aos desafios de um sistema escolar que vise a promoção da contestação de modelos hegemônicos de dominação cultural nos currículos.

[...] a construção de uma pedagogia da política cultural, em torno de uma linguagem criticamente afirmativa, que permite aos educadores radicais conhecerem como as subjetividades são produzidas dentro das formas sociais aos quais as pessoas se movem, mas que são, na maioria das vezes, só parcialmente compreendidas (Giroux, 1988, p. 85-86).

Tal posicionamento teórico nos faz entender o currículo como um campo de disputas, do ponto de vista histórico, social, político e econômico, conforme delineado por Arroyo (2011, p. 36), ao apontar que:

Os estudos críticos sobre o currículo coincidentes com fortalecimento da autonomia docente, com a criatividade e a profissionalização levaram redes, escolas e coletivos a conformarem projetos político-pedagógicos mais autônomos reorientações curriculares mais adaptadas à diversidade de infâncias e adolescências, de jovens e adultos. Mais criativos para repensar os currículos e a docência para inventar formas diversificadas de garantir o direito dos educados e dos próprios educadores ao conhecimento.

Com a reflexão teórica apresentada fica evidente que o currículo tem um papel fundamental na construção das identidades sociais, a partir do momento em que os educadores se posicionem a não reforçar as desigualdades sociais presentes em nossa realidade e se proponham a discutir um currículo que considere a diversidade objetivando uma participação democrática na sociedade.

Considerando, a partir de Silva (2011, p.16), as Teorias do Currículo categorizadas em Teorias Tradicionais, como “teorias” neutras, científicas, desinteressadas, e as “Teorias Críticas e as Teorias Pós-Críticas”, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica e desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder”, podemos

afirmar que ao abordamos a diversidade no currículo devemos nos orientar, em especial, na perspectiva teórica pós-crítica.

Silva (2011, p. 106) apresenta as teorias pós-críticas como:

[...] conjunto das perspectivas teóricas e analíticas que, embora retendo o impulso crítico da “teoria educacional crítica”, coloca em questão, a partir sobretudo da influência do pós-estruturalismo e do pós-modernismo alguns de seus pressupostos. A teoria pós-crítica questiona, por exemplo, um dos conceitos centrais da teoria crítica, o de ideologia, por seu comprometimento com noções realistas de verdade. Da mesma forma, seguindo Michel Foucault, a teoria pós-crítica distancia-se do conceito polarizado de poder, da teoria crítica. Ela coloca em dúvida, ainda, as noções de emancipação e libertação, tão caras à teoria crítica, por seus pressupostos essencialistas.

As teorias pós-críticas envolvem questões de gênero, etnia, raça e sexualidade nos fornecendo um mapa mais completo das relações sociais, considerando a subjetividade. Assim, temas como diferença, identidade e cultura são centrais nas Teorias Pós-Críticas do currículo, pois

A visão do poder tomada pelas teorias pós-críticas é de um poder descentralizador, multiforme e multifacetado, não mais centrado no Estado, talvez meio invisível pela sua dispersão em toda a rede social. Nessa questão estas teorias enxergam o conhecimento como parte inerente ao poder. Em contraste com as teorias críticas, as teorias pós-críticas não limitam à análise do poder ao campo das relações econômicas do capitalismo. Com as teorias pós-críticas, o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade (Silva, 2011, p. 149).

O currículo é concebido na perspectiva multirreferencial assumindo referenciais plurais, múltiplos, heterogêneos para contemplar a diferença, a diversidade, a alteridade, enfim, o sujeito de forma orgânica no contexto social, político e cultural no processo de construção de sua identidade.

Mas, ao tratarmos da diferença e da diversidade no currículo, devemos refletir a partir dos seguintes questionamentos: O que entendemos por diversidade? Por que a diversidade deve ser

contemplada no currículo? Que diversidade deve estar presente nas políticas curriculares e no currículo escolar? Quais perspectivas teóricas orientam a diversidade no currículo?

De acordo com Elvira de Souza Lima (2006, p.17),

(...) a diversidade é norma da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo. Seres humanos apresentam, ainda, diversidade biológica. Algumas dessas diversidades provocam impedimentos de natureza distinta no processo de desenvolvimento das pessoas (as comumente chamadas de “portadoras de necessidades especiais”). Como toda forma de diversidade é hoje recebida na escola, há a demanda óbvia, por um currículo que atenda a essa universalidade.

A diversidade deve ser contemplada no currículo para uma educação que promova o respeito à diversidade cultural, gênero, sexualidade, deficiências, classe social, enfim, toda a forma de diferença. E ainda, para a luta contra o racismo, a homofobia e o sexismo e assegurando a identidade dos sujeitos, na perspectiva da Educação em Direitos Humanos, objetivando uma relação humana justa, igualitária e de convivência à diferença.

A diversidade que deve estar presente nas políticas curriculares e no currículo escolar é aquela considerada como processo histórico, cultural, social e político e não a diversidade como “simplesmente” uma pluralidade cultural, da tolerância, numa visão romântica da diferença. Compreender e assumir a diversidade e a cultura não como temas pontuais no currículo e sim como eixos norteadores do currículo.

Mas, para tanto, é necessário um aporte teórico que possibilite orientar a construção do currículo ou a reorientação curricular, bem como nossa formação e a prática pedagógica. Nesse trabalho, assumimos a concepção teórica e epistemológica decolonial para pensarmos a diversidade no currículo, considerando nosso contexto histórico e cultural.

Decolonialismo: uma crítica reflexiva para uma nova abordagem nos currículos oficiais.

Tomemos como ponto de partida para a História do nosso continente os empreendimentos marítimos do século XVI e o processo de colonização e genocídio empreendido pelos Impérios Coloniais português e espanhol. De fato, a chegada deles significou um momento de ruptura e a adoção de uma nova dimensão política, econômica, cultural e social, mediados unicamente pelos interesses do nascente capitalismo comercial.

O que, por vezes, não se menciona de forma crítica é: por que, de forma insistente e quase unânime, a América, que já era habitada, passa a ter uma história válida apenas a partir da chegada dos europeus? E por que, ainda hoje, se privilegia os conhecimentos e a História europeia?

Mediante essas primeiras constatações, trataremos nesta seção de conceitos que nos ajudam a pensar a construção da nossa História e em como essa abordagem reducionista da visão europeia, enquanto marco civilizatório de um “território selvagem”, ainda está presente nos currículos escolares e nas abordagens nos contextos educacionais.

Para facilitar a compreensão do leitor, o texto seguirá com a apresentação de uma abordagem conceitual referente a colonialismo, modernidade, colonialidade e decolonialismo e as suas inferências na elaboração dos currículos ao que se refere a Educação para as relações étnico raciais (ERER) no contexto da Educação Brasileira.

Enquanto conceitos que estão intimamente interligados, não há como se desassociar o processo de colonização com a concepção de modernidade enquanto mito sacrificial e irracional como aponta Dussel (1993). Nas palavras de Sousa (2020) a modernidade:

(...) é vista como sinônimo de desenvolvimento, racionalidade e principalmente como uma ruptura com o passado arcaico e primitivo da humanidade, através do seu modelo econômico, social e político. Assim, com a ideia de progresso foi estabelecida uma linha temporal onde a Europa

é tida como superior, legitimada pela própria ciência, através da universalização do conhecimento. (Sousa, 2020, p. 66-67)

Desta forma, analisando a modernidade enquanto uma invenção das classes dominantes europeias a partir do contato com a América os autores Walhs; Oliveira; Candau, (2018, p. 03-04), entendem a lógica do desenvolvimento de todas as ações empreendidas no processo de usurpação dos territórios, consideradas legítimas pelo colonizador, e para que o fim desejado seja alcançado, considerando, justo e lícito o genocídio, a escravidão e a guerra em nosso território e na África. Afinal de contas, a humanidade caminharia para o progresso com o sacrifício daqueles que ocupavam a América e com aqueles que seriam conduzidos pela grande diáspora.

Acerca da ideia de progresso alcançado por meio do mito da Modernidade, a Europa passa a ser vista não apenas como superior, mas sobretudo, a responsável pela produção universal do conhecimento, legitimada pela própria Ciência que tem poder de julgamento do saber válido (europeu) e dos saberes não válidos (africanos e indígenas)

Neste contexto corrobora Santos (2010):

Na modernidade, a produção do conhecimento científico foi configurada por um único modelo epistemológico, como se o mundo fosse monocultural, que descontextualizou o conhecimento e tentou impedir a emergência de outras formas de saber não redutíveis a esse paradigma (Santos, 2010, p. 183).

E como elos de uma corrente, é inerente ao conceito de Modernidade a ideia da colonialidade, conceito elaborado pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano ao final dos anos 1980. A este conceito, soma-se a concepção temporal de continuidade de um processo que não se finda com os processos de independência na América.

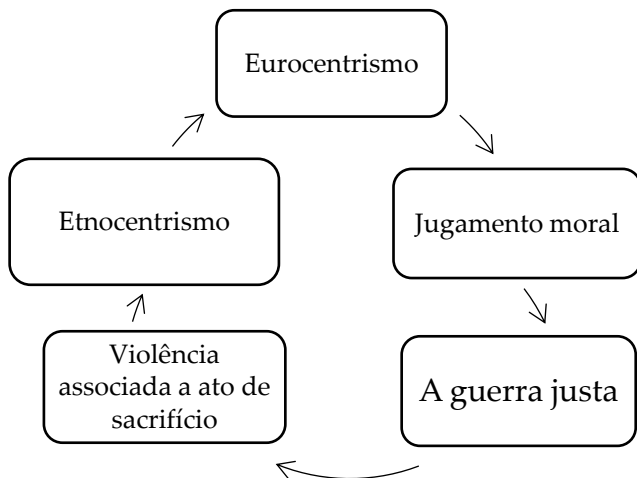
A esta ideia soma-se o pensamento de Sousa (2020) que contribui para reforçar os impactos ao que se refere a produção do

conhecimento e do saber válido a partir da concepção do outro, do não-ser, do ser selvagem:

Dessa forma, compreendemos que a afirmação da modernidade como indispensável para a colonialidade serviu como estratégia para impor o pensamento moderno ocidental, reforçando as teorias europeias como as únicas e verdadeiras para a validação da ciência, fazendo com que os sujeitos do Sul fossem invisibilizados e marginalizados, deserdando todas as epistemologias exteriores ao Ocidente. **Esse projeto de modernidade, forjado a partir dos conhecimentos europeus como razão universal, foi construído, portanto, por uma violência colonial que negou a razão do outro, do não europeu, por meio da negação de suas próprias histórias e saberes.** (Sousa, 2020, p.67 - Grifo dos autores).

Esse processo de negação do outro, marca da colonização e bandeira para implementação do projeto modernizador europeu, produziu marcas duradouras e resistentes, concebidas como colonialidade por Quijano (2000) e presentes na maneira de se fazer pesquisa, de se validar conhecimentos e, para o que é o objeto de análise neste texto, a validação do que é merecidamente considerado notório a ser desenvolvido nos sistemas educacionais por meio dos currículos.

A Figura (de esquema), a seguir, apresenta as ideias de Dussel (2005, p.29) no que tange à maneira como a colonialidade se desenvolveu associada a uma prática, e ao mesmo tempo um pensamento associado a Modernidade.



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

A associação da subjugação ligada intrinsecamente ao projeto modernizador europeu conduziu à classificação dos indivíduos por raças, as quais foi lançado o critério de validade e humanidade. A concepção da ideia de raça é tratada por Quijano (2002, 2009) quando o autor busca evidenciar que o elemento racial desempenha um papel fundamental na compreensão da estratificação social quanto à modernidade, relevância percebida e entendida, resultando no eurocentrismo como uma forma de racismo epistêmico.

A identificação e classificação de pessoas por raças é entendida por Quijano (2005) como um processo que resultou no colonialismo e, conseqüentemente, na colonialidade do poder, do saber e do ser dos colonizadores para com os colonizados.

A partir de uma classificação de acordo com características fenotípicas, a raça opera como um atributo de classificação dos grupos humanos não europeus, validando exclusivamente o que provém do colonizador, e subjugando e silenciando culturas e conhecimentos dos povos ditos de raças inferiores, a saber, indígenas e africanos.

A concepção da colonialidade enquanto herança colonial presente ainda em nossa sociedade conduz-nos à compreensão de seus impactos visíveis em três campos: poder, saber e ser.

Portanto, se a colonialidade do poder impôs culturas, ideias e conhecimentos de forma sedutora, a colonialidade do saber estabeleceu uma geopolítica do conhecimento. Isso significa que o poder, o conhecimento e todas as facetas da cultura foram definidos a partir de uma lógica de pensamento enraizada na Europa (Mignolo, 2005). Nesse contexto, outras formas de produção de conhecimento não europeias foram reprimidas, negando o rico legado intelectual de povos indígenas e africanos e relegando-os à categoria de "primitivos", "atrasados" e "irracionais", simplesmente por serem considerados pertencentes a uma "outra raça".

E por fim, a colonialidade do ser, que através da naturalização do imaginário do colonizador europeu e da subalternização epistêmica dos povos não europeus, resultou na própria negação e esquecimento dos processos históricos desses povos (Mignolo, 2005).

Colonialidade do saber	Colonialidade do poder	Colonialidade do ser
EUROCENTRISMO	AUTORITARISMO	DOMINAÇÃO/ TRANSFORMAÇÃO

Fonte: adaptado com base nos pensamentos de Martins e Benzaquem (2017, p.27)

Para enfatizar um pouco mais os efeitos/ consequências do colonialismo e da colonialidade ainda presentes faremos uso do pensamento de Silva e Pinheiro (2018) que favorecem uma visão ainda mais clara dos desafios a serem superados.

Na perspectiva da colonização, o mundo europeu não só foi capaz de solapar novos territórios, explorando nossos corpos e expropriando nossas riquezas naturais e intelectuais. Ele foi além, pilhando nossos conhecimentos, negando nossas culturas, destruindo nossos padrões estéticos, construindo em nossas mentes um ideário de negação a nós mesmos, uma espécie de "escravidão mental" que faz com que sempre olhemos para nós com um olhar de inferiorização em todos os sentidos (p. 10).

Como resultados dessas constatações referentes às concepções teóricas que apresentam os impactos da colonização da América e seus efeitos de longa duração, passaremos a apresentar o decolonialismo enquanto uma epistemologia teórica e prática de estudo, reflexão e enfrentamento a todas as heranças da colonialidade do saber, ser e poder nas estruturas sociais, econômicas, políticas e culturais, apresentando de forma específica a necessidade de superação dessas estruturas nos currículos oficiais.

Enquanto uma práxis de transformação e ressignificação, a adoção de uma proposta decolonial em confronto com um currículo eurocêntrico implica, segundo Catherine Walsh (2009, p. 24) “[...] um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade”, ou seja, a descolonização do currículo assegura uma quebra do monopólio do poder e, conseqüentemente seus reflexos sobre o ser e saber.

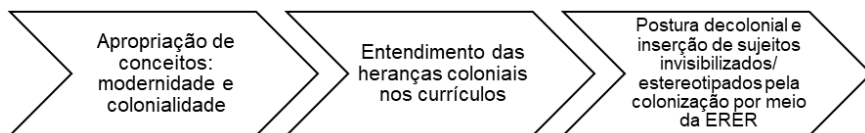
Gomes (2012) corrobora com a seguinte assertiva:

[...] **a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo.** Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente. (Gomes, 2012, p. 127, grifo dos autores).

Entendido como a ação, o processo de interferência e ruptura nos currículos oficiais começa com a apropriação das concepções teóricas acerca da do processo de colonização e suas heranças impregnadas nas estruturas de poder e subalternização de seres e conhecimentos outros que não sejam o do colonizador branco/europeu/cristão/heterossexual.

Passado por esse processo de reeducação histórica, é preciso compreender qual é a tendência das teorias de currículo e os aspectos a serem questionados. Para isso, o esquema abaixo

apresentará um caminho para o desvelamento das colonialidades presentes nos currículos e as possibilidades de intervenção.



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Apresentado o esquema lógico para intervenção decolonial nos currículos o próximo passo será, ainda que de forma sintetizada, a apresentação do que cada teoria possui como princípio ideológico com a organização dos conteúdos e as relações raciais.

Teoria	Conteúdo	Relações raciais
Teoria Tradicional Liberal	Conhecimento e valores sociais acumulados ao longo dos tempos e “transmitidos” como verdades absolutas	Subalternizadas. Através da valorização da homogeneização do padrão etnocêntrico branco.
Teoria Tradicional Liberal Progressiva	Pautados nas experiências vividas pelo(a)s aluno(a)s frente às situações problemas.	
Teorias Críticas	Temas geradores, pela recontextualização dos conteúdos verticalmente estabelecidos.	Silenciadas. O etnocentrismo branco não é contundentemente questionado.
Teorias Pós-Críticas	Conteúdos culturais que são incorporados frente à realidade social	Problematizadas. As relações raciais conquistam espaços dentro dos currículos

Fonte: retirado e adaptado de Ferreira (2013, p.77)

A análise da tabela acima mostra claramente que apenas as teorias Pós-críticas do currículo se apresentam comprometidas eticamente com a desconstrução dos legados da colonialidade ao estabelecer uma relação entre cultura e realidade social e

promovendo a problematização e reflexão das relações raciais, contribuindo desta forma para que as três esferas da colonialidade (saber, poder e ser) possam ser questionadas e superadas.

Diante então das constatações até agora apresentadas, um currículo que não seja pautado no ideal de luta e ressignificação histórica relacionada aos propósitos de uma educação para as relações étnicas-raciais, tende a se manter num ciclo vicioso de exclusão, desigualdades e violência.

Um caminho que se faz contrário e resistente a tudo que subalterniza, silencia e homogeneiza é apresentado por Gomes (2019, p.224):

Retomar autores e autoras negros brasileiros e estrangeiros, lembrar quais foram as lideranças negras que participaram das principais mudanças emancipatórias do mundo, dar relevo às suas produções e conhecer as disputas acadêmicas de negras e negros no mundo da produção do conhecimento brasileiro no contexto da literatura decolonial latino-americana diz respeito a um percurso de ruptura epistemológica e política no sentido de descolonizar os currículos e o próprio campo do conhecimento. (Gomes, 2019, p. 224)

A adoção de uma postura decolonial, segundo Gomes (2019, p.225), requer o entendimento do racismo enquanto um dos mecanismos essenciais que permite a perpetuação da colonialidade e do colonialismo enraizado no imaginário e nas práticas sociais, culturais, políticas e epistemológicas do Brasil. Assim, uma educação verdadeiramente decolonial, orientada para a justiça social, deve incluir uma abordagem voltada para a educação das relações étnico-raciais.

Para uma superação das heranças coloniais, não se faz suficiente apenas denunciar os efeitos da colonialidade, é crucial também explorar e aprender com os conhecimentos, formas de vida e culturas que foram marginalizados ao longo da história, como propõe Walsh (2009, p.25) com a articulação entre interculturalidade crítica e a decolonialidade, onde sejam entendidos como “projetos, processos e lutas que se entrecruzam

conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir”.

Conclusão

Após esse percurso teórico, podemos compreender currículo como a expressão social, econômica, política e cultural de uma sociedade em determinado contexto histórico, que vai, via Educação, produzir identidades e subjetividades sociais que pode reproduzir interesses sociais de determinados grupos ou ser espaço de transformação e emancipação. E assim, deixando de ser apenas uma área meramente técnica para ser um artefato social e cultural, pois não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social.

Temos que conceber o Currículo como um meio para romper a condição hegemônica, questionar ideologias que reforçam a discriminação e concebê-lo como meio de contestação das dominações e dos interesses impostos. O currículo, nesse contexto, pode desvelar esse interesse e contribuir com uma sociedade diferente por ser um produto cultural. Ou seja, ele pode fazer com que a sociedade, via Educação, repense e seja crítica para termos uma sociedade, de fato, que respeite e valorize a diferença.

Encerramos este texto com um convite a você, leitor/educador. Conhecimento por si só não muda uma práxis, uma ideologia, um padrão de poder, posturas reflexivas, sim, são transformadoras.

Esperamos que, ao propormos uma reflexão teórica sobre currículo e diversidade na perspectiva decolonial, você possa, a partir do processo de formação docente, inicial ou continuada, pensar a concepção de diversidade presente nos currículos e assumir postura de enfrentamento a toda forma de exclusão, discriminação e silenciamento. Só assim, mais vozes se unirão para que possamos construir e ou reconstruir currículos que promovam um rompimento epistemológico para a valorização e o respeito à diversidade.

Referências

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

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**: Currículo, território em disputa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRITO, Regina Lúcia Giffoni Luz de. Cultura, clima e gestão da escolar. In. FELDMANN, Marina Graziela. (org.). **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade**. Ed. Senac: São Paulo, 2009.

DUSSEL, Enrique. **1492**: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade. Petrópolis-RJ: Vozes, 1993.

FERREIRA, Michele Guerreiro. Sentidos da educação das relações étnico raciais nas práticas curriculares de professore (a)s de escolas localizadas no meio rural. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru. 2013.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura**. Ed. Artes Médicas: Porto Alegre, 1993.

GIROUX, Henry A. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez. 1988.

GIROUX, Henry A. Qual o papel da pedagogia crítica nos estudos de língua e de cultura?: Entrevista com Henry A. Giroux. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n., 73, p. 131-143, dez. 2005.

GOMES, Nilma L. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson.; GROSGOUEL, Ramon (orgs). **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2019.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n. 1, p. 98-109, Jan/abr. 2012.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017.

LIMA, Elvira de Souza. Currículo e desenvolvimento humano. In: MOREIRA, Antonio Flávio e ARROYO, Miguel. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Departamento de Públicas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nov.2006.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo**. Editora Cortez: São Paulo, 2011.

MARTINS, Paulo Henrique; BENZAQUEN, Júlia Figueredo. **Uma proposta de matriz metodológica para os estudos de coloniais**. Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE, Recife, V. II, n. 11, ago./Dez, 2017.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.

MOREIRA, A.F.B. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In. MOREIRA, A.F.B. **Currículo: Políticas e Práticas**. Ed. Papirus: 13ª edição: São Paulo, 2011.

MOREIRA, A.F.B.; SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. Editora Cortez, 2 Ed. São Paulo, 1995.

QUIJANO, Aníbal. "Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina." In: "A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**." Org. Edgardo Lander. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina, 2000.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009. p.73-118.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**. v. 17 n. 37. 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GOMEZ, A. I. Perez. **Compreender e transformar o ensino**. 4 Ed. Artmed. Porto alegre, 1998.

SILVA, Luiz Henrique da. PINHEIRO, Bárbara C. S. Produções científicas do antigo Egito: um diálogo sobre Química, cerveja, negritude e outras coisas mais. **Revista Debates em Ensino de Química**, v. 4, n. 1, p. 5-28, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte, 2011.

SOUSA, Devaneide Barbosa de. A formação docente na licenciatura em matemática da UFG: a colonização/decolonização do conhecimento no currículo na perspectiva das relações étnico-raciais. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2020.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: insurgir, reexistir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7letras, 2009.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. 182 **Arquivos Analíticos de Políticas educativas**, Arizona, v. 26, n. 83, p. 02-16, 26 de junho de 2018.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Aldieris Braz Amorim Caprini

aldieris.caprini@ifes.edu.br

<https://orcid.org/0000-0003-0431-4691>

<https://lattes.cnpq.br/7365705316481729>

Pós-Doutor em Educação pela USP, Doutor em Educação (Currículo) pela PUC/SP, Mestre em História pela Universidade Federal do Espírito Santo e Licenciado em História pela Faculdade São Camilo-ES. Professor do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) atuando no Ensino Médio (História), na Graduação (Licenciatura) e na Pós-Graduação (no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades- Mestrado Profissional). Tem experiência na Gestão Educacional do Ensino Superior. Atua na linha de Pesquisa "Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais".

Alice Helena Campos Pierson

apierson@ufscar.br

<https://orcid.org/0000-0002-5418-3418>

<http://lattes.cnpq.br/3749421379531019>

Professora Associada da Universidade Federal de São Carlos e do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição. Licenciada em Física possui mestrado em Ensino de Ciências (modalidade Física) e doutorado em Educação ambos pela Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em ensino de Ciências, atuando principalmente na formação inicial e continuada de professores. Desenvolve pesquisas abordando as relações Ciência Tecnologia e Sociedade na Educação Científica, Educação Científica Crítica e Ciência como cultura.

Anike Araujo Arnaud

anikearnaud@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9045-7319>

<http://lattes.cnpq.br/2371335311326839>

Licencianda em Química pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, mestre e doutora em Ciências, modalidade Ensino de Química, pela Universidade de São Paulo. Professora de Química e Ensino de Química. Atua nas áreas de Ensino de Química, Currículo e Políticas Públicas Educacionais, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Estadual de Santa Cruz e no Programa de Pós-Graduação Especialização em Currículo e Ensino na Educação Básica do Instituto Federal do Espírito Santo.

Clarisse Oliveira da Rocha Fontan

clarissefontan2015@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-3563-8691>

<https://lattes.cnpq.br/7444439854879644>

Mestre em Ensino de Humanidades/Ifes-Vitória, Professora da Educação Básica e Pedagoga, Prefeitura Municipal de Vitória.

Diego do Prado Ventorim

diego.pventorim@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1022-5719>

<http://lattes.cnpq.br/8218417340539986>

Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Mestre em Biotecnologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Bacharel e Licenciado em Ciências Biológicas (UFES). É Técnico em Assuntos Educacionais do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) lotado na Coordenadoria de Gestão Pedagógica. Possui experiência em gestão dos processos educativos e educação a distância - tecnologias educacionais e design educacional.

Elaine Dalman Milagre

elainedalman@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-5374-4028>

<http://lattes.cnpq.br/8086374332725457>

Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (2011) e Bacharel em Educação Física pela Faculdade Estácio de Sá (2014). Mestra em Educação Física e atualmente doutoranda na linha de pesquisa Formação Docente e Currículo pelo Centro de Educação Física e Desportos da Ufes. Atua na Secretaria de Educação como Coordenadora da Formação Continuada e Currículo na rede municipal de Vila Velha, com 5 anos de experiência como professora formadora de Educação Física.

Erivelton Pessin

eriveltonpessin@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5395-4922>

<https://lattes.cnpq.br/4999663481287969>

Graduado em História pela Universidade de Uberaba, graduação em Geografia pela Universidade Cruzeiro do Sul, graduação em Ciências Sociais pela Universidade Cruzeiro do Sul, graduação em Licenciatura em Ciências da Religião pelo Centro Universitário Cidade Verde, Mestrado em Ciências, tecnologia e educação pela Faculdade Vale do Cricaré e Doutorado em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória. Atuando como Tutor/Professor Mediador em cursos de Graduação e Pós-graduação na modalidade Ead na UFES e IFES desde o ano de 2010. Professor de História nos municípios de Vila Pavão e Boa Esperança/ES.

Ester Loss Franzin

esterloss99@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-9341-6721>

<http://lattes.cnpq.br/5413438991610864>

Graduada em Licenciatura em Pedagogia no Instituto Federal do Espírito Santo no Campus Itapina. Pós Graduada em Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar pela Instituição Faculdade de

Venda Nova do Imigrante FAVENI, Educação Infantil - Anos Iniciais e Psicopedagogia pela Instituição Faculdade de Venda Nova do Imigrante FAVENI, Educação Especial pela Instituição Faculdade de Venda Nova do Imigrante FAVENI. Cursando Letras Português Pelo Instituto Federal do Espírito Santo - IFES Vitória e Pós Graduando em Transformação Digital em Gestão documental - Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Atualmente trabalha na rede Municipal, na cidade de Baixo Guandu - ES.

Flavia Costa Lima Dubberstein

flaviaclima22@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-2144-7894>

<http://lattes.cnpq.br/4641451429356732>

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (2007) e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2015). Equipe Técnica Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação em Vila Velha (SEMED) atuando na Coordenação de Estudos Africanos Afro-brasileiros e Indígenas (CEAFRI), membro do Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial desde 2021. Professora de Educação Básica (MAPA), vínculo estatutário no Município de Vila Velha e Pedagoga estatutária do Município de Cariacica. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Gestão Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas educacionais, gestão democrática, direito à educação e educação para as relações étnico raciais.

Jaiara Rosa Cruz Scofield Ferreira

jaiararcsferreira@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8996-7060>

<http://lattes.cnpq.br/5878824359848865>

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (2005), graduação em Ciências das Religiões na Faculdade Unida de Vitória (2024). Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2006), Mestrado em

Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória (2023). Atualmente é professora efetiva da Prefeitura Municipal de Vila Velha e Doutoranda no curso de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (2024).

Janneyde Pascoal da Silva

janneyde35@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1665-125X>

<http://lattes.cnpq.br/2631163548531097>

Mestre em Ensino de Humanidade-IFES. Professora efetiva de História SEDU.

Juliano Torezani Tonon

julianottonon@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0013-5664>

<http://lattes.cnpq.br/7367819440892073>

Mestre em Ensino de Geografia, professor de Geografia e pesquisador das áreas de cartografia escolar, letramento geográfico e metodologias e práticas de ensino.

Klayton Santana Porto

klaytonledoc@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4024-6737>

<http://lattes.cnpq.br/2943747422336750>

Doutor e mestre em Ensino, Filosofia e História das Ciências. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino, Formação de Professores e Tecnologias. Participa de projetos de pesquisa e extensão que envolvem: investigação dos processos de ensino e de aprendizagem de Ciências, Física, Matemática e Computação; Formação inicial e continuada de professores/as que atuam na Educação Básica; Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e modalidades educacionais, tais como: Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Inclusiva e Educação a Distância. Tem experiência como docente de cursos de

graduação, pós-graduação lato sensu e stricto sensu, Educação Básica e ensino técnico profissionalizante, presenciais e a distância.

Larissa Merizio de Carvalho

lmerizio@ifes.edu.br

<https://orcid.org/0009-0007-7384-2734>

<https://lattes.cnpq.br/6133263381093033>

Licenciatura em Química pelo Instituto Federal do Espírito Santo e Mestre em Educação em Ciências e Matemática pelo IFES, onde minha pesquisa abordou temas como a alfabetização científica, o movimento CTSA, a educação não formal, o uso do cinema na educação e os aspectos sociocientíficos controversos. Atuo como professora do ensino básico, técnico e tecnológico do IFES, campus Aracruz, com as disciplinas de química dos cursos técnicos integrados de Química. Atualmente sou doutorando do Programa de Pós graduação em Educação da UFSCar, sob orientação da professora Alice Helena Pierson.

Marizete Andrade da Silva

marizete.silva@ufv.br

<http://orcid.org/0000-0001-5901-6814>

<http://lattes.cnpq.br/4983800954558754>

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Professora Adjunta da Universidade Federal de Viçosa.

Rodrigo Ferreira Rodrigues

rodrigo.rodrigues@ifes.edu.br

<https://orcid.org/0000-0001-7831-4219>

<https://lattes.cnpq.br/0554156708783564>

Graduado em Filosofia (2000), Letras (2006) e Pedagogia (2011). Mestre em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP - 2011). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes (2020). Realizou estágio pós

doutoral em Educação junto à Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Tem experiência em cargos de gestão, coordenação e docência. Atualmente é docente efetivo lecionando disciplinas pedagógicas em cursos de graduação e pós graduação, Filosofia no Ensino Médio. É docente do quadro permanente do Programa de Pós Graduação (Mestrado) em Ensino de Humanidades na linha de formação de professores em ensino de humanidades dedicando-se à linha temática: "Políticas e práticas de gestão e docência na educação básica pública" que investiga as políticas públicas e práticas intergovernamentais de educação, de formação de professores e gestores (diretores e/ou pedagogos) em todos os níveis de governo, bem como em âmbito global/internacional, de modo a analisar dissonâncias e consonâncias entre princípio e práticas às políticas públicas de educação básica, desenvolvendo pesquisas no campo da política educacional priorizando a relação contemporânea entre os setores público e privado para a oferta, a gestão, o currículo, as relações de trabalho na educação básica e as implicações dessas dimensões para o direito à educação. Coordenador do Curso de Especialização em Currículo e Ensino na Educação Básica.

Shellen de Lima Matiazzi

shematiazzi@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0361-7340>

<http://lattes.cnpq.br/2994993316237816>

Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes) na linha de pesquisa Educação especial e processos inclusivos. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE/Ufes), na linha de pesquisa Docência e Gestão dos Processos Educativos. Possui Especialização em Práticas Pedagógicas (Ufop) e em História e Literatura (Ufes) e graduação em Pedagogia (Ufes). Possui experiência na área de Educação, atuando em diferentes etapas da Educação Básica, com ênfase na Educação Infantil. Atua como Professora e Pedagoga na Rede

Municipal de Vitória - ES. Integrante do Grupo de Estudos em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (GEEPDS/Ufes) e do Grupo de Estudos e Pesquisa: formação, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar. Desenvolve pesquisas relacionadas especialmente aos temas da Educação Infantil, Avaliação da Aprendizagem, Avaliação e sua interlocução com as práticas pedagógicas e políticas públicas, metodologias de ensino na educação básica, educação especial e inclusiva sob a perspectiva interseccional.

ÍNDICE REMISSIVO

- Apple [Michael] – 15; 17; 27; 30; 52; 53; 62; 156; 168; 172
Artefato – 15; 34; 50; 51; 93; 107; 156; 171
Autonomia docente – 11; 21; 25; 26; 28; 30; 44; 160
Avaliação – 41; 42; 52; 56; 60; 62; 68; 74; 113; 115; 118; 120; 182
- BNCC – 15; 17; 19; 22; 24; 26; 29; 31; 36; 39; 41; 43; 110; 149
BNC-Formação – 15; 17; 19; 26; 27; 29; 30; 31; 36; 44; 110
- Candau [Vera Maria] – 35; 44; 110; 116; 121; 164; 174
Ciavatta [Maria] – 82; 83; 95; 100; 102
Cidadania – 26; 66; 88; 102; 116
Cotidiano escolar – 16; 20; 24; 25; 29; 110; 121; 155
- Decolonialidade – 131; 137; 170; 172
Deficiências – 103; 105; 106; 113; 116; 119; 120; 122; 139; 162
Democrática – 23; 30; 37; 53; 65; 153; 157; 160; 178
Desintelectualização – 21; 22; 23; 30
Dialógico - 23; 31; 44; 69; 72; 77; 78
Diálogo – 21; 65; 66; 68; 72; 73; 77; 78; 80; 86; 97; 107; 111; 119; 127;
130; 141; 174
Diferença – 35; 53; 55; 76; 89; 95; 102; 104; 111; 113; 115; 121; 130; 153;
161; 162; 171
- Econômico/economia – 16; 18; 24; 36; 38; 47; 50; 67; 73; 95; 96; 101;
107; 109; 125; 133; 158; 160; 163; 168; 171
Emancipação – 22; 69; 79; 91; 120; 122; 127; 155; 161; 171
Epistemológica/epistemologia – 91; 95; 100; 127; 162; 165; 168; 170
Especiais – 103; 106; 112; 115; 116; 119; 121; 124; 162
Estratégia – 19; 33; 35; 37; 39; 41; 48; 59; 88; 96; 105; 118; 121; 125;
125; 133; 140; 142; 147; 165; 166
Ética – 34; 41; 50; 68; 78; 84; 88; 97; 108; 119; 157; 171

Étnico-raciais – 126; 142; 143; 144; 145; 146; 148; 150; 151; 170; 173;
174; 175

Exclusão – 55; 73; 76; 104; 114; 116; 140; 141; 170; 171

Formação de professores – 15; 18; 26; 30; 35; 36; 37; 44; 98; 99; 102;
143; 144; 145; 147; 149; 172; 173; 175; 179; 181

Freire [Paulo] – 65; 67; 69; 71; 72; 73; 76; 78; 79; 80; 89; 96; 99; 108

Giroux [Henry] – 156; 150; 160; 172

Habilidade – 20; 22; 27; 38; 40; 41; 42; 89; 104; 105; 110; 150; 155

Hegemônico – 24; 37; 81; 97; 110; 122; 132; 135; 155; 156; 157; 158;
160; 171

Herança – 131; 132; 134; 136; 137; 167; 168; 170

Identidade – 15; 17; 19; 20; 24; 28; 29; 35; 38; 63; 76; 113; 126; 137; 149;
155; 157; 158; 160; 161; 162; 171; 174

Ideologia – 109; 156; 157; 158; 159; 161; 171; 172

Interdisciplinar – 66; 75; 86; 89; 94; 95; 97; 113; 119; 143

Liberdade – 22; 24; 28; 66; 72; 74; 77; 80; 128; 173

Luta – 24; 25; 30; 49; 50; 51; 130; 139; 149; 155; 156; 159; 162; 160

Modernidade – 127; 163; 164; 165; 166; 172; 173

Mudança – 21; 29; 33; 37; 69; 70; 75; 77; 94; 102; 103; 110; 111; 114;
117; 120; 153; 155; 156; 170

Neutro – 15; 17; 34; 47; 84; 93; 130; 158; 191

Nóvoa [Antônio] – 15; 18; 28; 31

Pacheco [José Augusto] – 48; 50; 58; 59; 60; 61; 63; 127

Pós-crítica – 109; 160; 161; 169

Práxis – 44; 63; 68; 91; 168; 171

Profissionalização – 20; 31; 36; 37; 45; 160

Racionalidade – 86; 87; 92; 91; 141; 163

Reflexiva – 21; 23; 25; 27; 29; 30; 42; 68; 71; 89; 135; 163; 171

Responsabilidade – 21; 23; 28; 50; 54; 66; 103; 114; 115; 120

Saviani [Dermeval] – 56; 57; 61; 62; 63; 82; 83; 90; 102

Tecnologia – 85; 87; 91; 92; 93; 95; 97; 100; 101; 102; 175; 176

Território – 34; 76; 109; 140; 150; 156; 158; 159; 163; 164; 167; 172



"(...) o curso [de Especialização em Currículo e Ensino na Educação Básica] é um exemplo do compromisso da UnAC em formar profissionais qualificados e inspirados. Oferece não apenas uma base teórica sólida, mas também práticas pedagógicas inovadoras que promovem o desenvolvimento de soluções criativas e eficazes para os desafios da educação. Com uma equipe dedicada e uma metodologia que conecta teoria e prática, os alunos encontram um ambiente que incentiva a reflexão crítica e o crescimento profissional. O diferencial do curso está em seu currículo dinâmico e em uma abordagem que coloca os estudantes no centro do processo de aprendizagem, estimulando sua autonomia e capacidade de inovar."

