

ORGANIZAÇÃO
Juares da Silva Thiesen
Zenilde Durlí
Graziella Souza dos Santos
Edna Araujo dos Santos de Oliveira
Maria Luiza Lúcio

ITINERÂNCIAS INVESTIGATIVAS EM CURRÍCULO



Teorias, políticas e práticas

ORGANIZAÇÃO
Juarez da Silva Thiesen
Zenilde Durli
Graziella Souza dos Santos
Edna Araujo dos Santos de Oliveira
Maria Luiza Lúcio

ITINERÂNCIAS INVESTIGATIVAS EM CURRÍCULO



Teorias, políticas e práticas



itineraria

| São Paulo | 2021 |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2021 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2021 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela

Universidade Católica do Paraná, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Alexandre Antonio Timbane

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Alexandre Silva Santos Filho

Universidade Federal de Goiás, Brasil

Aline Daiane Nunes Mascarenhas

Universidade Estadual da Bahia, Brasil

Aline Pires de Moraes

Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Carolina Machado Ferrari

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Andre Luiz Alvarenga de Souza

Emill Brunner World University, Estados Unidos

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Beatriz Braga Bezerra

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Breno de Oliveira Ferreira

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Carla Wanessa Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cláudia Samuel Kessler

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Daniel Nascimento e Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein

Universidade de São Paulo, Brasil

Danielle Aparecida Nascimento dos Santos

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Delton Aparecido Felipe

Universidade Estadual de Maringá, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Doris Roncareli

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Edson da Silva

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Emanuel Cesar Pires Assis

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil



Erika Viviane Costa Vieira
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Everly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fauston Negreiros
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Barcellos Razuck
Universidade de Brasília, Brasil

Francisca de Assiz Carvalho
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Gabrielle da Silva Forster
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Guilherme do Val Toledo Prado
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Vitoriano
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*

Helen de Oliveira Faria
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Heloisa Candello
IBM e University of Brighton, Inglaterra

Heloisa Juncklaus Preis Moraes
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Ismael Montero Fernández,
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Jeronimo Becker Flores
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Josué Antunes de Macêdo
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Júlia Carolina da Costa Santos
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Karlla Christine Araújo Souza
Universidade Federal paraíba, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leandro Fabricio Campelo
Universidade de São Paulo, Brasil

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lidia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Luan Gomes dos Santos de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Marceli Cherchiglia Aquino
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Marcia Raika Silva Lima
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Maria Angelica Penatti Pipitone
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria de Fátima Scaffo
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Maria Isabel Imbrônio
Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Luzia da Silva Santana
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Sandra Montenegro Silva Leão
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil



Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Miguel Rodrigues Netto
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Piretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Taiza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil

Thiago Guerreiro Bastos
Universidade Estácio de Sá e Centro Universitário Carioca, Brasil

Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Walter de Carvalho Braga Júnior
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Wagner Corsino Enefino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil



PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adilson Cristiano Habowski <i>Universidade La Salle - Canoas, Brasil</i>	Antônia de Jesus Alves dos Santos <i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i>
Adriana Flavia Neu <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Antonio Edson Alves da Silva <i>Universidade Estadual do Ceará, Brasil</i>
Aguimario Pimentel Silva <i>Instituto Federal de Alagoas, Brasil</i>	Ariane Maria Peronio Maria Fortes <i>Universidade de Passo Fundo, Brasil</i>
Alessandra Dale Giacomini Terra <i>Universidade Federal Fluminense, Brasil</i>	Ary Albuquerque Cavalcanti Junior <i>Universidade do Estado da Bahia, Brasil</i>
Alessandra Figueiró Thornton <i>Universidade Luterana do Brasil, Brasil</i>	Bianca Gabriely Ferreira Silva <i>Universidade Federal de Pernambuco, Brasil</i>
Alessandro Pinto Ribeiro <i>Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil</i>	Bianka de Abreu Severo <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Alexandre João Appio <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos <i>Universidade do Vale do Itajaí, Brasil</i>
Aline Corso <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Bruna Donato Reche <i>Universidade Estadual de Londrina, Brasil</i>
Aline Marques Marino <i>Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil</i>	Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>
Aline Patricia Campos de Tolentino Lima <i>Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil</i>	Camila Amaral Pereira <i>Universidade Estadual de Campinas, Brasil</i>
Ana Emídia Sousa Rocha <i>Universidade do Estado da Bahia, Brasil</i>	Carlos Eduardo Damian Leite <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Ana Iara Silva Deus <i>Universidade de Passo Fundo, Brasil</i>	Carlos Jordan Lapa Alves <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
Ana Julia Bonzanini Bernardi <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>	Carolina Fontana da Silva <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães <i>Universidade Federal de Uberlândia, Brasil</i>	Carolina Fragoço Gonçalves <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
André Gobbo <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>	Cássio Michel dos Santos Camargo <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil</i>
André Luis Cardoso Tropiano <i>Universidade Nova de Lisboa, Portugal</i>	Cecilia Machado Henriques <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
André Ricardo Gan <i>Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil</i>	Cintia Moralles Camillo <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Andressa Antonio de Oliveira <i>Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil</i>	Claudia Dourado de Salces <i>Universidade Estadual de Campinas, Brasil</i>
Andressa Wiebusch <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Cleonice de Fátima Martins <i>Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil</i>
Angela Maria Farah <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>	Cristiane Silva Fontes <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>
Anísio Batista Pereira <i>Universidade Federal de Uberlândia, Brasil</i>	Cristiano das Neves Vilela <i>Universidade Federal de Sergipe, Brasil</i>
Anne Karynne da Silva Barbosa <i>Universidade Federal do Maranhão, Brasil</i>	Daniele Cristine Rodrigues <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>



Daniella de Jesus Lima

Universidade Tiradentes, Brasil

Dayara Rosa Silva Vieira

Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Rodrigues dos Santos

Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima

Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

Diego Pizarro

Instituto Federal de Brasília, Brasil

Diogo Luiz Lima Augusto

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Ederson Silveira

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elaine Santana de Souza

Universidade Estadual do Norte Fluminense

Darcy Ribeiro, Brasil

Eleonora das Neves Simões

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Elias Theodoro Mateus

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Elisiene Borges Leal

Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elizânia Sousa do Nascimento

Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elton Simomukay

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Emanuella Silveira Vasconcelos

Universidade Estadual de Roraima, Brasil

Érika Catarina de Melo Alves

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Everton Boff

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Fabiana Aparecida Vilaça

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Fabiano Antonio Melo

Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Fabricia Lopes Pinheiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fabício Nascimento da Cruz

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fabício Tonetto Londero

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior

Universidade Potiguar, Brasil

Francisco Isaac Dantas de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Gabriella Eldereti Machado

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Gean Breda Queiros

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Germano Ehler Pollnow

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Glaucio Martins da Silva Bandeira

Universidade Federal Fluminense, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Heliton Diego Lau

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Hendy Barbosa Santos

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Inara Antunes Vieira Willering

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jeane Carla Oliveira de Melo

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

João Eudes Portela de Sousa

Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

João Henriques de Sousa Junior

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Joelson Alves Onofre

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Juliana da Silva Paiva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Junior César Ferreira de Castro

Universidade Federal de Goiás, Brasil

Lais Braga Costa

Universidade de Cruz Alta, Brasil

Leia Mayer Eyng

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil



Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Mauricio José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Natália de Borba Pugens
Universidade La Salle, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil

Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



Direção editorial	Patricia Bieging e Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Caroline dos Reis Soares
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Editoração eletrônica	Lucas Andrius de Oliveira Peter Valmorbida
Imagens da capa	Visnezh, Freepik - Freepik.com
Revisão	Débora Diersmann Silva Pereira
Organizadores	Juares da Silva Thiesen Zenilde Durli Graziella Souza dos Santos Edna Araujo dos Santos de Oliveira Maria Luiza Lúcio

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

1893 Itinerâncias investigativas em currículo: teorias, políticas e práticas. Juares da Silva Thiesen, Zenilde Durli, Graziella Souza dos Santos, Edna Araujo dos Santos de Oliveira, Maria Luiza Lúcio - organizadores. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. 279p..

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5939-273-5 (brochura)
978-65-5939-274-2 (eBook)

1. Educação. 2. Currículo. 3. Metodologia. 4. Ensino.
5. Aprendizagem. I. Thiesen, Juares da Silva. II. Durli, Zenilde.
III. Santos, Graziella Souza dos. IV. Oliveira, Edna Araujo dos
Santos de. V. Lúcio, Maria Luiza. VI. Título.

CDU: 370
CDD: 375

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.742

PIMENTA CULTURAL
São Paulo - SP
Telefone: +55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com



2 0 2 1



SUMÁRIO

Apresentação.....	12
-------------------	----

Seção I

ITINERÂNCIAS INVESTIGATIVAS EM ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS NO CAMPO DO CURRÍCULO

Capítulo 1

O Currículo como Sistema de Práticas: contribuições da teoria curricular de José Gimeno Sacristán para análises de processos curriculares.....	18
<i>Graziella Souza dos Santos</i>	

Capítulo 2

Uma conversa sobre a cultura digital e o currículo	41
<i>Edna Araujo dos Santos de Oliveira</i>	

Capítulo 3

Teoria do discurso: perspectivas para pensar a pesquisa em educação no horizonte das políticas curriculares	73
<i>Andressa Alano Alves</i>	
<i>Liziane Borges Fagundes</i>	
<i>Adriane Corrêa da Silva</i>	



Capítulo 4

Pesquisa exploratória: o mapeamento inicial dos documentos da política curricular nacional 98

Roseli Zen Cerny

Lionara Poletti

Nayara Cristine Müller Tosatti

Edna Araujo dos Santos de Oliveira

Seção II

**ITINERÂNCIAS INVESTIGATIVAS EM
POLÍTICAS CURRICULARES**

Capítulo 5

Homogeneidade curricular e apagamento das diferenças: indicativos nas orientações dos organismos internacionais 124

Zenilde Durlí

Marli de Souza

Samora Caetano

Capítulo 6

Concepção de educação integral em disputa: indicativos dos organismos internacionais para o currículo de formação da juventude 147

Juliana Danielly de Rezende Miguel

Zenilde Durlí

Capítulo 7

Dos normativos nacionais aos documentos curriculares do município de Florianópolis: dispositivos reguladores do currículo no contexto da Educação Infantil..... 171

Kênia Kristina Furtado

Alba Regina Battisti de Souza



Seção III

**ITINERÂNCIAS INVESTIGATIVAS EM PRÁTICAS
CURRICULARES NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Capítulo 8

**A territorialidade como elemento curricular
de uma experiência municipal de educação integral 201**

Edilene Eva de Lima

Paula Cortinhas de Carvalho Becker

Capítulo 9

**Política curricular da Educação do Campo
no território catarinense: análise dos documentos
atuais dessa modalidade da educação básica..... 225**

Sadi José Rodrigues da Silva

Juares da Silva Thiesen

Capítulo 10

**Ressignificando o currículo do ensino médio
integrado com educandos surdos: uma abordagem
sob a perspectiva bilíngue..... 256**

Maria Luiza Lúcio

Sobre os organizadores 271

Sobre os autores e autoras 272

Índice remissivo..... 277



APRESENTAÇÃO

Prezados leitores e prezadas leitoras

Este livro – Itinerâncias Investigativas em Currículo: teorias, políticas e práticas – acolhe um conjunto de produções que buscam contribuir com a problematização e a ampliação das discussões no campo do currículo acerca de questões epistemológicas, políticas e práticas de sua constituição. Resulta de estudos e investigações desenvolvidos por pesquisadores do **Grupo de Pesquisa em Currículo ITINERA**, vinculado ao Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Criado em novembro de 2011, o Grupo tem por objetivos: desenvolver estudos e pesquisas acadêmicas envolvendo problemáticas do campo curricular com ênfase em teorias de currículo, políticas curriculares, currículo e tecnologias, currículo e escola, currículo e avaliação; realizar eventos que fortaleçam o debate sobre problemáticas educacionais e oportunizem ampla participação de estudantes e educadores das redes de ensino; estabelecer vínculos acadêmicos com outras instituições de Ensino Superior e de pesquisa interessadas na investigação do campo; desenvolver pesquisas sobre currículo. Integram o Grupo e socializam suas produções neste livro, mestrandos, doutorandos e docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFSC).

Ao se propor investigar objetos de conhecimento relacionados ao campo do currículo e seus respectivos desdobramentos em recortes temáticos, o aprofundamento permanente deste conceito torna-se fundamental. Como conceito e campo de estudos, o currículo situa-se num território marcadamente interdisciplinar, possui forte interface com outras ciências e disciplinas, especialmente com a sociologia, com a psicologia, com os estudos sobre cultura, com tecnologia e, obviamente, com

SUMÁRIO



a própria pedagogia. No âmbito dos trabalhos considerados mais clássicos é presença notória a ideia de currículo como construção social e como seleção particular de experiências, saberes, conhecimentos e cultura – repertórios estes, em geral, transformados, pelos processos de escolarização, em saberes ou conhecimentos escolares. Do mesmo modo, é relativamente frequente encontrar-se neste universo teórico, a compreensão de currículo como território de práticas diversas, onde se entrecruzam atividades de apropriação cognoscitiva, construção de habilidades, de atitudes, de valores, além de um vasto conjunto de ações que envolvem processos formativos nos planos individual e coletivo.

Estes processos de transformação (ou de transposição) dos repertórios científicos e culturais para o território escolar não se dão de modo linear, senão por contradições, conflitos, lutas, negociações e consensos, na correlação de forças movida por distintos interesses. Eles ocorrem em diferentes contextos, como o da ação governamental, da prática pedagógica, do trabalho coletivo nas redes, sistemas de ensino e unidades educativas, da formação inicial e continuada de professores, da pesquisa em educação entre outros. Embora esse entendimento constitua certa unidade entre os pesquisadores do Grupo, os marcos teórico-metodológicos das pesquisas constituem rotas e perspectivas diferenciadas, de acordo com aportes definidos em cada pesquisa, como bem demonstram os textos que compõem essa coletânea organizada em três seções.

Na primeira seção – Itinerâncias investigativas em abordagens teórico-metodológicas no campo do currículo – são apresentados aos leitores quatro trabalhos com reflexões teórico-metodológicas e relatos de processos investigativos em diálogo com importantes autores do campo, bem como com diferentes aportes teórico-metodológicos. Abordam, respectivamente, o *currículo como sistema de práticas*, as tecnologias e suas relações com o currículo e políticas curriculares e discussões relacionadas ao pós-estruturalismo, com a

SUMÁRIO



intenção de situar suas colaborações no campo das pesquisas em educação em interface com o currículo.

A seção seguinte – “Itinerâncias investigativas em políticas curriculares” – reúne três trabalhos que exploram a dimensão política do currículo enquanto expressão de disputas e tensionamentos entre diferentes projetos educativos. Discutem temáticas candentes nas políticas curriculares brasileiras atuais como o papel dos Organismos Internacionais na orientação de currículos mais homogêneos e menos voltados ao atendimento das diferenças, o tensionamento entre educação integral e projetos formativos mais voltados às demandas do modo de produção e, no último texto, o poder de regulação das políticas curriculares sobre os currículos para a Educação Infantil.

A última seção – Itinerâncias investigativas em práticas curriculares na Educação Básica – oferece aos leitores uma discussão qualificada sobre temas que vêm ganhando centralidade no debate da Educação Básica brasileira e, conseqüentemente, nos territórios curriculares da formação escolar. Assim, fechamos a presente coletânea com três importantes trabalhos envolvendo pesquisas relacionadas respectivamente com Educação Integral, Educação do Campo e Educação de Surdos em perspectiva bilíngue.

Assim, como representação do esforço coletivo do Grupo Itinera, disponibilizamos esta obra coletiva à comunidade científica, aos profissionais da educação e à sociedade mais ampla, com a expectativa que seus textos possam se somar ao amplo repertório de produção do campo e contribuir, ainda que modestamente, com a educação pública brasileira.

Florianópolis, novembro de 2020.

Os organizadores

SUMÁRIO





**ITINERÂNCIAS INVESTIGATIVAS
EM ABORDAGENS
TEÓRICO-METODOLÓGICAS
NO CAMPO DO CURRÍCULO**

Nesta primeira seção são apresentados quatro trabalhos que se inscrevem no eixo Itinerâncias investigativas em abordagens teórico-metodológicas no campo do currículo, os quais apresentam reflexões teórico-metodológicas do campo do currículo e relatos de processos de pesquisa que experienciam o diálogo com importantes autores do campo, bem como com diferentes aportes teórico-metodológicos.

O primeiro artigo, *O Currículo como Sistema de Práticas: contribuições da teoria curricular de José Gimeno Sacristán para análises de processos curriculares*, apresenta algumas contribuições teóricas a partir da teoria de José Gimeno Sacristán (2000) para pesquisas sobre o currículo escolar. No texto, argumenta-se a respeito da importância da aproximação das pesquisas sobre o currículo com a realidade escolar e seus atores. Nessa perspectiva, a teoria curricular de Gimeno Sacristán (2000) é colocada em tela como referencial teórico-analítico que pode oferecer lentes teóricas relevantes para examinar os processos curriculares vividos nas instituições educacionais, pois propõe que o currículo seja compreendido enquanto sistema processual de práticas, composto por diversas instâncias e níveis de atuação e interferência, nas quais ganha especial atenção a prática curricular protagonizada pelos docentes.

O segundo artigo, *Uma conversa sobre a cultura digital e o currículo*, dedica-se à discussão acerca das tecnologias e suas relações com o currículo e políticas curriculares. O texto trata da conceituação de cultura digital, incluindo o debate acerca de cultura e cibercultura, considerando o momento de seus surgimentos, no intento de buscar suas relações com o conhecimento e o currículo. O debate foca-se em torno do currículo na cultura digital e da própria concepção de tecnologia e cultura digital nos currículos oficiais e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As reflexões trazidas apontam que a escola se desafia constantemente a conviver com as transformações que a cultura digital provoca na sociedade.

SUMÁRIO



O terceiro artigo, *Teoria do discurso: perspectivas para pensar a pesquisa em educação no horizonte das políticas curriculares*, aborda considerações relacionadas ao pós-estruturalismo, com a intenção de situar suas colaborações no campo das pesquisas em educação e sobre o currículo e suas políticas. Nessa perspectiva, discorre sobre a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e suas contribuições no campo educacional, como abordagem teórico-metodológica e epistemológica relevante para análises das políticas de currículo.

Finalmente, o quarto e último artigo da seção, *Pesquisa exploratória: o mapeamento inicial dos documentos da política curricular nacional*, traz o relato de processo de pesquisa exploratória a partir de documentos da política curricular brasileira. No texto, apresenta-se o processo de mapeamento e a organização de documentos da política curricular nacional, lançados pela Secretaria de Educação Básica e pelo Conselho Nacional de Educação, no período de 2010 a 2016, que foram analisados posteriormente em investigações em curso. O texto fornece, assim, importante contribuição para pesquisadores e pesquisadoras interessados em pesquisas documentais e exploratórias, bem como oferece já alguns indícios analíticos importantes acerca dos documentos curriculares mapeados.

Estimamos a todos e todas uma ótima leitura!

SUMÁRIO





Graziella Souza dos Santos

O CURRÍCULO COMO SISTEMA DE PRÁTICAS: contribuições da teoria curricular de José Gimeno Sacristán para análises de processos curriculares

INTRODUÇÃO

Este ensaio tem como objetivo central apresentar algumas contribuições da teoria curricular de Gimeno Sacristán (2000) para estudos e pesquisas dedicados ao campo do currículo, sobretudo àqueles voltados ao contexto escolar. Os subsídios que sustentam os argumentos aqui apresentados surgem de estudo de revisão bibliográfica da teoria do referido autor e de pesquisa de doutorado (SANTOS, 2017) de orientação etnográfica, na qual a teoria de Gimeno Sacristán, ao lado de outros autores (APPLE, 2002, 2006; ARROYO, 2011; GARCIA; MOREIRA, 2006; SILVA, 1999) forneceu importante lente teórico-metodológica para análises dos processos curriculares protagonizados por professores e professoras, dos anos finais do Ensino Fundamental, de escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

O texto inicia trazendo importantes estudos do tipo estado da arte realizados por Moreira (2001) e Rosa e Ponce (2016), que argumentam sobre a relevância do incremento de pesquisas do campo currículo que se dediquem a análises nos contextos escolares. Tais autores apontam que as investigações da área têm se voltado predominantemente ao âmbito das políticas curriculares, permanecendo o desafio de uma reproximação das pesquisas com experiências escolares.

A seguir, retoma-se brevemente a relevância do debate curricular no contexto atual, haja vista o avanço de políticas neoliberais e neoconservadoras que apresentam profundo interesse no território curricular. Posteriormente, apresentam-se algumas contribuições fundamentais da teoria curricular de Gimeno Sacristán argumentando-se sobre sua potência para análises interessadas nos contextos escolares e nos processos curriculares ali protagonizados por professores e professoras. Por fim, apresenta-se quadro teórico-analítico construído a partir da teoria desse autor, que pode interessar e auxiliar outras investigações do campo.

SUMÁRIO



A NECESSIDADE DE UMA REAPROXIMAÇÃO DAS PESQUISAS DO CAMPO DO CURRÍCULO COM AS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES

O campo do currículo, amplamente interpelado por diversas pesquisas no Brasil e em todo o mundo, apesar de sua franca expansão e seus notórios avanços em termos teóricos e metodológicos, segue se debatendo com muitos limites e tensões.

Em estudo reconhecido como importante estado da arte do campo curricular no Brasil, Moreira (2001), ao versar a respeito das pesquisas na década de 1990, aponta que o campo do currículo vinha se caracterizando como um campo em expansão, marcado pela valorização e prestígio acadêmico, bem como pela intensa e sofisticada produção teórica. Nesse trabalho, publicado no início dos anos 2000, Moreira (2001) verifica que, a partir da clara influência da efervescência promovida pelos estudos educacionais críticos, as produções e especialistas na área assumem uma noção ampliada e contestada de currículo. De uma perspectiva mais tecnicista, o currículo passa a ser compreendido intimamente conectado às questões do campo macrossocial, nos âmbitos político, econômico, cultural e social; como território em disputa, permeado por relações de poder. A ampliação do conceito para além dos muros da escola permitiu, por um lado, que melhor se percebesse a importância dos elementos extraescolares na formação dos sujeitos, ao mesmo tempo que ratificou o campo como perpassado por questões políticas, ideológicas e culturais. Por outro lado, Moreira aponta que tal ampliação pode colocar em risco a nitidez sobre a especificidade das ações docentes e dos processos de ensino do espaço escolar.

O autor supracitado avalia, então, que o conceito avança de uma visão restrita de currículo como listagem de conteúdos, para abranger quase tudo que se passa na escola, uma vez que as práticas, as relações

SUMÁRIO



pedagógicas, as normas e a cultura escolar também são compreendidas como um versão implícita, ou oculta, do currículo. Essa compreensão ratifica o currículo como dispositivo central das funções da escola.

A mudança de alcance e espectro que adquire o conceito de currículo e o próprio campo de pesquisas é considerada uma importante sofisticação teórica. Contudo, traz também novos desafios.

Se, por um lado, essa flexibilização favorece a compreensão de que os efeitos das escolas não se limitam aos decorrentes das atividades previstas nos planos curriculares, por outro acaba, nas pesquisas e nas teorizações, dificultando a concentração dos esforços nos problemas mais prementes da prática curricular. Como argumenta Feldman (1996b), uma visão muito ampla de currículo não permite distinguir entre âmbitos de ação que por vezes requerem lógicas diferenciadas de intervenção. Das discussões que sugiro, caberia, então, esperar uma proposição mais clara dos contornos do campo do currículo e de seu objeto de estudo. (MOREIRA, 2001, p. 46).

Moreira (2001) conclui em seu ensaio que o campo do currículo nos anos 1990 havia caminhado para uma situação de certa crise, caracterizada pela dispersão do campo em virtude da ampliação do conceito, pela sofisticação teórica que marcava as produções na área, mas ainda por reduzida “visibilidade” nas escolas.

É esse o quadro que o estado da arte nos anos noventa predominantemente sugere. Penso, todavia, ser prudente evitarmos conclusões apressadas, como a de que o campo não mais existe, ou conclusões pessimistas, como a de que o campo pouco tem a oferecer ao professorado. [...] Cabe-nos, então, procurar fazer com que seja esse o sentido do trajeto do campo na próxima década. (MOREIRA, 2001, p. 47).

Rosa e Ponce publicaram, em 2016, um ensaio com objetivos semelhantes, inspiradas justamente pelo importante trabalho realizado por Moreira no início dos anos 2000. Nesse recente trabalho, as pesquisadoras, por meio de uma análise das publicações acerca das discussões

SUMÁRIO



curriculares em importante revista¹ do campo, buscam novamente diagnosticar o estado da arte das investigações sobre o currículo, passada mais de uma década do panorama oferecido por Moreira (2001).

Ao concluírem o trabalho, as autoras colocam seus achados em diálogo com as considerações realizadas por Moreira (2001). Se naquela ocasião Moreira avaliava que um dos desafios da área era a grande dispersão de temáticas, em relação a esse ponto, o estudo de Rosa e Ponce (2016) revela agora o oposto. A investigação das estudiosas evidencia uma presença monotemática em relação ao campo de pesquisas do currículo, com variações dentro de um mesmo tema. O campo do currículo passa a ser investigado no momento atual, sobretudo, por intermédio do enfoque das inúmeras políticas educacionais e curriculares que interpelam o cenário educacional. Conforme as autoras, “quase todos os trabalhos, independentemente da abordagem teórica que os informa – críticos ou pós-críticos – preocupam-se em apreender as origens, a lógica, os mecanismos de funcionamento e os efeitos de *políticas* [...]” (ROSA; PONCE, 2016, p. 646, grifo nosso).

Apesar de reconhecida continuidade na sofisticação teórica das pesquisas no campo, retomando os achados de Moreira em 2001, as autoras apontam que parte dos dilemas por ele apontados, ainda não foi vencida.

O que parece preocupante é que, passada década e meia, o “desabafo” do autor permanece pertinente, na medida em que – salvo exceções – a universidade e as pesquisas nela produzidas continuam devedoras de um diálogo mais estreito e fecundo com as escolas. (ROSA; PONCE, 2016, p. 627).

Assim, em certa medida, conforme corroboram Rosa e Ponce (2016), permanecem atuais algumas recomendações de Moreira (2001), que argumenta ser necessário o incremento de investigações que priorizem as ações que se passam nas escolas, buscando com-

¹ e-Curriculum.

SUMÁRIO



preendê-las profundamente, além da recomendável maior aproximação e diálogo entre pesquisadores, pesquisadoras e escolas.

Ocorre que tal desafio não tem demonstrado fácil resolução. Uma das questões a ser (re)considerada, conforme apontado por Moreira (2001), é que as teorias curriculares que têm subsidiado amplamente as pesquisas são muito efetivas ao interrogar o currículo na tentativa de dar visibilidade às inúmeras culturas, histórias e sujeitos seletivamente subsumidos no *corpus* curricular. Porém, outro aspecto a ser considerado, conforme estudiosos do campo, é que parece necessário revisitarmos nossas teorias e avançarmos na produção de conhecimentos que nos forneçam lentes acuradas para interpelar o currículo na sua complexidade, no cotidiano escolar.

A atuação docente em relação ao currículo escolar importa sobremaneira para o entendimento dos sentidos políticos e pedagógicos que serão assumidos pelo currículo escolar. Nesse processo, que envolve lutas cotidianas, conflitos e contradições, muitas perguntas seguem sendo feitas pelos professores e pelas professoras, que envolvem, entre diversos outros aspectos, muitas interrogações sobre os conhecimentos escolares. Por essa razão, as pesquisas sobre o currículo não podem ignorar a urgência de debater e enfrentar, junto a esses sujeitos, as inúmeras inquietações que seguem mobilizando os professores e as professoras, na realidade, por vezes dura e solitária, da sala de aula e do dia a dia escolar. Essa tarefa, que, como demonstraram Moreira (2001), Rosa e Ponce (2016), não é simples, requer que as teorias curriculares atentem e ofereçam lentes teórico-metodológicas que permitam uma análise aprofundada desses microcontextos e, ao mesmo tempo, não negligenciem o campo mais amplo que reverbera a todo instante nesses espaços.

Em uma recente pesquisa (SANTOS, 2017), que examinou os processos curriculares vividos em duas escolas públicas da Rede Municipal de Porto Alegre, buscou-se uma participação nesse debate. Na

SUMÁRIO



investigação, a teoria curricular de José Gimeno Sacristán (2000) se mostrou bastante fecunda, ao oferecer à pesquisadora uma lente teórica bastante interessada na ação pedagógica dos professores e das professoras na sala de aula.

As experiências curriculares vividas pelas escolas e analisadas na pesquisa exigiram a construção/articulação de um referencial teórico que observasse as relações do currículo com o quadro político, econômico e social mais amplo, bem como a noção sistêmica de currículo, que se traduz por meio de diversas instâncias e práticas, conforme proposto por Gimeno Sacristán (2000). É, pois, nas construções teóricas e nos achados desse referido estudo, que se situam os pressupostos que sustentam esse ensaio. Assim, nas próximas seções resgata-se a relevância do debate curricular no cenário educacional e, posteriormente, apresenta-se, de modo especial e de forma panorâmica, a teoria curricular de Gimeno Sacristán (2000), como lente importante para investigações curriculares que levam em conta o contexto escolar. Por fim, com base nessa abordagem, propõe-se um quadro teórico-analítico para análise de processos curriculares, construído a partir da teoria desse autor, que pode auxiliar outros pesquisadores e pesquisadoras em seus estudos a respeito do currículo no contexto escolar.

SUMÁRIO



A PERMANÊNCIA DAS QUESTÕES CURRICULARES NO CENTRO DO DEBATE EDUCACIONAL

Vivemos tempos incertos, de profundas crises no cenário global e nacional, na arena política, econômica e social. Conforme Arroyo (2011), nem as escolas, nem os professores, professoras e estudantes têm ficado à margem dessa tensa dinâmica social. Uma vez mais a escola surge no bojo desse cenário, como espaço de

disputas em torno da formação dos sujeitos. Segundo Arroyo (2011), o foco preferencial dessas disputas é o currículo, uma vez que na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola.

Nesse cenário mais amplo que envolve a escola, vemos a proliferação de políticas educacionais e curriculares que se propõem a reorientar as escolas, os currículos e suas práticas.

Desponta nessa conjuntura o avanço de diversas políticas com orientações neoliberais e neoconservadoras que disputam o território educacional, muitas das quais com profundo interesse no currículo escolar. Destacam-se, entre várias iniciativas, o fortalecimento das políticas de avaliação nacional (LIMA, 2016); a recém-concluída Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (MACEDO, 2017); a expansão dos processos de militarização da educação pública (SANTOS, 2020); a Reforma do Ensino Médio (FERRETI; SILVA, 2017); entre outras. Paradoxalmente, verifica-se também uma piora nas condições de trabalho das escolas e dos professores, especialmente a partir de processos de desqualificação, requalificação e intensificação do trabalho docente (APPLE, 2002) em diversas escalas e contextos. Em meio a essa realidade complexa, cotidianamente, professoras e professores tomam decisões, por vezes solitárias, a respeito do currículo.

Assim, o currículo segue cumprindo um importante papel nos processos de produção e reprodução de uma dada sociedade, o que motiva a continuidade das pesquisas nesse campo. As lutas por justiça social e por uma sociedade democrática passam também pelo campo do currículo, por meio, especialmente, das políticas de redistribuição e reconhecimento imbricadas nessa arena (APPLE, 2006), o que justifica o espaço de destaque que segue ocupando no debate educacional.

Há uma rigorosa e potente contribuição para o campo curricular oriunda dos estudos educacionais críticos e pós-críticos a partir do co-

SUMÁRIO



nhecimento produzido e acumulado por parte de diversos estudiosos e estudiosas no Brasil e no cenário internacional. As teorias e lições decorrentes de uma sólida e contínua investigação sobre a escola e sobre o currículo a partir dessas perspectivas seguem fundamentais e estruturantes para análises dos processos curriculares.

Nessa esteira, Apple (2006, 2002, 1999), em sua vasta produção sobre o campo, auxilia-nos no entendimento de que o currículo não é apenas um documento ou uma listagem de conteúdos a serem desenvolvidos. Para ele, o currículo é um dispositivo escolar simultaneamente material e simbólico, interessado não apenas na transmissão de determinado conhecimento, mas de uma determinada visão de mundo. Moreira reforça essa posição, ao afirmar que o conceito de currículo supera um conjunto de conteúdos ou métodos e sintetiza “um esforço de introdução a um determinado modo de vida.” (MOREIRA, 2001, p. 9).

Além de compreender a natureza do currículo como algo complexo e multidimensional, as teorias que subsidiam esse ensaio também reforçam que as funções que o currículo cumpre precisam ser explicitadas. Conforme Apple (2006), Moreira e Tadeu (2011), o currículo é um importante elemento no processo de reprodução social. Segundo Apple (2006), a partir das contribuições de Raymond Williams, o currículo participa desse processo de reprodução mediante a distribuição seletiva de determinados conhecimentos e culturas. Apple (2000) continua, afirmando que os conhecimentos privilegiados no currículo nunca são um simples agrupamento. As disputas presentes nessa arena, historicamente, envolvem um processo de *tradição seletiva*, que, em síntese, implica selecionar os conhecimentos de determinados grupos, em detrimento de outros, e legitimá-los, de modo que rapidamente deixem de parecer uma seleção e passem a ser considerados como a tradição do campo.

Logo, torna-se necessário que as implicações a partir da tradição seletiva sejam levadas a sério. Assim, o currículo escolar abriga ao menos três dilemas: a) o que é tomado como conhecimento escolar;

SUMÁRIO



b) as escolhas dos conhecimentos escolares; e c) a distribuição desse conhecimento. Notemos que, de fato, o nó do currículo está engendrado em torno do conhecimento escolar, tanto no que diz respeito aos processos de definição do que é considerado como conhecimento escolar quanto em relação às formas como esse conhecimento será ensinado. Compreender como os professores selecionam os conhecimentos a serem estudados e como operam com eles no terreno da prática, são, pois, os aspectos fundamentais para análises de processos curriculares no contexto das escolas.

Essas questões são bem sintetizadas por Apple (2006, p. 89):

Que significados subjacentes são negociados e transmitidos nas escolas por trás do real e formal conteúdo das “coisas” que compõem o currículo? O que acontece quando o conhecimento é filtrado por meio dos professores? Por meio de quais categorias de normalidade e desvio o currículo é filtrado? Qual é o modelo básico de organização do conhecimento normativo e conceitual que os alunos de fato obtêm? Em poucas palavras, *qual é o currículo que utilizam?* É somente entendendo essa estrutura profunda que podemos começar a apontar como as normas sociais, as instituições e as regras ideológicas são continuamente sustentadas e mediadas pela interação diária de agentes do senso comum quando realizam suas práticas normais. Isso é especialmente verdadeiro na sala de aula. As definições sociais sobre o conhecimento escolar – definições que são dialeticamente relacionadas e que repousam no contexto maior das instituições sociais e econômicas circundantes – são mantidas e recriadas pelas práticas do senso comum de ensino e avaliação nas salas de aula.

Assim, o exposto até este ponto argumenta sobre a complexidade que envolve o currículo escolar. Apple, nessa passagem, sinaliza que tanto quanto entender esse conceito com base nas diversas relações que o constituem é um exercício importante, como é *igualmente relevante entender o que as escolas fazem com esse currículo, como ele ganha vida no cotidiano escolar*. Apple (2006) expõe que todas as definições

SUMÁRIO



atribuídas ao conhecimento escolar e ao próprio currículo serão mantidas ou recriadas nas práticas de ensino das professoras e dos professores. Ou seja, o currículo escolar precisa ser compreendido como um complexo de práticas que envolvem não somente a seleção de um dado conhecimento, mas também as práticas pedagógicas que darão o significado real a ele. A partir disso, pode-se afirmar que não somente a construção do currículo e a seleção dos conhecimentos escolares são aspectos que precisam ser examinados, mas também os processos de mediação e implementação do currículo e do conhecimento escolar, nas diversas etapas do sistema educacional, requerem análises.

Assim, tornam-se relevantes no campo do currículo estudos que se proponham a examinar os processos curriculares que considerem desde o campo das políticas curriculares até as implementações no campo da escola. Nessa perspectiva, a teoria curricular de Gimeno Sacristán (2000) pode oferecer algumas contribuições para análise de processos curriculares por meio da chave de leitura do currículo enquanto práxis e sistema.

UMA PERSPECTIVA DE ANÁLISE: O CURRÍCULO COMO SISTEMA DE PRÁTICAS

Gimeno Sacristán (2000) propõe uma perspectiva investigativa do currículo, interessada, sobretudo, nos processos que se desdobram no espaço escolar. Como vimos nos argumentos de Moreira (2001) e Rosa e Ponce (2016), uma perspectiva analítica desde este lugar, no chão da escola e das salas de aula, continua sendo um desafio para os pesquisadores e pesquisadoras do campo. E por estar com as lentes dedicadamente voltadas a este espaço, algumas contribuições da teoria curricular de Gimeno Sacristán (2000) podem

SUMÁRIO



ser bastante fecundas e merecem ser retomadas e aprofundadas. Para esse autor, o currículo é visto como

[...] uma prática, expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a *prática pedagógica* desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos diversos. É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc. Desenvolver esta acepção do currículo como âmbito prático tem o atrativo poder de ordenar em torno deste discurso as funções que cumpre e o modo como as realiza, estudando-o processualmente: se expressa numa prática e ganha significado dentro de uma prática.[...] É contexto da prática, ao mesmo tempo que é contextualizado por ela. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 16, grifo nosso).

Tomar o currículo como um campo prático complexo significa compreendê-lo como um sistema formado pelo cruzamento de práticas e processos pedagógicos diversos, que ocorrem dentro de certas condições materiais e simbólicas. E, ao mesmo tempo, considerar como parte desse sistema fluído e simbólico uma série de elementos concretos que, simultaneamente, também o constituem, como planos, guias, avaliações, sistematizações, livros-texto, entre outros (GIMENO SACRISTÁN, 2000). Nessa ótica que propõe Gimeno Sacristán (2000), o currículo escolar nunca se expressa por intermédio de *um formato*, *um* documento. O currículo escolar para ele é justamente esse complexo de ações, políticas e elementos que se propõe a organizar e transmitir o conhecimento escolar. Assim, todo o currículo é expresso num sistema de práticas, imerso num quadro de relações contextuais e macrosociais mais amplas.

Nessa esteira, o currículo é constituído por diversos níveis ou dimensões que se organizam em estruturas simbólicas e concretas. Trata-se de uma visão do currículo como *sistema* curricular que comporta

SUMÁRIO



desde a política curricular oficial, os documentos prescritos, a atuação dos educadores, as atividades educativas planejadas, entre outras práticas. Ou seja, ao se olhar o currículo escolar é preciso de imediato assumir o fato que ele está relacionado com outros níveis e instâncias curriculares. Para analisá-lo, portanto, é preciso considerar as políticas curriculares que incidem sobre ele, as construções curriculares da própria escola, o planejamento individual dos professores e das professoras, as condições materiais que o produzem, entre outros aspectos.

Em muitos estudos, o currículo é aprisionado dentro do que o autor argumenta se tratar como *uma* das suas dimensões. Ou seja, não é raro o entendimento de que ao olhar o que diz o PPP de uma escola sobre o currículo, por exemplo, tem-se aí mesmo o próprio currículo. Gimeno Sacristán (2000) aponta que tal documento é *uma* expressão textual e concreta do mesmo, mas não é tudo o que o currículo é de fato. Ainda que, em virtude de limites metodológicos, tenhamos que selecionar um destes segmentos para uma análise mais aprofundada, a concepção de currículo como processo e sistema de práticas não permite que esses níveis sejam vistos isoladamente. Para isso, é fundamental que, ao examiná-lo, seja qual for o nível escolhido, ele seja situado nesse complexo de relações que o constituem.

Na perspectiva de Gimeno Sacristán, todas as práticas escolares em torno de processos de ensino-aprendizagem são partes constituintes do currículo. Dentre esse conjunto de práticas é a *Prática Pedagógica de Ensino*, o que se passa em sala de aula – ou em qualquer espaço educativo –, na relação com os alunos, a culminância do currículo, sua prática fim, *o currículo em ação*. Nas palavras do autor: “o currículo acaba numa prática pedagógica.” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 26). Dessa forma, o que se passa no contexto da sala de aula ganha relevância, algo às vezes pouco explorado nos debates dessa área. A prática pedagógica de ensino é, portanto, entendida como etapa central do currículo escolar.

SUMÁRIO



Além dessa noção de currículo como um conjunto de processos e práticas interessar a estudiosas e estudiosos desta área, argumenta-se, neste ensaio, que tal acepção pode ser útil tanto para análises no espaço escolar quanto para os próprios sujeitos que lá atuam. Isso porque, ao conseguir efetivamente visualizar a cadeia de processos curriculares existentes em cada instituição, que, portanto, não se reduz a um documento, é possível que seus sujeitos consigam melhor localizar onde se situam as fragilidades dos seus currículos.

Olhar o currículo como práxis, coloca, segundo Gimeno Sacristán (2000), o enfoque do campo de estudos sobre o “*como se realiza de fato*” o currículo, ou seja, há uma atenção especial sobre o que ocorre, mas especialmente, sobre como ocorre o currículo, no espaço real da instituição educativa. Desse modo, é imperativo que o pesquisador, ao definir o campo de pesquisa, integre-se o máximo possível ao ambiente real onde se concretiza o currículo, e não apenas assuma o que dizem os documentos curriculares como a expressão máxima do currículo. Interessa muito a essa abordagem mapear as condições, as dinâmicas, as influências de diversas naturezas que se impõem ao projeto cultural do currículo. Conforme o autor

nem as intenções nem a prática são, de modo separado, a realidade, mas ambas em interação. Trata-se, por isso, de uma teoria do currículo que se chamou de *processo* [...], que pretende desvendar o desdobramento dos processos na prática. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 51).

Tornam-se objetos da análise tanto o que está contido no currículo – os conhecimentos, culturas e princípios ali embutidos – quanto o formato que ele adquire – o modo como se estrutura e organiza. Nessa perspectiva, o currículo ganha forma dentro de um sistema escolar, numa dada realidade, e por meio das ações de professoras e professores e alunos e alunas sobre ele, determinado significado real é criado. Assim, na abordagem desse autor, há um profundo interesse na atuação

SUMÁRIO



dos sujeitos em relação ao currículo, nas formas pelas quais o currículo é recontextualizado (BERNSTEIN, 1996) e modelado no espaço escolar.

A partir das contribuições desse autor, é possível, pois, identificar com maior nitidez certa arquitetura curricular, composta por diferentes instâncias e atores, que, argumentamos, pode ser bastante útil para investigações dedicadas ao currículo, aspecto tratado na próxima seção.

ESBOÇANDO UM QUADRO TEÓRICO-ANALÍTICO PARA A COMPREENSÃO DOS PROCESSOS CURRICULARES

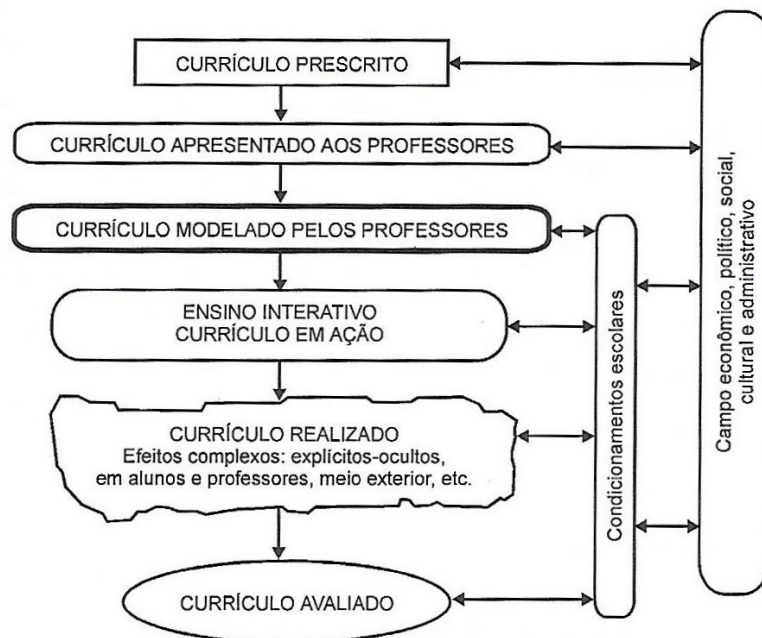
Decompor os processos curriculares é condição para entendê-los, mas também para localizar os pontos cruciais que os afetam, permitindo, assim, que ações de melhorias incidam mais pontual e decisivamente sobre eles.

Para além de um simples exercício teórico a respeito do currículo, a noção empregada implica a construção de uma estrutura de análise multidimensional, que considera as diversas etapas que formam os currículos. Gimeno Sacristán (2000), baseado no contexto espanhol, construiu um modelo de interpretação e análise de currículo considerando a acepção de currículo como sistema encadeado de práticas. Ele denomina esse esquema de “a objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento”, justamente porque, para esse autor, as análises curriculares precisam observar os percursos e o movimento do currículo entre os diversos níveis e dimensões que o constituem.

SUMÁRIO



Figura 1 – A objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento



Fonte: Gimeno Sacristán (2000, p. 105).

Segundo o autor, tal esquema explicita graficamente o que vem se entendendo como currículo enquanto sistema de práticas. Ou seja, para ele, o currículo escolar precisa ser examinado considerando os níveis que o constituem. Gimeno Sacristán argumenta que tal modelo poderia ser profícuo para pensar diversos contextos educacionais. Entretanto, adverte que “embora pareça um modelo de dependências lineares e hierarquizadas” (2000, p. 104), ele serve para demonstrar as forças, por vezes concorrentes e contraditórias, situadas nos diferentes níveis do sistema curricular. O autor ressalta que o formato por ele assumido leva em conta o contexto curricular da Espanha e suas políticas educacionais e curriculares. Gimeno Sacristán acrescenta que ao propor tais níveis, entende que se tratam de etapas que possuem inter-relações recíprocas

SUMÁRIO



e circulares, mas que, na conjuntura sobre a qual se dedicava inicialmente, a espanhola, o fluxo de influências funcionava de forma predominante em direção vertical descendente (GIMENO SACRISTÁN, 2000).

Dessa forma, pode-se concluir que ao analisarmos outros sistemas educacionais e curriculares, possivelmente teremos arquiteturas diferentes desse modelo e mesmo acréscimos ou omissões de algumas dimensões. Esse quadro teórico-analítico proposto por Gimeno Sacristán colaborou significativamente com a construção das análises de pesquisa que investigou os processos curriculares realizados pelos docentes no âmbito dos seus planejamentos e práticas pedagógicas em sala de aula. Nesta pesquisa, entretanto, propôs-se uma versão adaptada do modelo de Gimeno Sacristán, situando os processos curriculares de forma sistêmica, circular e relacional. O quadro teórico-analítico a seguir auxiliou no referido estudo na identificação e análise dos processos de recontextualização curricular que ocorriam em cada instância do sistema curricular dos contextos examinados, especialmente, no âmbito da atuação dos docentes e, por essa razão, pode interessar a outras investigações.

SUMÁRIO



Figura 2 – Quadro teórico-analítico do sistema curricular.



Fonte: A autora.

SUMÁRIO



Ao adotar um modelo cíclico com um ponto central de convergência, pretendeu-se chamar a atenção para o entendimento de que todas as dimensões são influenciadas umas pelas outras, de maneira direta e indireta, ora com maior, ora menor poder, e se encontram num ponto comum: o currículo em ação ou as práticas pedagógicas de ensino.

O currículo em ação, a partir de Gimeno Sacristán (2000), é entendido como o momento em que o currículo se transforma em método na ação pedagógica dos educadores, transcorrida na relação com os alunos e as alunas. É, na perspectiva desse autor, a etapa que revela os significados reais do currículo, onde todas as etapas anteriores se encontram. Todas as dimensões precedentes existem em função desta, enquanto planejamentos, definições e intenções que se pretendem traduzir na arena da sala de aula. Por isso, pode-se dizer que se trata do clímax do currículo, a última expressão de seu valor, pois é o momento para o qual todo o sistema curricular se projeta. A relevância que adquirem as práticas pedagógicas dos docentes no sistema curricular, na instância do currículo em ação, é, sem dúvida, uma importante contribuição desse autor.

De acordo com Gimeno Sacristán (2000), o currículo em ação recai em atividades escolares. São as tarefas escolares que preenchem as práticas pedagógicas de ensino, que aqui não são entendidas apenas como mera interação entre alunos e professores. As tarefas escolares, como conteúdos das práticas pedagógicas, são um bom recurso de análise, segundo Gimeno Sacristán, uma vez que, por meio delas, determinado significado real é construído. É por intermédio das atividades escolares que ocorrerão os processos de recontextualização do conhecimento e do currículo como um todo, no âmbito da prática pedagógica e, por essa razão, as tarefas educativas construídas pelos docentes e solicitadas aos alunos e alunas ganham especial atenção para a análise do currículo em ação.

SUMÁRIO



Colocar a prática curricular em sala de aula *como parte do sistema curricular* da escola implica olhar para esse palco não apenas de modo centrado na atuação individual dos educadores e educadoras. Do ponto de vista da análise, isso requer que a prática pedagógica de ensino seja vista em relação às demais dimensões do sistema curricular e que se dê a devida atenção às disputas e relações em jogo nesse território, que interferem na prática curricular. No âmbito da instituição escolar, essa lente impõe que esse espaço seja também pensado e debatido comunitariamente, de modo que se torna central que os e as docentes socializem, compartilhem e pensem coletivamente sobre suas práticas de ensino. Essa postura analítica diante do que se passa em sala de aula não ignora que este é o lugar privilegiado de ação autônoma dos professores e das professoras, ao contrário, corrobora os argumentos de que os e as docentes são sujeitos da mais alta importância para o sistema curricular. O que se modifica ao tomar a prática pedagógica de ensino como parte do sistema curricular e não apenas como rotina de trabalho dos educadores e educadoras, é que tal instância precisa ser incluída no debate mais amplo das políticas curriculares, mas, sobretudo, no espaço das instituições educativas. Esse é um aspecto central sobre o qual os pesquisadores e pesquisadoras da área precisam voltar suas atenções, sobretudo, se estivermos interessados em enfrentar os desafios do campo, bem apontados por Moreira (2001), Rosa e Ponce (2016), no início deste ensaio.

Tal como sugerem Apple (2006, 1999, 2000), Gimeno Sacristán (2000), Bernstein (1996), Moreira e Tadeu (2011), todo o sistema educacional e curricular sofre com a atuação de forças políticas, econômicas, sociais e culturais do campo macrossocial. Assim, esse quadro curricular não pode ser examinado de maneira descolada dessa conjuntura mais ampla. Por essa razão, propõe-se que toda a arquitetura curricular seja vista imersa nesse quadro de forças que a conformam e a interpelam de várias maneiras.

SUMÁRIO



O quadro proposto com base nos argumentos de Gimeno Sacristán orientou e auxiliou profundamente o processo de análise dos processos curriculares na pesquisa empreendida. Ele surge, ainda, dos percursos e perspectivas teóricas e metodológicas que sustentaram todo o processo de investigação. Por essa razão, é bastante possível que este quadro possa assumir outros formatos a partir de outras abordagens utilizadas por demais pesquisadores. Ainda assim, acredita-se que pode ser útil e importante para novos estudos e pesquisas, sobretudo, por explicitar as diversas instâncias envolvidas e a centralidade ocupada pelos processos de implementação do currículo que ocorrem sob atuação dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir, é importante ter presente o diagnóstico feito por Moreira (2001), ao final da década de 1990, e por Rosa e Ponce (2016), mais contemporaneamente, de que as pesquisas sobre o campo do currículo seguem necessitando de uma maior aproximação com a escola e com os sujeitos que lá atuam, se pretendem, de fato, auxiliar no enfrentamento das dificuldades que seguem desafiando esses contextos.

Para tanto, conforme argumentado, não é suficiente utilizar as escolas como espaço de pesquisa, mas se faz necessário olhar de maneira muito interessada para os processos que lá ocorrem. Tal tarefa requer uma perspectiva teórico-metodológica que permita essa aproximação. Nesse sentido, buscou-se retomar e aprofundar algumas contribuições da teoria curricular de Gimeno Sacristán (2000), que se destaca por apresentar lentes teóricas muito interessadas no contexto da escola e da sala de aula.

SUMÁRIO



Estima-se que os argumentos sistematizados neste ensaio possam colaborar com o debate sobre o campo do currículo, com os pesquisadores e pesquisadoras interessados nessa temática, bem como e, especialmente, com os próprios educadores e educadoras, no enfrentamento dos dilemas curriculares que seguem presentes em nossas escolas.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. *Conhecimento Oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis: Vozes, 1999.

APPLE, Michael W. *Educação e Poder*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, Michael W. *Política Cultural e Educação*. São Paulo: Cortez, 2000.

ARROYO, Miguel G. *Currículo, Território em Disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

BERNSTEIN, Basil. *A Estruturação do Discurso Pedagógico: Classe, Códigos e Controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017176607>

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio B. Começando uma conversa sobre o currículo. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio B. (org.). *Currículo na Contemporaneidade: incertezas e desafios*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 7-39.

GIMENO SACRISTÁN, José. *O Currículo: Uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LIMA, Iana Gomes de. *As ações do Estado brasileiro na educação básica: uma análise a partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica*. Porto Alegre, 2016. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SUMÁRIO



MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, abr./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017177445>

MOREIRA, Antônio Flávio B. O Campo do Currículo no Brasil: os anos noventa. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 1, p. 35-49, jan./jun. 2001.

MOREIRA, Antonio Flavio B.; TADEU, Tomaz. *Currículo, cultura e sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROSA, Sanny S. da; PONCE, Branca Jurema. Políticas curriculares para a educação básica: contribuições da *revista e-Curriculum* para o estado da arte da questão (2010-2015). *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 625-652 abr./jun. 2016.

SANTOS, Graziella Souza dos. O avanço das políticas conservadoras e o processo de militarização da educação. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2015348, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 10 jun. 2020.

SANTOS, Graziella Souza dos. *Recontextualizações Curriculares: uma análise sobre os processos curriculares no âmbito do planejamento e das práticas pedagógicas de ensino dos professores*. Orientador: Luís Armando Gandin. 2017. 289f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SUMÁRIO





2

Edna Araujo dos Santos de Oliveira

UMA CONVERSA SOBRE A CULTURA DIGITAL E O CURRÍCULO

CULTURA, CIBERCULTURA E CULTURA DIGITAL

A intenção deste artigo é traçar reflexões a respeito das transformações que a cultura digital provoca na sociedade, com o objetivo de buscar suas relações com o conhecimento e o currículo. A abordagem metodológica desse escrito constitui-se de revisão de literatura e análise de conteúdo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Antes de iniciar nossa discussão sobre cultura digital e cibercultura, acredito ser necessário pensar no próprio conceito de cultura, visto que este, em seu sentido originário, justifica, define e diz muito acerca do que trago nas próximas linhas.

A discussão central é: pensar a cultura enquanto procedimento ou sistema cultural, que deve ser tratada como forma de classificação de mudanças de hábitos e costumes, que podem ser compreendidas como a própria mudança cultural em suas duas tipificações, uma interna e outra resultante da dinâmica cultural, como as identificadas por Laraia² (1986, p. 96), sendo esta o caso de nossa complexa sociedade, atingida por inúmeros impactos gerados por inovações tecnológicas.

Nessa discussão, cada sistema cultural pode ser considerado como proveniente da mudança e da adaptação de determinado comportamento que busca ampliar a ação e o horizonte dos sujeitos sociais.

O antropólogo Edward Tylor (1871 *apud* LARAIA, 1986) foi um dos primeiros teóricos a definir o conceito de cultura, trazendo que: “cultura é todo esse emaranhado complexo que inclui conhecimentos,

² A opção em fundamentar o conceito de Cultura com Roque Laraia acontece pelo fato de o autor ser um pesquisador brasileiro, que escreveu a obra *Cultura, um conceito antropológico* (considerada um legado para a Antropologia), a partir de estudos e pesquisas realizadas em locus, por sua experiência com variações culturais de nossa própria sociedade e por lidar com os mais diversos temas a partir da perspectiva social enquanto docente da educação superior. O autor parte da percepção de estudos tribais e traça um panorama da compreensão do paradoxo da enorme diversidade cultural na qual estamos inseridos.

SUMÁRIO



A cibercultura é a cultura contemporânea marcada pelas tecnologias digitais. Vivemos já a cibercultura. Ela não é o futuro que vai chegar, mas o nosso presente (*home banking*, cartões inteligentes, celulares, *palms*, *pages*, voto eletrônico, imposto de renda via rede, entre outros). Trata-se assim de escapar, seja de um determinismo técnico, seja de um determinismo social. A cibercultura representa a cultura contemporânea sendo consequência direta da evolução da cultura técnica moderna. (LEMOS, 2009, p. 11).

Lemos pontua que a racionalidade tecnológica anda “lado a lado com o simbólico, o mítico e o religioso”, ou seja, essa mistura de elementos culturais decodificam a cultura ciber. Além disso, afirma ainda que a cibercultura aceita o desafio da sociedade de simulação e joga com os símbolos da “sociedade do espetáculo”, como teorizou Guy Debord (1997), configurando-se como uma espécie de manipulação digital com a sociedade. Nesse caso, a simulação é definida por ele como a “via de apropriação do real”.

Essa via de apropriação do real tem se tornado um dos elementos marcantes da cibercultura e um dos novos modos de agir, convencer e consumir na contemporaneidade. A cibercultura evidencia o que temos de melhor e pior na vitrine pessoal (OLIVEIRA, 2012), evidencia o que construímos e compartilhamos. São as apropriações silenciosas e banais do cotidiano, nossos discursos, registros e formas de escrever pequenas histórias na intenção de que outros se interessem por elas, na intenção de que outros possam tirar algum proveito do que “imprimimos” no ciberespaço, constituindo, assim, um mapa de rastreamento, de posicionamento e de localização mesmo.

SUMÁRIO



O mapa não é o território, mas pistas do *habitus*³ da cultura digital. E o termo cultura, com sua conotação forte, cultiva e faz nascer uma nova forma social que emergiu da necessidade das pessoas em seus cotidianos, sobre as novas formas de comunicarem-se, interagirem, trabalharem e se relacionarem.

É também importante discutir os conceitos de cibercultura e cultura digital, considerando o momento de seus surgimentos, já que a oposição entre os termos não se faz necessária. O primeiro diz respeito ao território do ciberespaço, da convergência do tecnológico e do social, da universalização da informação, do borramento das fronteiras culturais por meio da internet; enquanto o segundo trata da habilidade de lidar com a própria cibercultura, incluindo as premissas e as possibilidades de comunicação e interação nesse novo movimento cultural que inclui, para além das habilidades comunicacionais, outras de pesquisa e autonomia, destreza técnica para lidar com a digitalização da sociedade, com as ferramentas tecnológicas, com a fluidez das novas formas de se comunicar e com as novas formas de aprender, de filtrar e de absorver conhecimento.

Por se tratar de um movimento que se flexibilizou, cabe a definição de cibercultura apresentada por Lévy (2010) e, a seguir, a definição de cultura digital por Castells (2008), para que possamos seguir com o diálogo.

A cibercultura é a expressão da aspiração de construção de um laço social, que não seria fundado nem sobre links territoriais,

³ O conceito de *habitus* faz parte do corpo teórico da obra de Pierre Bourdieu. A partir de pesquisas realizadas na Argélia e entre camponeses da região francesa de Béarn, o conceito de *habitus* surgiu da necessidade empírica de apreender as relações de afinidade entre o comportamento dos agentes e as estruturas e condicionamentos sociais. *Habitus* é aqui compreendido como “um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano.” (BOURDIEU, 1983, p. 65).

SUMÁRIO



nem sobre relações institucionais, nem sobre as relações de poder, mas sobre a reunião em torno de centros de interesses comuns, sobre o jogo, sobre o compartilhamento do saber, sobre a aprendizagem cooperativa, sobre processos abertos de colaboração. O apetite para as comunidades virtuais encontra um ideal de relação humana desterritorializada, transversal, livre. As comunidades virtuais são os motores, os atores, a vida diversa e surpreendente do universal por contato. (LÉVY, 1999, p. 130).

Castells (2008) afirma que para definir a cultura digital podemos nos guiar pelos seguintes pontos:

1. Habilidade para comunicar o mesclar cualquier producto basado en un lenguaje común digital.
2. Habilidade para comunicar desde lo local hasta lo global en tiempo real y, viceversa, para poder difuminar el proceso de interacción.
3. Existencia de múltiples modalidades de comunicación.
4. Interconexión de todas las redes digitalizadas de bases de datos o realización del sueño del hipertexto de Nelson [CANCLÍN] con el sistema de almacenamiento y recuperación de datos, bautizado como "Xanadú" en 1965.
5. Capacidad de reconfigurar todas las configuraciones creando un nuevo sentido en las diferentes multicapas de los procesos de comunicación.
6. Constitución gradual de la mente colectiva por el trabajo en red mediante un conjunto de cerebros sin límite alguno. En este punto, me refiero a las conexiones entre los cerebros en red y la mente colectiva. (CASTELLS, 2008, p. 3).

A cultura digital acaba por se tornar o resultado de todo o processo da tecnologia contemporânea na cultura humana, já que não podemos pensar o surgimento do ser humano sem a dimensão da

SUMÁRIO



técnica, tampouco sua evolução sem a apropriação dos elementos da digitalização tecnológica, da tecnologia.

Castells nos diz que existem diversas formas de cultura e estas dependem de distintas conexões das tecnologias da comunicação. No entanto, é desconhecido o formato exato da interação entre a cultura e as tecnologias da comunicação, uma vez que vivemos nessa cultura que se caracteriza pela globalização e pela conectividade por meio da comunicação.

Como a cultura é mediada e determinada pela comunicação, as próprias culturas, isto é, nossos sistemas de crenças e códigos historicamente produzidos são transformados de maneira fundamental pelo novo sistema tecnológico e o serão ainda mais com o passar do tempo. [...] Por meio da poderosa influência do novo sistema de comunicação e expressão cultural mediado por interesses sociais, políticas governamentais e estratégias de negócios, está surgindo uma nova cultura: a cultura da virtualidade real. (CASTELLS, 1999, p. 414-415).

Ao nos conectarmos com nossos pares, o processo de desenvolvimento do conhecimento se torna, ao mesmo tempo, um processo de criatividade, investigação e inovação, visto que com a existência de múltiplas possibilidades de conexão e de acesso à informação, acabamos por desenvolver habilidades de acesso, comunicação, interação e estudo que são muito particulares da cultura vigente.

Podemos então compreender que cultura digital é um sistema cultural de confluência social, interacional, comunicacional, investigativa e tecnológica de apropriação de conhecimentos e costumes que interiorizamos, a fim de conseguir transitar de maneira fluente pelo mundo enquanto um sistema. E esse sistema não é algo que nos seja exterior, pois está em nós e nós estamos nele, além de que não há apenas uma cultura que nos define, estamos hibridizados pelas nuances cotidianas da cultura digital enquanto um desdobramento da cibercultura.

SUMÁRIO



Nesses nuances estão inclusos os fluxos de cultura na cultura digital, que são mais numerosos, móveis e livres do que na época quando pensávamos que a cultura estava relacionada apenas aos laços sociais e aos consanguíneos. A cultura digital se materializa pelo fluxo de acessos, visitas em sítios na internet, participação em comunidades virtuais afins, compartilhamento de notícias, divulgação do seu eu, da nossa “vitrine pessoal” das nossas habilidades em lidar com os *smartphones*, *laptops*, aplicativos, caixas eletrônicos, *sites* de comércio, canais de comunicação e informação, dentre outros, além de relacioná-los entre si, atribuindo elementos trazidos pela cibercultura, que modificam os protocolos sociais, a forma como as pessoas pensam, trabalham e se comunicam. São habilidades de domínio da técnica somadas às transformações culturais, sociais e mercadológicas que ocorrem na sociedade.

A atenção viva dos sujeitos traça um movimento cultural denso, difuso e rápido no ciberespaço que traz implicações diretas no contexto da cultura digital a qual nos referimos. Esse movimento toma dimensões que ultrapassam a linha virtual do que queremos e passa a influenciar os mais diversos coletivos, sejam eles vinculados aos assuntos acerca da educação, política e informação, sejam ligados às questões usuais do cotidiano, como alimentação, entretenimento e moda, dentre outros.

Lemos (2009, p. 39) aponta que a cibercultura instaura uma estrutura midiática ímpar (estrutura “pós-massiva”, como veremos adiante) na história da humanidade, onde, pela primeira vez, qualquer indivíduo pode produzir e publicar informação em tempo real (sob diversos formatos e modulações), adicionar e colaborar em rede com outros, reconfigurando a indústria cultural (“massiva”). Os exemplos são numerosos, planetários e em crescimento geométrico: redes sociais, *blogs*, *podcasts*, sistemas *peer to peer*, *softwares* livres, *softwares* sociais, arte eletrônica, etc. Trata-se de crescente troca e processos de compartilhamento de diversos elementos da cultura a partir das possibilidades abertas pelas tecnologias digitais e pelas redes telemáticas contemporâneas.

SUMÁRIO



Assim, a cibercultura e a cultura digital caminham lado a lado. A primeira na perspectiva do que está sendo criado, publicizado e disponibilizado no mundo a todo instante, e a segunda na forma como lidamos com tudo o que está sendo ofertado pela cibercultura, somado às habilidades do saber-fazer, do saber-entender e do saber-operacionalizar, considerando todos os traçados de nossa cultura.

Cada fluxo da cultura digital está em constante mudança (assim como em quaisquer outros sistemas culturais), assim, entender as possibilidades dessa dinâmica é fundamental para a compreensão das diferenças que ocorrem dentro do nosso próprio sistema informacional/comunicacional que pode nos preparar para a inconstância do nosso novo tempo.

Dessa forma, é importante destacar que o conceito de cultura digital, defendido e apresentado por Castells, pois, assim como o autor, considero que a cultura digital trata do mecanismo que oferta maior possibilidade de angariar conhecimento a partir do que está disponível e acessível no ciberespaço, enquanto processos produtivos de experiência, poder e cultura, ainda aliados às necessárias habilidades técnicas que a cultura moderna tecnológica requer.

As estratégias de convergência da informação e do conhecimento, com as habilidades do saber-fazer, sempre estiveram presentes na história, mesmo quando da disseminação de notícias falsas, informações errôneas e promoções midiáticas. O que se altera – agora e mais uma vez – é a forma pela qual essas estratégias de convergência devem ser impulsionadas de modo correto e otimizado, sabendo que estamos imersos nesse novo contexto. É nesse fluxo de pensar que entra a relação da cultura digital com o currículo e com a educação.

SUMÁRIO



CULTURA DIGITAL E CURRÍCULO

Nos últimos anos é notável que a cultura digital assumiu importante dimensão no campo das ciências da educação, destacando sua contribuição à democratização social por via da distribuição de informação e conhecimento.

O fenômeno da cultura digital para a educação contemporânea tem impactado as teorias e práticas educacionais de diversas formas, pois existe a premissa de que esta cultura está posta e não há como pensarmos nos processos de educabilidade apartados da cultura digital (especificidade e traço cultural desse novo tempo), visto que o acesso à informação e à produção de conhecimento tomaram outras formas de produção e difusão que não as essencialmente formais ou acadêmicas, fato esse que não exime os contextos de formação de professores e tampouco o currículo.

Sabemos que a tecnologia é um meio e, nesse sentido, por si mesma não garante a aprendizagem, nem a capacidade de reflexão, muito menos a socialização de crianças e jovens. Ainda que estes exerçam enorme ingerência, esse contexto não trata apenas do consumo passivo de informação e entretenimento, mas da participação na/cultura digital enquanto produtores de conhecimento/entretenimento, autores de informação circulante e consumidores críticos de informação.

As possibilidades proporcionadas e vivenciadas nas redes por meio das tecnologias cumprem uma impensável função de conexão comunitária e de vínculo social. Esse é um traço característico da cibercultura, materializado fortemente pela cultura digital, em que o princípio da conexão se associa ao generalizado princípio de troca de informação por meio dos dispositivos tecnológicos. Esse fato demonstra a riqueza de possibilidades que temos e podemos ter no âmbito educacional.

SUMÁRIO



Assim, as tecnologias não são apenas recursos, mas parte da cultura, parte das práticas sociais contemporâneas que ressignificam as relações sociais e educativas, mesmo quando ausentes do currículo do cotidiano. Estão em todos os lugares, independentemente do seu nível de intelectualidade ou grau de formação acadêmica. A cultura digital está nos caixas eletrônicos bancários, nos *smartphones*, *tablets* e computadores, nas lousas digitais e nos televisores, nos supermercados, nos cinemas e nas catracas do transporte público. A cultura digital acontece quando acessamos websites para acompanhar processos judiciais, preencher formulários para ofertas de emprego, justificar o voto, anunciar em classificados, consultar a previsão do tempo ou ler jornais. A cultura digital está presente quando nos matriculamos em cursos na modalidade EaD, quando acessamos as redes sociais virtuais, quando lemos os jornais e revistas digitais, utilizamos aplicativos de buscas e pesquisas ou mesmo aplicativos de relacionamentos, ou quando jogamos videogames para relaxar ou interagir.

Essa gama de possibilidades nos faz angariar diversas formas de se compreender o conhecimento e este, ancorado nas premissas dos produtos culturais, imputa-nos a reflexão de que as tecnologias não são meramente coadjuvantes à cultura, mas sim marcadores culturais, pois envolvem os modos de agir e compreender o mundo com a comunicação tecnológica que marca esse nosso novo tempo.

Para compreender a emergência de uma cultura digital como imperativa e tentar posicioná-la como sintoma de uma sociedade que investe fortemente em material tecnológico, é preciso analisar as condições de possibilidade, não somente históricas, mas também econômicas e sociais que permitiram a produção desse tipo de cultura. De fato, é difícil apreender, em toda a sua extensão, as transformações ocasionadas pelo digital. (BOR-TOLAZZO, 2016, p. 10).

Para além dos aparatos tecnológicos, há de se pensar em estratégias didático-pedagógicas significativas na construção do conhe-

SUMÁRIO



cimento, assim como é necessário aprimorar a cultura de ensino e aprendizagem nessa perspectiva. Não é novidade que as resistências sobre os usos das tecnologias ainda ocorrem por parte dos professores (SOUZA NETO, 2015; SCHUHMACHER; ALVES FILHO; SCHUHMACHER, 2017; ZANELLA 2017; LIMA, 2017), assim como já é de nosso conhecimento que os problemas de infraestrutura, de formação (para pensar estratégias didático-pedagógicas atuais) e de pressão curricular são corriqueiros e acabam por impedir um maior engajamento do currículo à cultura digital. Porém, já não nos cabe mais afirmar, por exemplo, que os professores têm medo das tecnologias ou que não sabem o que fazer com elas quando confrontados ao currículo.

Partindo da definição de cultura digital apresentada, precisamos pensar o significado do currículo permeado pelas tecnologias, o currículo na cultura digital, visto que a contextualização das práticas escolares aos desafios impostos pela contemporaneidade tem sido uma preocupação constante dos intelectuais da educação que atuam, direta e indiretamente, sobre o currículo, sobre as tecnologias e sobre a cultura digital.

Pensar em currículo na cultura digital é um caminho complexo e multifacetado, pois se espera que as formações imbricadas nas tecnologias estimulem transformações no modo de agir, pensar e sentir, e que fomentem mudanças significativas no processo de aprendizagem dos indivíduos. Para que não somente os estudantes sejam contemplados, é fundamental que o professor assuma o papel de intelectual aprendente e transformador nesse processo. Para tanto, há de se defender a ideia de que a formação de professores é necessária para pensar seu autopercurso e constituir uma ramificação para a confirmação da cultura digital no currículo.

A formação do professor deve ser composta por uma diversidade de processos e saberes oriundos dos campos de formação, da experiência e dos desafios atuais, além de ser contemplada e enco-

SUMÁRIO



rajada a desvelar quaisquer resistências à cultura digital no currículo. Concordamos com Alonso et al. (2014), quando afirmam que

Para ensinar com tecnologias, é preciso aprender com tecnologias, para ser um "aprendiz continuado", será preciso participar de redes de discussão que busquem coletivamente estratégias de reconstrução da ação docente que deverá estar em movimento permanente. Axt e Maraschin (1997) observam que os autores e especialistas tendem a definir modelos de docência que não os incluem, recomendando como os professores devem agir, mas sem uma preocupação maior sobre como se desenvolve o seu próprio modelo teórico-prático de formação dos professores. (ALONSO et al., 2014, p. 161).

De fato, as recomendações sobre como os professores devem agir em torno da tecnologia estão em todos os lugares, nos currículos oficiais e na opinião pública, como se os professores vivessem em um mundo apartado da cultura digital. Como bem disseram os autores, "para se ensinar com tecnologias, é preciso aprender com tecnologias." Esses saberes são fundamentais para o exercício da docência e, por isso, devemos contar com os saberes da formação para a ampliação do repertório curricular. Não é intenção discutir neste artigo os problemas advindos da oferta de formação de professores, mas é importante concordar com Nóvoa (2017), quando em uma palestra por ele proferida afirmou que:

A formação do professor não é apenas uma formação ou uma conversa, para mim é um combate. Um combate político, um combate profissional e o que quero vos dizer com a mesma simplicidade que vos falei dos desafios da escola no futuro é dizer que o combate se trava entre dois polos, o polo das universidades, onde deve estar a formação inicial e o polo das escolas onde deve estar a formação continuada, mas, muitas vezes, há um vazio entre esses dois polos e este vazio é profissão. Não há profissão suficiente dentro das universidades e muitas vezes não há profissão suficiente dentro da formação continuada. Eu diria que é preciso formar um professor como conduzir alguém, construir sua posição como profissional docente. Não é possível

SUMÁRIO



ninguém construir uma posição profissional, sem a contribuição de outros profissionais, podemos pensar nas posturas políticas, nas ausências e no vazio que existe em nossas políticas. Este vazio precisa ser preenchido com a presença de nossos professores. (NÓVOA, 2017, transcrição: min.43-48).

Portanto, ousamos dizer que sim, ainda é recorrente lermos e sabermos da resistência por parte dos docentes, como já afirmamos acima, mas não é uma resistência pura e simples do não querer fazer. Existem os “vazios”, como bem pontuou Nóvoa (2017), lacunas de formação inicial, de formação continuada e de práticas que possam surtir efeitos interessantes no cotidiano docente sobre a temática.

Porém, quando a justificativa de resistência é pautada na “estrutura tecnológica”, sobre qual tecnologia nos referimos? A ferramenta pura e simples? Será que só temos os aparatos tecnológicos digitais no contexto da aprendizagem na cultura digital? Por que nos apegamos aos aparatos tecnológicos se a própria escola é uma tecnologia? Se o próprio currículo é uma tecnologia?

Considero que sim, o currículo é uma tecnologia (MACEDO *et al.*, 2002), pois sua organização, seleção de conhecimentos, tempo destinado à aprendizagem, indicações de estratégias didáticas são frutos de técnicas desenvolvidas e aprimoradas ao longo do tempo e, de acordo com Neder (2010, p. 16), “a tecnologia é um meio pelo qual a coordenação-ação instrumental substitui a compreensão comunicativa mediante objetivos marcados pelo interesse em qualquer esfera social.” Ou seja, a tecnologia não é neutra e é dominada por grupos sociais que almejam determinado poder. Esses grupos se valem de técnicas para se constituírem historicamente, fazendo-nos considerar a tecnologia uma das maiores fontes de poder na sociedade, que vai desde a influência do pensamento até a determinação de padrões de conduta, escolarização e consumo.

SUMÁRIO



Importante considerar também que o fator de preocupação dos professores sobre como integrar as tecnologias se desdobra em dois momentos: a preocupação sobre o que fazer com a tecnologia e a preocupação em conseguir atingir os saberes do currículo utilizando a tecnologia. Um parêntese a ser feito é que precisamos de mais espaços formativos nas escolas, com falas e oficinas de professores pesquisadores da cultura digital em momentos distintos do ano letivo. Santos (2014) faz um importante alerta a essa preocupação docente:

Não basta ter acesso ao computador conectado à internet. É preciso, além de ter acesso aos meios digitais e sua infraestrutura, vivenciar a cultura digital com autoria criadora e cidadã. Saber buscar e tratar a informação em rede, transformar informação em conhecimento, comunicar-se em rede, produzir textos em várias linguagens e suportes são saberes fundamentais para integração e autoria na cultura digital. (SANTOS, 2014, p. 83).

O currículo na cultura digital não pode estar limitado ao uso da tecnologia como aparato, ferramenta ou recurso didático, pois não são recursos neutros. É necessário que os debates, atividades e estudos estejam pautados e ambientados no contexto da cultura digital.

É preciso que haja a inserção das TDIC no contexto educativo e cultural e, com isso, talvez seja possível a criação de espaços mais dinâmicos na produção de conhecimento que possibilitem minimizar a superação da divisão social presente no acesso aos meios tecnológicos e seus usos. (CERNY; BURIGO; TOSSATI, 2016, p. 345).

A dificuldade em implementar essa mudança na concepção do ensino e na aprendizagem relaciona-se a comportamentos totalmente enraizados nas práticas e nos currículos e, quando tomamos conhecimento de ações bem-sucedidas, podemos notar que ocorrem de forma espontânea, estando ligadas ao professor considerado inovador e, por isso, continuam a figurar como casos de sucesso de práticas curriculares isoladas com uso de tecnologias.

SUMÁRIO



Em termos profissionais, os professores possuem uma relação particular com a cultura digital interposta ao currículo. A tecnologia altera a relação temporal e redefine os espaços de ação do currículo cotidiano, ao passo que o docente a aceita como uma possibilidade de trabalho a ser desenvolvida nos espaços educativos nos quais atuam.

Acompanhamos as mudanças trazidas pela cultura digital na cultura escolar que são inegáveis do ponto de vista do próprio acontecimento, se considerarmos que, desde a década de 1990, políticas educacionais direcionam e instituem a inclusão das tecnologias no contexto escolar, sempre com desafios a serem enfrentados.

Alonso *et al.* (2014) elencam cinco desafios enfrentados pelas escolas com as mudanças vivenciadas na cultura digital. Na perspectiva dos autores:

O primeiro desafio é o da disponibilização das tecnologias na escola, ainda não totalmente vencido. Um segundo desafio é a superação dos usos das TDIC ainda restritas à reprodução dos seus *modus facie*nde, agregando as TDIC às práticas já desenvolvidas com as tecnologias analógicas, com lápis e papel, dentro do modelo transmissivo e individual, no qual os papéis (professor transmite, protagoniza, aluno recebe e retém) estão bem definidos e fixos. Um terceiro desafio diz respeito à preparação dos professores, realizada com base em modelos tradicionais de treinamento de competência/habilidades técnicas, que ensinam o professor a usar ferramentas, mas que se abstêm trabalhar para e na reconstrução de suas próprias formas de aprender e compreender as potencialidades das TDIC na criação de novas possibilidades de ação educativa. Um quarto desafio pode ser apontado como uma construção de sentidos coletiva, na escola, para a tecnologia e para o aprender e o ensinar. O quinto desafio será o de construir estratégias para o ensino e a aprendizagem em rede. (ALONSO *et al.*, 2014, p. 159-162).

São desafios atuais, ainda não superados, e que culminam em problematizações para a formação docente, para o currículo e para a escola. Transformações em todo o processo educacional, que

SUMÁRIO



têm como ponto de partida a implementação de políticas públicas, embora nelas não se encerrem. Alonso *et al.* (2014) apresentaram desafios que perpassam as políticas públicas, a formação docente, as práticas de ensino, as aprendizagens individuais e a construção coletiva de sentidos sobre a cultura digital no âmbito educacional. Listo ao menos três elementos:

- a. Na perspectiva das políticas públicas, o Programa Nacional de Informática na Educação – Proinfo (foi criado pela Portaria n. 522, em 09 de abril de 1997, e posteriormente reeditado por meio do Decreto n. 6.300, de 12 de dezembro de 2007), desenvolveu e implementou várias ações para inserir o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica;
- b. No ano de 2004 o Ministério da Educação (MEC) lançou o guia *Tecnologias na Escola*⁴, direcionado a um programa de formação de professores. O guia contém quatro artigos que intenciona debater problemas e desafios que os sujeitos educacionais enfrentam quando se trata da temática tecnologia e educação (BRASIL, 2004). De forma geral, são textos orientadores na perspectiva do reconhecimento da tecnologia na perspectiva educacional, considerando a superação do paradigma inovador que leva à superação do ensino pautado na transmissão de conteúdo, na inclusão de alunos com deficiência e nas novas tecnologias, além da inovação das práticas pedagógicas e da importância da aprendizagem colaborativa;
- c. Cinco anos depois, no ano de 2009, o MEC divulgou o *Guia de Tecnologias Educacionais*⁵, com o propósito descrito de “apoiar

⁴ Mais informações podem ser acessadas diretamente em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/2sf.pdf>. Acesso em: 27 out. 2018.

⁵ Mais informações podem ser acessadas diretamente em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/guia_tecnologias_atual.pdf. Acesso em: 27 out. 2018.

SUMÁRIO



o sistema público de ensino na busca por soluções que promovam a qualidade da educação.” (BRASIL, 2009, p. 15). O guia lista as tecnologias implementadas pelo MEC e parceiros externos, com a intenção de divulgação e disseminação de tecnologias educacionais que possam ser utilizadas por escolas e sistemas de ensino. O MEC afirma, ainda, que objetiva estimular a criação de tecnologias por pessoas físicas, incluindo professores e pesquisadores do campo.

Na perspectiva do Estado, podemos notar o processo de inovação no que concerne às iniciativas de disponibilização de formações continuadas e disponibilização de plataformas e recursos tecnológicos que podem viabilizar o desenvolvimento de iniciativas curriculares *on-line* flexíveis e versáteis, além de inspirar especificidades de práticas e projetos educacionais. Porém, a lacuna encontra-se na forma como essas informações e possibilidades chegam às escolas e aos professores, pois, se o avanço tecnológico não se articula com as mudanças estruturais no processo de ensino, tampouco com a formação dos professores; a comunicação sobre cultura digital e currículo continuará a se pautar em rasas e pontuais incorporações cotidianas.

A despeito das amplas condições de intercomunicação oferecidas pelas tecnologias digitais, predominam ainda nas salas de aula da maioria das IES as mais tradicionais práticas docentes, baseadas na exposição oral do professor. Mediado por vídeos, apresentações em *PowerPoint* e uso dos ambientes virtuais (como cabides de textos), o ensino não se renova. A nova cultura da sociedade da informação passa ao largo dos cursos e das aulas (presenciais e a distância) no ensino superior. (KENSKI, 2013, p. 70).

No espectro da formação docente, podemos compreender que há um movimento crescente de mudança do pensamento e de ações articuladas pelas universidades para a formação inicial vinculada à tecnologia. A mudança de *habitus* ocorre tanto com disciplinas

SUMÁRIO



isoladas direcionadas ao pensar tecnológico quanto com as ofertas de cursos inteiramente voltados a pensar a formação de educadores nos contextos da cultura digital, fomentando a cultura de redes e a colaboração para a educação. Não há dúvidas que existam cursos regulares ou periódicos realizados por universidades e instituições vinculadas à educação para essa finalidade.

Assim, vejo que inovações nessa linha podem inspirar outras instituições a pensarem espaços específicos para agirem interdisciplinarmente no pensar as tão almeçadas mudanças nas práticas de ensino, nas aprendizagens individuais e na construção coletiva de sentidos sobre a cultura digital no âmbito educacional, como mencionei acima. Por enquanto, existe essa presença marcada e isolada das tecnologias nas licenciaturas que incorrem na mesma medida que os professores lidam com as tecnologias nas escolas: de maneira pontual, quando o currículo direciona ou quando existe o delimitado espaço de ação para a concretização de um projeto interdisciplinar.

Diante dessa presença ausente da cultura digital no currículo, há de se pensar a formação dos professores e o acolhimento da temática nas teorias e nos currículos oficiais, já que “o currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação, o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos e a prática possível, dadas determinadas condições.” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 61).

A escola se desafia constantemente a conviver com as transformações que a cultura digital provoca na sociedade e, por consequência, são trazidas pelos estudantes para dentro do ambiente, não significa que os professores não estejam atentos a essas mudanças. O professor é autor de suas ações tecnológicas, pois utiliza as mais diversas tecnologias em sua vida pessoal e em suas pesquisas, por isso, podemos então dimensionar que “o salto tecnológico ocorre, portanto, entre a ação do professor como pesquisador inovador e como docente. Do laboratório à sala de aula há um abismo tecnológico que

SUMÁRIO



compromete a qualidade do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem.” (KENSKI, 2013, p. 70).

Outro ponto a ser abordado é a questão da própria concepção de tecnologia e cultura digital nos currículos oficiais. Cabe-nos observar como as tecnologias estão apontadas nos documentos oficiais orientadores da formação de professores. Aqui, observamos três documentos importantes: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, de 1996), o Plano Nacional de Educação (PNE, de 2014) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (DCNFINS, de 2015).

Na LDB de 1996, o conceito de tecnologia e as suas variações (tecnológica e tecnológico) surgem no total de 23 vezes na escrita do documento. Proponho nos ater aqui a pensar o próprio conceito de tecnologia, que está diretamente atrelado ao que estamos trabalhando na cultura digital, sendo que esse conceito surge oito vezes no documento, apontando a importância da tecnologia no contexto da formação básica do cidadão (art. 32, II), mencionando as áreas de conhecimento enquanto exigência curricular para o ensino médio (art. 35, §1º, VI); enquanto preceito da educação tecnológica (art. 39); na finalidade da educação superior (art. 43, III); enquanto recurso para formação continuada a distância (art. 62, §2º e 3º); e para orientar a legislação específica do Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia (art. 86).

Ao analisar o documento, notei que a forma na qual o conceito de tecnologia figura na LDB o distingue enquanto campo do conhecimento, elemento específico do desenvolvimento da ciência e auxiliador nos/dos processos educativos. O conceito está atrelado normalmente à modernização de uma proposta ou ação educativa.

Na Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015, que define as DCNFINS (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e a formação continua-

SUMÁRIO



da, são feitas sete menções do conceito de tecnologia na redação do documento. O conceito surge inicialmente da seguinte forma:

Art. 2º, §2º: No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional. (BRASIL, 2015, p. 3).

Na sequência, aparece também no “art. 5º, VI - ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes.” (BRASIL, 2015, p. 6).

Surge, também, ratificando a importância do uso das tecnologias educacionais enquanto recurso didático (art.7º, VIII); enquanto necessidade de domínio de práticas tecnológicas com vistas ao desempenho das aprendizagens nos educandos (art.8º, V); e finaliza com o incentivo para a adoção das tecnologias na formação docente continuada, orientando que estas devem assegurar a formação e o desenvolvimento de profissionais que acompanhem as inovações relacionadas ao conhecimento, à ciência e à tecnologia.

No PNE 2014-2024, o conceito de tecnologia e suas variações (tecnológica e tecnológico), surge 33 vezes na escrita do documento. Já o conceito de tecnologia aparece no documento 18 vezes, nos mais diversos sentidos: de desenvolvimento de ações didático-pedagógicas; enquanto estratégia de renovação do ensino; enquanto recurso material; inovação no ensino; e possibilidade de inovação curricular. Um exemplo do conceito atrelado ao recurso material está na estratégia 7.15 da sétima meta:

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da apren-

SUMÁRIO



dizagem de modo a atingir as seguintes médias acionais para o Ideb. [...] 7.15. universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno(a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação; [...] (BRASIL, 2014, p. 64).

O PNE é o documento que se propõe a discutir aspectos da tecnologia atrelados diretamente ao currículo educacional, considerando a tecnologia enquanto constituinte da ideologia de modernidade do tempo em que vivemos. A razão instrumental está posta, mas em suas metas e suas estratégias de alcance de um projeto educacional que se apoia na concepção da tecnologia e se ajusta aos aspectos da vida social e cultural dos sujeitos.

A tecnologia pode e precisa ser mencionada da forma em que os documentos orientadores dispuseram (recurso didático e de formação, modernização da proposta educativa, enquanto sistema que auxilia os processos de ensino-aprendizagem), mas pode também ser encarada como algo a mais, como o desafio da modernidade técnica e polissêmica da cultura digital, como elemento que auxilia a ampliação do conhecimento e a criação de saberes, como recurso que favorece a autonomia dos sujeitos na compreensão, manipulação e domínio da técnica, além de favorecer o progresso de sua cultura.

O conceito teórico da tecnologia é necessário, mas já é tempo de sedimentar seu significado e formas de ação em outro campo de concepção nos currículos e documentos orientadores, que não esse abstrato que figura no imaginário social e que nos coloca no conforto (“Que bom! Temos tecnologia!”) ou na conformidade (“É importante que tenhamos no currículo, mesmo não sabendo o que isso quer dizer ou como viabilizar”) dos efeitos das recomendações curriculares que não estruturam ou amparam, e acabam por resultar em discursos sustentados em posturas mais dogmáticas e compreendem as chamadas por

SUMÁRIO



inovação e tecnologia como um ponto distante do fazer docente. Consideram o trato da cultura digital apartado de seu trabalho cotidiano, embora a vivenciem com a fluência que o cotidiano de suas vidas requer (seus usos pessoais com celulares, caixas eletrônicos, internet, etc.).

O compromisso social da educação com um currículo na cultura digital deve estar atrelado ao avanço do conhecimento emancipatório e precisa ultrapassar as prescrições para, de fato, alcançar as salas de aula.

TECNOLOGIA E CULTURA DIGITAL NA BNCC

Diante do exposto até agora, considerando a agenda atual de reformas educacionais e as prescrições legais de incentivo às tecnologias, precisamos pensar sobre o lugar da cultura digital na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As reformas educacionais trazem consigo um jogo de linguagem que nos envolve e nos induz a pensar na dinamicidade de algo que supostamente já não nos serve. O exemplo da BNCC, enquanto última reforma curricular que está em implementação nos mostra exatamente isso. A proposta de renovação curricular se fez necessária por colocar em pauta um suposto currículo educacional que já não nos serve: que nos deixa nos abissais do ranqueamento educacional aferido pelas avaliações de larga escala, pelas acusações de ideologização de um currículo educacional inchado e partidário que não mais condiz com as necessidades educacionais desse novo tempo.

O poder do currículo oficial não pode ser subestimado, pois ele ratifica os saberes e fazeres no contexto da escola e se implementa no intento de produzir uma retórica favorável às mudanças projetadas na produção e na organização do conhecimento escolar. O discurso pedagógico oficial engendrado pelos documentos oficiais regula a

SUMÁRIO



produção, a distribuição, a reprodução, a interpretação, a inter-relação e a modificação dos textos pedagógicos legítimos.

Para esta reforma curricular, aprovada nas premissas de participação e consulta popular sob o mais controverso cenário até alcançar sua terceira versão, foi possível acompanhar as mudanças textuais e de ênfase para onde o currículo posto se direcionou. O contexto de influência e construção do documento nos fornece pistas para compreender a real participação social em sua construção e a ênfase em alguns conceitos e conhecimentos em detrimento de outros (caminho usual das disputas curriculares), principalmente, quando se compara a primeira e a terceira versão.

O grupo de pesquisa Itinera realizou um estudo criterioso das três versões da BNCC. O grupo foi dividido em frentes de trabalho e cada um dos subgrupos realizou uma análise das versões do documento, no intuito de desvendar alguns elementos do contexto de influência com base nos estudos de Ball (2001), autores da proposta e dos conceitos em destaque no documento, para desvendar pistas de intencionalidade da reforma curricular.

Nesse exercício, realizamos o estudo do contexto de influência da construção das três versões da BNCC para compreender as diferenças na concepção de currículo a partir da escrita e da construção do documento, conselhos e associações participantes em destaque, documentos de referência internacionais expressos, além da relação com quem ocupava o governo na época, com a produção dos documentos nas diferentes versões e os conceitos em destaque no documento (para aferição deste último, utilizamos um aplicativo contador de palavras disponível para uso livre).

Aqui, cabe ressaltar que não adentrarei na discussão sobre o contexto de influência política do documento, mas na compreensão da BNCC como política pública, tornando essa abordagem impor-

SUMÁRIO



tante. Nesse sentido, para a análise que se configura nas próximas linhas, observarei e mencionarei ocasionalmente o contexto de influência, ao abordar os fatores de modificação de uma para outra versão do documento. Para tanto, compreendo que o conceito de “contexto de influência” se constitui

Onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição de afinidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partido políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. (MAINARDES, 2006, p. 51).

Assim, como pontuado pelo autor, me propus a pensar alguns conceitos que notadamente se diferem em ênfase e significado nas três versões do documento oficial. São os conceitos de tecnologia, cultura digital e currículo.

Em rápida análise é possível notar que, da primeira à terceira versão da BNCC, o quantitativo dos conceitos se difere e o contexto do discurso escrito também. É nítido que os conceitos de tecnologia e cultura digital tornaram-se complementares, conforme diferentes autores do documento assumiram a escrita nas diferentes versões.

A tecnologia, abordada como ferramenta, como conceito complementar que afere modernização à conclusão de prescrições do “dever-ser” da educação contemporânea, permanece da primeira à terceira versão do documento. Todavia, na última, o conceito de cultura digital tomou o lugar do conceito de tecnologia. A cultura digital assume um lugar de importância na segunda versão do documento, que considero a mais completa das versões, ainda que não pontue veios de conscientização e definição necessários ou que poderiam ter sido assumidos na escrita do documento.

SUMÁRIO



Enfatizo que tecnologia e cultura digital não são sinônimos e, talvez por isso, ainda exista uma grande dificuldade em definir os conceitos com clareza ou postular o local de permanência da tecnologia e cultura digital na educação e no currículo.

A comunicação dominada pelas tecnologias digitais tornou possível a emergência da expressão cultura digital porque se trata de algo que nos envolve como a atmosfera, algo no qual participamos como produtores, consumidores, disseminadores e que, por isso, tem integrado a vida cotidiana, invadido as casas e interferido nas relações que estabelecemos com o mundo, tanto material quanto simbólico, que nos rodeia. A cultura digital poderia ser pensada como a própria representação de uma fase contemporânea das tecnologias de comunicação, que segue a cultura impressa do século XIX e a cultura eletrônica do final do século XX. (BORTOLAZZO, 2016, p. 12).

O mesmo ocorre com o conceito de currículo, visto que, na primeira versão do documento orientador curricular (em que postula não ser currículo, apenas orientador curricular, embora tenha força de lei), o conceito surja em menor número comparando-se à segunda versão, quando o documento assume as orientações postuladas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Já na terceira e polêmica versão, houve o “enxugamento” do conceito de currículo, ao passo que o discurso governamental de negação de que a BNCC se trata de currículo tornou-se imperativo na defesa instituinte da reforma.

De fato, podemos aferir que o discurso pedagógico engendrado pelos documentos oficiais regula não apenas a produção, mas também a consciência social imputada pela necessidade de reformulação das práticas educacionais anteriores, julgadas inchadas e obsoletas, ao serem transpostas à necessidade de um novo currículo, assumindo o caráter de praticidade e de necessidade revisional de contextos e saberes.

As dissonâncias discursivas e conceituais destoam dos currículos legitimados no processo de lutas angariadas e ratificadas pelas

SUMÁRIO



diretrizes, embora a esperança da (re)significação dos conceitos-chave para pensar estratégias educacionais que contemplem as novas formas de educar em tempos de cultura digital permaneçam.

E, no contexto dessa permanência, sendo a segunda versão do documento a mais adequada à nossa atual realidade educacional, mesmo que sua filosofia seja restrita ao contexto para o qual fora desenvolvida, a necessidade de pensar os veios críticos e práticos sobre as possibilidades apontadas pela versão final se faz necessária.

À guisa de contexto, importante elucidar que o texto final da BNCC pontua as mudanças sociais significativas que a cultura digital tem promovido e como os jovens se engajam nas autorias dessa época, admitindo que

A cultura digital perpassa todos os campos, fazendo surgir ou modificando gêneros e práticas. Por essa razão, optou-se por um tratamento transversal da cultura digital, bem como das TDIC, articulado a outras dimensões nas práticas em que aparecem. (BRASIL, 2017, p. 85).

Porém, a BNCC simplifica o debate pedagógico sobre o tema, não problematiza o que se entende por cultura digital, assim como não explica o que se entende por conhecimento comum (supostos como essenciais). Tampouco são apresentados elementos que amparem a afirmação do trato curricular diferenciado, como se todos os estudantes e escolas fossem iguais, com os mesmos recursos e possibilidades, desqualificando, em certa medida, tudo o que já se realiza, além de também não explicitar como materializar as indicações sobre as mobilizações de práticas na cultura digital.

Na direção do que aqui interpreto, todo o direcionamento – financeiro e intelectual investido na produção da BNCC – deveria ser investido na valorização dos professores, em melhores condições de trabalho, em formação continuada e em infraestrutura nas escolas, para

SUMÁRIO



que se motivem a trabalhar com e sobre o currículo comprometido com a cultura digital. Se quisermos ampliar as possibilidades do currículo, aqui especificamente na cultura digital, respalda-nos importante apostar em investimento massivo na educação.

A proposta da cultura digital na BNCC segue com mais vigor, especificamente, a partir do sexto ano do ensino fundamental, em práticas de linguagem no campo jornalístico midiático, sendo que as indicações feitas no documento são “mais do mesmo”.

O pensamento traçado aqui não se alinha diretamente à BNCC, posto que considero que os professores são produtores de currículo no cotidiano e suas ações didáticas, no contexto da cultura digital, dizem respeito ao contexto de utilização de ferramentas para contextualizar partes do currículo prescrito oficialmente.

Finalizo a reflexão inferindo que a cultura, assim como o currículo, precisa ser compreendida como para além do alcance das prescrições curriculares, diz respeito à adaptação e à aprendizagem de técnicas para angariar conhecimento, incluindo as premissas e as possibilidades de comunicação e interação nesse novo movimento cultural que inclui, para além das habilidades comunicacionais, outras de pesquisa e autonomia, destreza técnica para lidar com a digitalização da sociedade, com as ferramentas tecnológicas, com a fluidez das novas formas de se comunicar e com as novas formas de aprender, de filtrar e de absorver conhecimento, papel institucionalmente relegado ao currículo.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Katia Morosov; ARAGÓN, Rosane; SILVA, Danilo Garcia da; CHARCZUK, Simone Bicca. Aprender e ensinar em tempos de Cultura Digital. *Em Rede - Revista de Educação a Distância*, v. 1, n. 1, 2014. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/16/28>. Acesso em: 26 fev. 2019.

SUMÁRIO



ALONSO, Katia Morosov. Tecnologias da Informação e Comunicação e Formação de Professores: Sobre Rede e Escolas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 29, n. 104 – Especial, p. 747-768, out. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-73302008000300006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 fev. 2019.

BALL, Sthephen J. *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2001.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BORTOLAZZO, Sandro Faccin. O imperativo da Cultura Digital: entre novas tecnologias e estudos culturais. *Rev. Cad. Comun*, Santa Maria, v. 20, n. 1, art 1, p. 1 de 24, jan./abr. 2016. Disponível em; <https://periodicos.ufsm.br/ccomunicacao/article/viewFile/22133/pdf>. Acesso em: 25 out. 2018.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>. Acesso em: 02 jan. 2020.

BRASIL. *Decreto n. 6.300, de 12 de dezembro de 2007*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm. Acesso em: 02 jan. 2020.

BRASIL. *Guia de tecnologias educacionais 2009*. Organizado por Cláudio Fernando André. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009. 170 p.

BRASIL. *Lei 9398/1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viv_Identificacao/lei%209.394-1996?OpenDocument. Acesso em: 31 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação*. Lei n. 13005 de 25 de junho de 2014. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. *Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017*. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://>

SUMÁRIO



basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP-222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 25 abr. 2018.

BRASIL. *Tecnologias na Escola*. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/2sf.pdf>. Acesso em: 27 out. 2018.

CASTELLS, Manuel. *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges; revisão técnica, Paulo Vaz. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em Rede*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, Manuel. Creatividad, Innovación y Cultura Digital: un mapa de sus interacciones. *Revista Telos*, Madrid, n. 77, out./dez. 2008. Disponível em: <https://telos.fundaciontelefonica.com/archivo/numero077/un-mapa-de-sus-interacciones/?output=pdf>. Acesso em: 9 mar. 2019.

CERNY, Roseli Zen; BURIGO, Carla C.; TOSSATI, Nayara M. O currículo na Cultura Digital: impressões de autores de materiais didáticos para formação de professores. *Revista Educação Pública*, Cuiabá, v. 25, n. 9, p. 341-353, 2016.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas Ciências Sociais*. Bauru: Edusc, 1999.

DEBORD, Guy. *A Sociedade do Espetáculo*. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DOURADO, Luiz Fernandes. *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Organizado por Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado. Recife: ANPAE, 2018.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Técnica de si e tecnologias digitais. In: SOMMER, Luís Henrique; BUJES, Maria Isabel E. (org.). *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: Ed. ULBRA, 2006.

FREITAS, Luiz Carlos. Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 18, n. 4, out./dez 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8654333>. Acesso em: 20 fev. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

FREITAS, M. T. A. *Cibercultura e formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SUMÁRIO



GIBSON, Willian. *Neuromancer*. 3. ed. São Paulo: Editora Aleph, 1991.

GIMENO SACRISTÁN, José. *Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, José. *O que significa o currículo*. Saberes e incertezas sobre o ITINERA. Grupo de Pesquisa em Currículo e Políticas Curriculares. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e tempo docente*. Campinas: Papyrus, 2013.

KUPER, Adam. *Cultura: a visão dos antropólogos*. Bauru: Edusc, 2002

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura, um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LEMONS, André. Cibercultura como território recombinate. In: TRIVINHOS, Eugênio; CAZELOTO, Edilson (org.). *A cibercultura e seu espelho*. São Paulo: ABCiber; Itaú Cultural, 2009. Recurso Eletrônico.

LEMONS, André. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. 7. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. 3. ed. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2010.

MACEDO, Elizabeth. "A base é a base". E o currículo, o que é? In: AGUIAR, Márcia Angela S.; DOURADO, Luiza Fernandes (org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018. Livro eletrônico.

MACEDO, Elizabeth; OLIVEIRA, Inês Barbosa; MANHÃES, Luiz Carlos; ALVES, Nilda. *Como Criar Currículo no Cotidiano*. São Paulo: Cortez, 2002.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de Políticas educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

NEDER, Ricardo T. (org.). Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia. Brasília, DF: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina. *Série Cadernos Construção Crítica da Tecnologia & Sustentabilidade*, v. 1, n. 3, 2010.

NÓVOA, Antônio. *Desafio do trabalho e formação dos professores*. Palestra para o Sindicato dos Professores de Novo Hamburgo/RS, proferida em 31 de maio de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sYizAm-j1rM>. Acesso em: 23 out. 2018.

SUMÁRIO



OLIVEIRA, Edna A. S. *Amo a Escola, Odeio Estudar*: manifestações sobre a escola nas comunidades do Orkut. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

ORTIZ, Renato. Estudos culturais. *Tempo Social – Revista de Sociologia da USP*, v. 16, n. 1, p. 119-127, jun. 2004.

SANTOS, Edméa. *Pesquisa-Formação na Ciberultura*. Santo Tirso/Portugal: White Books, 2014.

SCHUHMACHER, Vera Rejane Niedersberg; ALVES FILHO, José de Pinho; SCHUHMACHER, Elcio. As barreiras da prática docente no uso das tecnologias de informação e comunicação. *Revista Ciência e Educação*, Bauru, v. 23, n. 3, p. 563-576, 2017.

SOUZA NETO, Alaim. *Do aprender ao ensinar com as tecnologias digitais*: mapeamentos dos usos feitos pelos professores. 2015. 398 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

ZANELLA, Brenda R. Devens; LIMA, Maria F. W. Prado. Refletindo sobre os Fatores de Resistência no Uso das TICs nos Ambientes Escolares. *Scientia Cum Industria*, v. 5, n. 2, p. 78-89, 2017.

SUMÁRIO





3

Andressa Alano Alves
Liziane Borges Fagundes
Adriane Corrêa da Silva

TEORIA DO DISCURSO: perspectivas para pensar a pesquisa em educação no horizonte das políticas curriculares

INTRODUÇÃO

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar. (EDUARDO GALEANO, 1994).

A acolhida às discussões pós-modernas, pós-estruturais e pós-coloniais no campo do currículo brasileiro⁶ despontam significativamente nas últimas décadas. Compreender o que, fundamentalmente, difere tais enfoques, coloca-se como ponto decisivo para a compreensão de alguns conceitos centrais que interpelam o pensamento dos teóricos, nas respectivas discussões. Nesse sentido, as concepções pós-estruturais e pós-fundacionais da Teoria do Discurso (TD) referenciadas em Ernesto Laclau e Chantal Mouffe ganham espaço e se constituem referências importantes também no campo das políticas curriculares.

No entanto, as pesquisas que de fato aprofundam questões epistemológicas e metodológicas na perspectiva da Teoria do Discurso e contribuem com as questões específicas do campo do currículo, ainda são consideradas insuficientes. Abordagens de corte pós-estruturais e pós-fundacionais se justificam relevantes no campo curricular por traduzirem e acolherem problemáticas e debates pertinentes aos discursos curriculares, bem como aos sujeitos e processos que articulam e incorporam demandas efervescentes nos contextos escolares. Tais abordagens, consideradas potentes nos processos de pesquisa, podem ser contempladas, reconhecidas e, sobretudo, analisadas por meio de escolhas teórico-metodológicas sustentadas em propostas discursivas, as quais se constituem de extrema importância para a compreensão do movimento das políticas curriculares.

⁶ Para a compreensão das diferenças entre os registros pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernos, pós-fundacionais e pós-marxistas, usualmente englobados pelo mesmo rótulo de estudos pós-críticos em currículo, sugere-se a leitura de Teorias pós-críticas, Política e Currículo em Educação, de Alice Casimiro Lopes (2013).

SUMÁRIO



Assim, o presente ensaio se debruça sobre a Teoria do Discurso como possibilidade de análise de Políticas Curriculares à luz das abordagens pós-estruturalistas e pós-fundamentais. Nessa perspectiva, realizou-se um estudo do tipo descritivo-exploratório e bibliográfico, a fim de dialogar com autores que tratam dos conceitos do pós-estruturalismo, teoria do discurso e política curricular. Dentre estes, destacam-se as contribuições de Laclau e Mouffe (2015), Laclau (1996, 2002, 2008, 2011), Lopes (2013), Lopes e Macedo (2011), Lopes, Mendonça e Burity (2015) e Macedo e Araújo (2009) e Macedo (2016).

A discussão presente neste texto parte do aprofundamento conceitual acerca das abordagens pós-estruturalistas e pós-fundacionais entendidas como base para a compreensão do conceito da Teoria do Discurso de Chantal e Mouffe. Em seguida, tratamos o conceito de Política Curricular na perspectiva pós-estrutural. Por fim, focalizamos o conceito de Teoria do Discurso como possibilidade de análise no âmbito das políticas curriculares.

DO ESTRUTURALISMO AO PÓS- ESTRUTURALISMO: BASES PARA A COMPREENSÃO DA TEORIA DO DISCURSO

O conhecimento científico no século XX atravessou a tensão entre fundamentar e desfundamentar (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014) presente, sobretudo, nos debates de caráter filosófico-epistemológico. O enfoque dos estudos pós-estruturalistas, bem como as discussões que envolvem a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, permitem-nos olhar os fenômenos sociais sob a ótica relacional e discursiva, refutam o reducionismo e o determinismo e apresentam um conjunto de possibilidades capazes de analisar o social por meio de categorias articuladas, heterogêneas, abertas que dinamizam

SUMÁRIO



conceitos, desde a filosofia à política, transversalizam conceitos originários da linguística, psicanálise, entre outros, como os estudos culturais. A centralidade das discussões perpassa a compreensão do político, não se reduz às análises que categorizam a “determinação econômica em última instância”, visto que o social é politicamente construído (LOPES; MENDONÇA; BURITY, 2015, p. 20).

O pós-estruturalismo, como perspectiva de pensamento, nutrirá muitas reflexões do próprio estruturalismo para, inclusive, poder ampliar a sua crítica. No entanto, recusará algumas defesas que foram questionadas dentro do próprio estruturalismo, como a questão do historicismo. O pós-estruturalismo “acatará com vigor a questão da cientificidade pretendida pelo próprio estruturalismo, nas ciências sociais, em particular e, com relação à ciência de uma forma geral” (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014, p. 38), também vai concentrar seu debate epistemológico em relação à desconstrução das determinações do positivismo lógico, fundado na verdade absoluta, na verificação e validação da realidade empírica.

No estruturalismo, a compressão de uma estrutura é considerada como algo sempre totalizante, ou seja, o conhecimento de uma estrutura não significa a compreensão individual dos seus elementos, “individualmente eles produzem qualquer sentido; deve-se, antes, apreender a interdependência que a estrutura promove entre os seus elementos constituintes: estes somente têm sentido se considerados na relação entre si.” (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014, p. 36).

O estruturalismo, particularmente a vertente francesa, tem vínculos com a linguística saussuriana e a arbitrariedade das relações entre significante e significado. O pós-estruturalismo fundamenta-se a partir de debates que articulam questionamentos em relação às concepções estruturadas de linguagem, sobretudo à crítica que se segue à teoria de Saussure, “pela defesa da flutuação de sentidos do significante e pela desestruturação da unidade de signo.” (LOPES, 2013, p. 13). Ou

SUMÁRIO



melhor, a autora aprofunda tal compreensão ao destacar a inversão que Lacan atribui à concepção de significante e significado proferida por Saussure, e ao questionar, ele confere outra perspectiva: quebra a unidade do signo; inverte a relação saussuriana entre significante e significado e defende que o significante resiste à significação.

Sob essa discussão, também se incluía a perspectiva desconstrutivista de Derrida, sob a qual se efetiva a desconstrução do fundamento, categoria central que julgavam os estruturalistas existir nas estruturas por eles analisadas. O teórico, com sua noção de suplemento⁷, contribui definitivamente para a desestruturação da estrutura do signo, em uma perspectiva de que “todo o conhecimento é então interpretado como um discurso e conectado ao poder.” (LOPES, 2013, p. 12).

Nesse sentido, a ausência de centro será suprida por um signo que substituirá essa falta, operando como algo a mais, ou seja, “como um suplemento, mas que não se constituirá jamais em outro centro, de vez que sua função de suplente é, basicamente, vicariante, ou seja, sua função é a de suprir, transitoriamente, uma falta do lado do significado.” (GOULART, 2003, p. 17).

Para Derrida, ao contrário da lógica estruturalista, uma estrutura não possui qualquer significado transcendental e, por essa razão, o jogo da significação não tem propriamente limite. “Não há sentidos originais, mas sempre representações nas quais sentidos são suplementados.” (LOPES, 2013, p. 14). Logo, se estamos nesse movimento, ele ocorre pelo fato de estarmos continuamente na tentativa de preencher uma lacuna na significação. Lopes (2013), inspirada nos escritos de Derrida (2001), esclarece o movimento de significação, por meio da analogia pensamento e escrita: a escrita é o suplemento do pensamento, representa-o na sua ausência – a mesma ausência do sujeito que fala. O pen-

⁷ Suplementar, no sentido *suplément* de Derrida. Para aprofundar o entendimento pode-se ler: Notas sobre o desconstrucionismo de Derrida, Audemaro Taranto Goulart, PUC – Minas Gerais, 2003.

SUMÁRIO



samento, portanto, necessita da escrita para ser uma presença plena. Mas, ao mesmo tempo que substitui o pensamento, a escrita é capaz de introduzir outros sentidos, pois os significantes continuam sendo capazes de flutuar e de se colocarem em outras formações discursivas.

Nessa abordagem, consideramos também importante situar que a crítica de Derrida está direcionada à função atribuída ao centro, não necessariamente a estrutura, ou seja, falar da existência de um centro fixo é considerá-lo fora do jogo da estrutura que ele próprio preside. “Se tudo na estrutura está no jogo, à exceção do centro, [...] se esse centro é também parte fundante da articulação, abre-se outra perspectiva epistemológica, a partir do próprio estruturalismo.” (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014, p. 41).

Portanto, o exercício de pensar a partir da abordagem pós-estruturalista pressupõe assumir outro movimento, que engloba, diríamos, toda nossa corporeidade. Somos convidados a trocar as lentes pelas quais fomos ensinados a ver a realidade. Conforme destacam Mendonça e Rodrigues (2014, p. 39): “O pós-estruturalismo não é uma forma de pensar ‘além’ ou ‘após’ a estrutura. Com a adição do ‘pós’ não é a estrutura em si que é posta em xeque, mas a forma essencialista como a mesma tinha sido até então tratada”, o que fortalece a representação de fundamento parcial, visto que o mesmo nunca será na sua totalidade alcançado, sendo apenas uma possibilidade entre tantas outras possíveis.

As considerações de Marchart esclarecem a importância de enfatizar que:

A abordagem pós fundacional não visa apagar completamente as figuras do fundamento, mas enfraquecer o seu status ontológico. O enfraquecimento ontológico do fundamento não conduz ao pressuposto da completa ausência de todos os fundamentos, mas antes ao pressuposto da impossibilidade de um fundamento final, o que é algo completamente diferente, já que implica maior consciência de, por um lado, o político, como o

SUMÁRIO



momento do parcial e sempre, em última instância, fundamento sem sucesso. (MARCHART, 2009, p. 2).

Dada a compreensão do descentramento da estrutura, Lopes e Macedo (2011) destacam que tal movimento é estancado, visto que não existem regras que autorizam fechar e centrar a estrutura. Na intenção de complementar tal pensamento, Laclau e Mouffe atribuem referência à ideia de sujeito: “A lógica de que a estrutura fixada que define a identidade dos sujeitos, ao tomar uma decisão política, passa pela inversão de que é o sujeito, ao tomar tal decisão, que fecha a estrutura no mesmo movimento em que se torna sujeito, em que se identifica com o outro.” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 227).

Nesse sentido, a ideia de identidade plena pode ser considerada uma impossibilidade, visto que não há um fundamento que assegure sua significação de forma completa, são processos sempre atravessados pela provisoriidade, logo, não se confirmam mudanças *a priori*. Os movimentos de identificação e subjetivação dos sujeitos são alternados em relação à força e centralidade das demandas que se avizinham e que se rompem, ou atendem seus interesses, ainda que de forma provisória. O caráter relacional das identidades ganha centralidade, com vistas a hegemonizar interesses particulares, pela articulação das suas demandas. Entretanto, a complexidade do social não permite fechamentos completos, reconfigurando-se o tempo todo à possibilidade de diferentes articulações discursivas.

O grande avanço do estruturalismo foi o reconhecimento do caráter relacional de toda identidade social; seu limite foi a transformação destas num sistema, num objeto identificável e inteligível (ou seja, uma essência). Mas se mantivermos o caráter relacional de toda identidade e se, ao mesmo tempo, renunciarmos à fixação destas identidades em um sistema, neste caso, o social deve ser identificado com o jogo infinito das diferenças, ou seja, com o que no sentido mais estrito do termo podemos chamar discurso. (LACLAU, 1993, p. 104).

SUMÁRIO



Sob esse princípio, considera-se que as estruturas sociais e linguísticas não necessariamente definem as identidades, sobretudo, a compreensão de que elas não se encontram determinadas por tais estruturas. Laclau e Mouffe nos convidam a inverter essa lógica, de que são as estruturas fixadas que definem as identidades dos sujeitos. “É o sujeito, ao tomar uma decisão política, que fecha a estrutura ao mesmo movimento em que se torna sujeito, em que se identifica com o outro.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 228).

Tal proposição não significa a destruição das identidades, mas sinaliza o esvaziamento de um sentido ordenado e fundado pela estrutura, ou seja, na perspectiva de olhar o social como estrutura aberta e descentrada, torna-se possível visualizar inúmeras e indeterminadas escolhas de identificações e, “é isso que temos entendido como sujeito descentrado, um sujeito cujas possibilidades de identificação não se esgotam nem chegam a se completar: ele não é isso ou aquilo (essencial), nem isso e aquilo em momentos e situações diversas (histórico).” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 229). Tais possibilidades provisórias de identificação borbulham incessantemente, ganham forças, articulam-se ou sofrem processos de invisibilidade à medida que os sujeitos se identificam nesse movimento e potencializam seus discursos.

Nessa perspectiva, podemos dizer que a ideia de estrutura é substituída pela ideia de discurso, onde não há estruturas fixas que se configurem de forma definitiva, há estruturações e reestruturações discursivas, que operam sempre na provisoriidade, significadas pelos jogos de linguagem que produzem e ressignificam novos sentidos, ocasionando novos discursos. Teóricos que escolhem tal abordagem de análise para seus contextos de pesquisa colocam em evidência “a pluralidade dos jogos de linguagem que tornam provisórios o processo de significação, sem fechamento final.” (LOPES, 2013, p. 13).

Sob essa perspectiva discursiva de análise, não se definem categorias sociais privilegiadas, uma vez que se renuncia a qualquer

SUMÁRIO



explicação essencialista da realidade e elementos que as compõem, reconhecendo sempre o caráter aberto, contingente, ambíguo, antagônico e inacabado do social (LACLAU; MOUFFE, 2015). Ainda sob esse horizonte, “o sujeito que se constitui pela decisão tomada em terreno indecidível é sempre adiado em sua completude e soberania. Torna-se ele mesmo o projeto em aberto que possibilita a ação política de mudança social.” (LOPES; MENDONÇA; BURITY, 2015, p. 26). Movimento que nos interpela constantemente no jogo do imprevisível da política, mas por meio do qual se abrem inúmeras outras questões a serem investigadas e teorizadas. Portanto, anunciar possibilidades de elaboração de nossas análises numa abordagem pós-estrutural pressupõe a problematização de algumas bases e a compressão do social constituído discursivamente, em que possíveis estruturações passam a ser compreendidas como descentradas, desestruturadas e escolhem reconhecer e colocar em evidência o caráter da incompletude dos processos, com particularidades sempre contingenciais e precárias.

POLÍTICAS CURRICULARES NA PERSPECTIVA DAS ABORDAGENS PÓS- ESTRUTURAL E PÓS-FUNDACIONAL

Referente às políticas curriculares no âmbito dos debates pós-estruturalistas e pós-fundacionais, destacamos aqui as contribuições dos estudos realizados por Alice Lopes (2013) e Elizabeth Macedo (2016). Lopes (2013) explora as diferenças entre as discussões, frequentemente conhecidas como estudos pós-críticos do currículo, e destaca a relevância de um fato comum entre os argumentos opostos a esses estudos, a questão de eles serem avaliados como capazes de despolitizar os discursos curriculares. No entanto, a autora salienta que perante a ausência de certezas e projetos, a própria época em que

SUMÁRIO



vivemos tende a ser considerada despolitizada e a incorporação de discussões culturais e filosóficas no campo do currículo é identificada como um sintoma desse processo. E defende que, “ao contrário, podemos inclusive apostar numa hiperpolitização nas atuais discussões curriculares.” (LOPES, 2013, p. 12). Assim, Lopes (2013, p. 20) aponta na direção de que “o contexto contemporâneo, se analisado e teorizado no âmbito do pós-fundacionalismo e do pós-estruturalismo, pode ser pensado como abrindo possibilidades para a hiperpolitização.” A hiperpolitização é “possibilitada por uma política que não tem bases racionais ou lógicas para se desenvolver. Pressupõe antagonismos, dissensos e exclusões, não tem resolução final nem garantias.” (LOPES, 2013, p. 20). Dessa forma, a autora reforça que nos aportes pós-fundacionais, podemos ampliar as possibilidades de um currículo político, mesmo em um terreno que admita a impossibilidade do projeto educacional crítico.

Assim, a incorporação das discussões pós-críticas ao currículo, sua perspectiva de leitura e de compreensão do social acolhe a heterogeneidade dos contextos e sujeitos na contemporaneidade, também reflete a descontinuidade e a fluidez do tempo vivido, “estamos aqui e ao mesmo tempo estamos noutra lugar e outros lugares e tempos estão em nós, fazendo que relativizemos a ideia de passado e de futuro.” (LOPES, 2013, p. 8). O fim das certezas e da verdade absoluta parece nos colocar no movimento incessante, fluído, contingente, semelhante ao que também pode nos reportar à epígrafe inicial dessa escrita: “Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.” (GALEANO, 1994). Embora, projetos de uma sociedade sem poder, sem classes, sem conflitos, reconciliada consigo mesma, parecem adiados no contexto das abordagens pós-críticas (LOPES, 2013).

No percurso dessa miragem, nutre-se o abandono das meta-narrativas, o desmoronamento da ideia de verdade absoluta, valoriza-se a heterogeneidade e a fluidez do tempo e os possíveis projetos utópicos demarcam perspectivas cada vez mais provisórias, des-

SUMÁRIO



constrói-se rapidamente o que parece fundamental, os binarismos cedem espaço aos paradoxos e ao efêmero, a descontinuidade, o caótico e a diferença habitam nossos corpos. “Somos construções falidas, não controlamos plenamente os sentidos do que dizemos e muito menos sabemos o que somos, pois o que somos depende do outro, do contexto.” (LOPES, 2013, p. 8).

Ademais, no âmbito dos estudos curriculares na perspectiva pós-estruturalista, Lopes (2013) coloca as propostas defendidas por Michael Young, de um currículo para o futuro e de uma centralidade do conhecimento (verdadeiro) curricular, refutadas. Pois, no mínimo, “são produzidas perguntas sobre a legitimidade do conhecimento, sobre os atos de poder que modificam as significações de conhecimento contextualmente, sobre o que se entende por futuro, para que e para quem, onde e por que” (LOPES, 2013, p. 19).

Os recentes trabalhos no campo curricular desenvolvidos por Macedo (2016) apontam na direção do entendimento da política como “[...] significação parcial em formações históricas e culturais específicas e de conceber os agentes políticos para além da determinação estrutural.” A autora busca enxergar as políticas curriculares de forma diferente do que vem sendo historicamente marcado no Brasil, por análises do tipo “[...] top-down de matriz marxista, em geral, deterministas, no que tange aos agentes políticos produtores das políticas – estruturalmente localizados – assim como àqueles que ela, inexoravelmente, endereça.” (MACEDO, 2016, p. 2). Dessa forma, a autora parte do diálogo entre a noção de rede das obras mais recentes de Stephen Ball e a teoria do discurso formulada por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, argumentando em favor de uma análise topológica da política curricular.

Ainda com base nos estudos de Elizabeth Macedo (2016), podemos destacar o fato de que políticas curriculares concebidas de forma democrática se fazem com e entre os antagonismos conflitantes, os quais são elementos constituintes do jogo político/articula-

SUMÁRIO



ção de forças, cujas ideias e posturas distintas incidem sobre significantes vazios⁸ e tendem ao preenchimento de significados, fixando sentidos flutuantes e temporários, à medida que cadeias de equivalências se sobrepõem à lógica da diferença. Para essa autora, nas arenas políticas, “a lógica diferencial da estrutura social (topológica⁹) é atravessada por uma lógica de equivalência.” Assim, as decisões políticas ocorrem à medida que as relações de poder envolvidas nos processos discursivos fazem com que “[...] a lógica da equivalência se sobreponha à da diferença e nesse momento, a estrutura é fixada, hegemonizando-se um sentido” que é provisório (MACEDO, 2016, p. 8). A provisoriidade e a precariedade dos sentidos fixados nas arenas políticas possibilitam que novos projetos possam se expressar de forma mais incisiva na disputa política, na busca por hegemonia, mesmo que provisória, mediante práticas discursivas.

É nesse sentido que destacamos, aqui, a relevância dos estudos da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, com vistas a ampliar a compreensão em relação aos contextos das nossas pesquisas em educação, em particular, àqueles voltados para o currículo e políticas curriculares, visto que o social se compõe por uma heterogeneidade de sentidos, na qual um único discurso seria incapaz de explicar sua complexidade. Refutar toda e qualquer leitura essencialista das relações sociais provoca-nos a compreender que os sujeitos ocupam posições transitórias em suas relações, alteram-se e são alterados por elas, disputam a produção de significados e revelam o caráter contingente e precário das identidades, ainda que apresentem identificações, elas se constituem sempre temporárias e fluídas.

⁸ O próprio significado de “democracia” representaria um significante vazio, o qual poderá fixar algum sentido sempre de forma contingencial e provisória, uma vez que cadeias de equivalências vão preenchendo o vazio de seu significado. Outros exemplos de significantes vazios, com sentidos flutuantes, de acordo com Elizabeth Macedo, seriam: qualidade na educação, promoção da cidadania, garantia de equidade e domínio de conteúdos universais.

⁹ Em Macedo (2016, p. 6), numa estrutura topológica, a ênfase está no entendimento das recombinações entre sentidos fixados (acontecimentos), os quais são apenas a representação a posteriori da dinâmica de poder.

SUMÁRIO



Desse modo, situar, ainda que de maneira breve, a abordagem dos estudos pós-estruturalistas, torna-se relevante para compreendermos o pensamento de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe acerca da Teoria do Discurso e a contribuição dessa teoria para as pesquisas educacionais com foco nas políticas curriculares.

TEORIA DO DISCURSO: POSSIBILIDADES DE ANÁLISE DAS POLÍTICAS CURRICULARES

A Teoria do Discurso destaca-se em seus pressupostos teóricos, epistemológicos e ontológicos, a partir da publicação de *Hegemony and Socialist Strategy*, em 1985. Com essa obra, de corte contemporâneo, Ernesto Laclau institui uma gama teórica inédita, que abrange características, como a contingência, a precariedade, a provisoriidade e os paradoxos como possibilidades ontológicas do social. Ernesto Laclau organiza sua crítica originalmente a partir do marxismo, por entender que tal concepção teórica se tornará incapaz e insuficiente de acolher as análises provenientes das relações sociais na contemporaneidade, ou seja, há uma demanda de contrassensos que análises baseadas na “lógica reducionista das relações sociais restritas ao antagonismo capital versus trabalho” (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014, p. 48), poderia demarcar compreensões muito essencialistas e ingênuas em relação à complexidade que compõe a infinitude do social.

A partir dos escritos de Laclau, Mendonça e Rodrigues (2014, p. 48) destacam que:

O que existe efetivamente é um complexo espectro social formado por um sem número de identidades, constituídas a partir de relações discursivas antagônicas distintas do antagonismo de classe que, segundo sua análise, têm *locus* particular e não *a priori* universal neste intrincado jogo. Essa complexidade do so-

SUMÁRIO



cial não é percebida e/ou alcançada pelo marxismo, o que retira dessa corrente teórica a capacidade de análise mais refinada e pertinente dos múltiplos antagonismos sociais possíveis.

Nesse sentido, a Teoria do Discurso, expressa pelo teórico, compreende e analisa as realidades sob as mais variadas formas, tendo em vista que estas se encontram significadas sob as múltiplas configurações do social. É exatamente nesse ponto que reside o embasamento da crítica que Laclau contrapõe ao marxismo. Há uma infinidade de possibilidades de significação, ainda que permeadas pela precariedade e a contingência. Logo, a realidade como possibilidade de ser definida e explorada inteiramente é uma impossibilidade.

Desse modo, a Teoria do Discurso é conceituada como uma teoria política, que necessita “ser lida como uma empreitada intelectual no sentido de fornecer ferramentas teóricas para a explicação de fenômenos sociopolíticos” (MENDONÇA, 2012, p. 205), perante os quais o conceito de discurso ganha centralidade argumentativa, contudo, se articula com outros adjacentes para ampliar nossas possibilidades de análise. Nesse movimento também ganham espaço e se tramam os conceitos, como: prática articulatória, antagonismos, hegemonia, significantes vazios, exterior constitutivo, entre outros.

Por esse ângulo, o que aqui se deseja é provocar a compreensão de que à luz da Teoria do Discurso, as hegemonias estabelecem estruturas contingenciais de significação, que nos permite uma descrição do social como político (MOUFFE, 2003), por conseguinte, o social, necessariamente, precisa ser apreendido a partir da ideia de discurso, o que não pressupõe discurso como a representação de vários textos. Discurso faz referência a toda relação de significação, em que as relações sociais fazem parte de um campo discursivo, no qual todo discurso se encontra subjetivo, nunca linear nem contínuo, sempre contingente, ou seja:

SUMÁRIO



Discurso é uma categoria que une palavras e ações, que tem natureza material [...] Discurso é prática – daí a noção de prática discursiva – uma vez que quaisquer ações empreendidas por sujeitos, identidades, grupos sociais são ações significativas. O social, portanto, é um social significativo, hermenêutico. Não aparece como algo a ser simplesmente desvendado, desvelado, mas compreendido, a partir de sua miríade de formas, das várias possibilidades de se alcançar múltiplas verdades, note-se, sempre contingentes e precárias. (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014, p. 49).

O conceito central de discurso transcende a uma análise alicerçada apenas no campo do debate linguístico, ou seja, há um universo de significações inscritas no tecido social, permeadas também por relações de saber-poder que transcendem ações, palavras, narrativas, sejam elas expressas ou ocultas, e que traduzem um determinado discurso. A Teoria do Discurso empreendida por Laclau promove uma radicalização em direção à postulação de uma ontologia política do social (BURITY, 2010). Nas contribuições apresentadas por Laclau, em *A razão populista*, o autor menciona essa radicalização do discurso:

O discurso é o terreno primário de constituição da objetividade como tal. Por discurso, como já tentei esclarecer várias vezes, não quero dizer algo que seja essencialmente restrito às áreas da fala e da escrita, mas qualquer complexo de elementos no qual as relações cumpram um papel constitutivo. Isto quer dizer que os elementos não preexistem ao complexo relacional, mas se constituem através dele. (LACLAU, 2008, p. 68).

Nesse sentido, quando há demandas que em suas particularidades se articulam e preenchem o lugar vazio do universal, ainda que temporariamente, elas provocam nesse processo o caráter discursivo daquela realidade, ou seja, esse processo ocorre à medida que um discurso ou um significante é capaz de articular representatividades específicas que conquistam posições e passam a representar outras particularidades e, assim, operam num sentido político (MOUFFE, 2003), constituindo o caráter das práticas que se articulam em espaços de disputas e poder e atuam como prática articulatória de uma lógica discursiva.

SUMÁRIO



Desse modo, Laclau situa a necessidade de acolhermos a infinitude do social, uma vez que “todo sistema estrutural é limitado, está sempre rodeado por um ‘excesso de sentidos’ que é incapaz de dominar e que, como consequência, a sociedade como objeto unitário e inteligível que funda seus processos parciais, é uma impossibilidade” (LACLAU, 1996, p. 90), ou seja, impossível de ser totalmente capturada, idealizada, arquitetada e como tal possível de concretizar transformações na realidade, definindo decisões assertivas para as questões que tais transformações promovem.

Dada essa impossibilidade, em que os sentidos se encontram envoltos constantemente pelas noções de contingência e precariedade, a ideia de contingência refuta o caráter definitivo da realidade a partir de determinismos, a precariedade sinaliza que todo fechamento é sempre parcial e finito, atravessado por incompletudes, sujeito a alterações a qualquer instante. “Mesmo que um discurso consiga fazer-se hegemônico, esse não o será para todo o sempre, como um ‘fim da história’.” (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014, p. 50).

Logo, com as contribuições da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, as relações sociais, anteriormente interpretadas sob a autoridade das leis objetivas da história, encontram-se agora interpeladas pela indecidibilidade, a hegemonia é uma teoria da decisão tomada em um terreno indecível, constitui-se sob a articulação de vários elementos particulares e contempla o caráter aberto e incompleto do social, que se constitui num campo contido por práticas articulatórias.

Uma articulação hegemônica implica o funcionamento de uma lógica da equivalência, ou seja, cadeias de equivalência se articulam em equivalência a um elemento excluído e ainda sob a lógica da diferença, onde cada um dos elementos adquire sua identidade pela diferenciação dos outros. Essa compreensão é relevante para o entendimento da constituição do social, que se estabelece por elementos em uma relação de equivalência. Poderíamos aqui buscar o elemento

SUMÁRIO



“qualidade na educação” como um ponto nodal de uma cadeia de equivalência, considerado por Macedo e Araújo (2009, p. 92):

Em minhas análises, tenho considerado que a noção de qualidade da educação vem funcionando como ponto nodal que organiza os discursos pedagógicos e justifica a necessidade das reformas curriculares essa noção, tal como acontece com qualquer ponto nodal, é um significativo vazio que lutas hegemônicas tentam preencher. Nesse processo a presença de um exterior constitutivo, representada pela ineficiência do sistema educacional (pela ausência de qualidade), articula discursos vários e cria um híbrido de diferentes posições de sujeito. Argumento que cadeias de equivalência são criadas, incluindo fragmentos de diferentes discursos, como solução para a propagada crise educacional.

Como as relações diferenciais entre os significantes não são iguais, um determinado elemento adquire posição privilegiada e opera como ponto nodal, que centra e fecha a estrutura. Assim, a estrutura é atravessada pela lógica da equivalência, no momento em que determinada demanda excede o que pode ser representado dentro da ordem simbólica e trabalha assim como o exterior que a constitui (LACLAU, 2008). Considera-se uma possibilidade de limite que se encontra suplementar ao sistema, uma negatividade radical, na qual se estabelecem sentidos pela expansão das equivalências que ela mesma proporciona. O exterior constitutivo que fecha o sistema é “incomensurável com o interior, ao mesmo tempo, condição para seu surgimento.” (MOUFFE, 2003, p. 29).

No âmbito das políticas curriculares poderíamos aqui destacar como representativo dessas articulações de discursos e de constituição de equivalências, as proposições abordadas por Macedo (2016), em relação à crise do sistema brasileiro, referenciadas por falas genéricas, acompanhadas de dados estatísticos que expõem a ineficiência da escola, como, por exemplo, índice de abandono, defasagem sériedade e resultados em avaliações nacionais e internacionais. Como

SUMÁRIO



solução para resolver todos os males da atual crise, propõe-se um currículo nacional padronizado, como prioridade para se concretizar a tão almejada qualidade na educação. “A ideia de que há uma crise no sistema educacional é, sem dúvida, um exterior que antagoniza fortemente as demandas por qualidade, no caso produzida pela centralização curricular.” (MACEDO, 2016, p. 9).

Contudo, seu caráter antagonístico não resguarda a ideia de qualidade educacional, embora algumas decisões políticas consigam articular-se com muitas cadeias de equivalência, porém também podem reforçar os cruzamentos entre outras cadeias hegemônicas. De tal modo, tanto em uma cadeia de equivalência as demandas hegemônicas são distintas e não unitárias, condensando e remetendo a outras articulações (LACLAU, 2011) quanto diferentes cadeias são produzidas em relação antagonista à crise. Com isso, diferentes articulações hegemônicas se interpenetram e interferem umas nas outras.

Nesse sentido, compreende-se que não há identidades políticas fixas, determinadas *a priori*, anteriores aos processos de articulação e de tomada de decisão dos sujeitos. “As identidades dos sujeitos que atuam nas políticas são constituídas pela forma como as suas demandas são incorporadas na prática articulatória, em terreno precário e sempre vulnerável.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 42). Desse modo, “a presença do outro me impede de ser totalmente eu mesmo. A relação não surge de identidades plenas, mas da impossibilidade de constituição das mesmas” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 126), o que pressupõe destacar que a produção de sentidos, numa relação discursiva, estará sempre atravessada por antagonismos, o que impede a constituição de totalidades plenas.

Na perspectiva dos estudos de Laclau (1996), compreende-se que o antagonismo resulta da impossibilidade de constituição objetiva de uma totalidade discursiva, em virtude da presença de um discurso antagonístico que interpela a expansão de sentidos pelo seu corte anta-

SUMÁRIO



gônico, ou melhor dizendo: ao mesmo tempo que o exterior constitutivo (discurso antagônico) ameaça a constituição do interior (discurso antagonizado), constitui-se a própria condição inerente à possibilidade discursiva, o discurso antagonizado se constitui sob a ameaça da presença do discurso antagônico.

No entanto, para a articulação de tais demandas é intrínseca a presença de um ou mais inimigos comuns, que delimitam a existência do antagonismo, compreendido como a impossibilidade de um sentido finalístico, objetivo de toda lógica discursiva (LACLAU; MOUFFE, 2015). A existência de antagonismos é inerente aos espaços de articulações hegemônicas, regulam e negociam que tais construções aconteçam no espaço indecível, provocam uma condição de pluralismo, que, com base nos estudos de Mouffe (2003), seria um pluralismo agonístico, onde se colocam como adversários e não inimigos, possibilitando aos sujeitos assumir posições discursivas num contexto democrático pluralista, envolto por disputas e negociações, tensionado continuamente.

Assim, os conceitos de hegemonia e antagonismo encontram-se interligados, visto que para se estabelecer antagonismos, há que se empreender uma lógica de construção hegemônica, ou seja; o antagonismo é uma relação própria ao outro, enquanto aquele que se coloca como condição de eu ser eu mesmo. A ideia de hegemonia se constitui como “o resultado de um processo contingente de articulação política num conjunto aberto, cujos elementos têm identidades puramente relacionais” (LACLAU, 2011, p. 173), ou ainda, para complementar esse ponto, consideramos relevante destacar que: “o sujeito da falta, a política e a hegemonia tornam-se momentos que se requisitam mutuamente” (BURITY, 1997, p. 21), por se constituir na incompletude, por contínuos processos de identificação que nunca cessam, em razão da falta nunca preenchida, as ações que se desdobram em razão dessa busca constituem o sujeito que continuamente possui sua identidade adiada (LOPES, 2013).

SUMÁRIO



Nessa abordagem, compreendem-se identificações políticas como momentos processuais que instituem mudanças curriculares, como cortes antagônicos que fixam provisoriamente novos sentidos e significações “há sempre uma polissemia, uma multiplicidade de significados que pode subverter o processo de articulação” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 36), as possibilidades de significação são infinitas, onde o discurso constitui a sua dimensão linguística, no entanto, não se limita a atos de fala e escritos, pois considera uma infinidade de relações imbricadas que contêm significado social, resultante de uma prática articulatória (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014). Discurso se constitui como totalidade estruturada em decorrência de uma prática articulatória estabelecida como uma relação entre elementos, e que tal articulação empreendida modifica a identidade dessa relação.

Para Laclau e Mouffe (2015), articulação é uma prática estabelecida entre elementos que, a partir de um ponto nodal, articulam-se entre si, tornando-se momentos estritamente em relação à articulação estabelecida, ou seja, numa determinada demanda particular ou coletiva esses elementos não deixam de permanecer elementos, contingencialmente tornam-se elementos-momentos (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014) de determinada prática articulatória. Contribuem com suas considerações Macedo e Araújo (2009, p. 62):

Pontos nodais são significantes que funcionam como núcleo articulador dos discursos, sendo em geral significantes cujos sentidos/significados variam nos diferentes discursos que se constroem em torno dele. A flutuação de sentido desses significantes pode ser tão grande que ele se esvazia, articulando em torno de si uma série de demandas diferentes que se tornam, de certa forma, equivalentes. A ausência de conteúdo específico facilita essa equivalência e facilita que um determinado signifi-
ficante atue como ponto nodal, na medida em que permite a sobredeterminação. Como sobredeterminação, a fixação dos sentidos em torno do ponto nodal não pode ser entendida na forma de causalidade, é uma intervenção retroativa que permite a fixação dos significantes flutuantes em uma cadeia de equiva-

SUMÁRIO



lências. Em situações sociais concretas, é possível pensarmos que as estruturas estão organizadas em torno de vários pontos nodais móveis, o que torna ainda mais complexa a análise das cadeias de equivalências possíveis.

Ainda, o conceito de articulação constitui-se conceito representativo de uma construção relacionada a uma vontade coletiva pela alteração de uma demanda particular num objeto de investimento simbólico universal ou característico de uma comunidade. Tal demanda particular pode se alterar em pontos nodais de articulação de vontade coletivas mais amplas, ocasionando um movimento de articulação a ser realizado, o mesmo “não é dado pela situação nem vem ‘de graça’ pela vontade de outras demandas.” (BURITY, 2010, p. 17).

Assim, podemos considerar que quanto maior for a articulação do discurso privilegiado em relação aos demais discursos de uma ação em comum, maior articulação terão as identidades particulares para agir por demandas específicas, nessa conjuntura algumas identidades particulares, por vezes, recuam em alguns focos para fortalecer pontos em comum, com a finalidade de constituir um discurso hegemônico e universal em determinado momento. Desse modo, a luta por uma ação específica não se estabelece limitada ao seu contexto, pois sua força política origina de sua inclusão na cadeia articulatória. Logo, para mobilizar ações de uma demanda específica, a articulação se reúne ao discurso com maior potência social, no caso, o discurso hegemônico.

Nesse caso, interessa-nos, também, a partir das contribuições desenvolvidas por Laclau e Mouffe (2015), compreender que a constituição do discurso hegemônico é uma operação discursiva que se articula de modo a constituir a universalização de que um determinado discurso se estabelece como prática articulatória, compõe e organiza as relações sociais. Tal prática incide na tentativa de fixação de sentidos, perpassa pela tensão de pontos nodais, que se agrupam a partir de demandas particulares que ganham força para estabelecer a ampliação dos sentidos.

SUMÁRIO



Os sentidos e os acordos produzidos em relação a uma demanda específica, ao ampliar suas redes de ligação e significados no contexto social, disputam espaço a fim de serem reconhecidos e legitimados, ou seja, um discurso particular, ao constituir-se hegemônico, representa inúmeros outros particulares. A hegemonia de um discurso particular depende da articulação e fixação de significados no sistema discursivo. Essa fixação ocorre em relação a um discurso privilegiado, um discurso centralizador e aglutinador. Portanto, em um processo articulatório, quanto maior for a fixação de significados pelo discurso representante, o discurso privilegiado, maior a força, a visibilidade e a legitimidade nos diferentes contextos sociais (MENDONÇA, 2007).

Afinal, o que significa uma ordem hegemônica? Como é produzida? É possível produzir determinada ordem hegemônica? Conforme Mendonça e Rodrigues (2014, p. 53):

Hegemonia é uma relação em que um determinado contexto histórico, de forma precária e contingente, passa a representar, a partir de uma relação equivalencial, múltiplos elementos. A ideia de hegemonia existe justamente em contraposição à ideia de falta constitutiva, presente na teoria laclauiana, por sua vez, induz à ideia de que todas as identidades se constituem sempre de forma incompleta, seja em função da sua própria articulação incompleta de sentidos, seja a partir de sua relação com outras identidades, seja ainda, por sua negação, a partir de seu corte antagônico (outra identidade que nega sua própria constituição).

De acordo com Laclau (2002), instituir uma ordem hegemônica pressupõe a tentativa da constituição de uma relação de ordem, ou seja, um discurso hegemônico é basicamente um discurso sistematizador, aglutinador. É, afinal, um discurso de unidade: unidade de diferenças. A ideia de “ordem hegemônica” se estabelece a partir da proposição acrescentada pelo autor: “entendo por hegemonia uma relação em que um conteúdo particular assume, num certo contexto, a função de encarnar uma plenitude ausente.” (LACLAU, 2002, p. 122).

SUMÁRIO



Dessa forma, leva-nos à compreensão de que o processo de construção de determinada ordem hegemônica se estabelece sempre a partir de um discurso particular que ganha centralidade, fixa seu sentido, articulando elementos outros que, previamente, não se localizavam articulados entre si. Portanto, para o autor, a hegemonia discursiva pressupõe um lugar vazio, configura-se espaço de incessantes disputas entre os mais variados discursos difundidos no campo da discursividade.

Esse processo de constituição de uma ordem hegemônica também conquista centralidade a partir de um discurso particular, que consegue complementar¹⁰, ou seja, representar discursos ou assegurar determinados sentidos articulados por grupos sociais que se identificam a partir de demandas específicas, até então dispersas, que a partir de um ponto nodal podem garantir centralidade e fixar sentidos, mesmo que este se encontre marcado pela contingência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto, buscamos situar, ainda que de maneira breve, a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, como possibilidade de análise das políticas curriculares, sob o viés das abordagens pós-estruturais e pós-fundamentais.

Buscamos evidenciar que no processo de constituição das políticas curriculares operam disputas que envolvem relações de poder e que se encontram permeadas de antagonismos, o que implica o entendimento de que as decisões, nesse contexto, acontecem de maneira processual, provisória e que transcendem a prescrição dos documentos oficiais. Assume-se assim a compreensão de currículo e política como prática discursiva, produção contingente, atravessada

¹⁰ No sentido de supplément de Derrida.

SUMÁRIO



por antagonismos que acolhem os sujeitos nos seus mais diversos contextos e posições, problematizando os deslocamentos de sentido que transversalizam essa produção de discursos, como as disputas de significação que se articulam num universo democrático-pluralista (MOUFFE, 2003) completo de lutas e negociações.

A análise das políticas curriculares, enquanto discurso que produzem sentidos, possibilita-nos identificar mecanismos que expressam e articulam modos de tradução e recontextualização da política curricular. Sentidos esses que se movimentam por meio da complexidade do contexto social, numa procura incessante por constituir processos hegemônicos. Sob essa perspectiva epistemológica de olhar e discutir as políticas curriculares, desdobra-se a construção de espaços discursivos democráticos, que não é nem de um nem de outro, é um espaço fronteiriço, de negociações e disputas incessantes.

REFERÊNCIAS

BURITY, Joanildo. *Psicanálise, identificação e a formação de atores coletivos*. Recife: Instituto de Pesquisas Sociais. Fundação Joaquim Nabuco, 1997. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Brasil/dipes-fundaj/20121203021343/joan2>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BURITY, Joanildo. Teoria do Discurso e Educação: Reconstruindo o vínculo entre cultura e política. *Revista Teias*, v. 11, n. 22, maio/ago. 2010.

DERRIDA, Jacques. *Posições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GALEANO, Eduardo. *As palavras andantes*. Porto Alegre: L&PM Editores, 1994.

GOULART, Audemaro Taranto. *Notas sobre o Desconstrucionismo de Derrida*. Minas Gerais: PUC, 2003.

LACLAU, Ernesto. *Emancipação e diferença*. Coordenação e revisão técnica geral: Alice Casimiro e Elizabeth Macedo. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.

LACLAU, Ernesto. *Emancipation(s)*. London: Verso, 1996.

SUMÁRIO



LACLAU, Ernesto. *La Razón Populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008.

LACLAU, Ernesto. *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2002.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemonia e Estratégia Socialista por uma política democrática radical*. São Paulo: Intermeios, 2015.

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

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, v. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de; BURITY, Joanildo A. A Contribuição de Hegemonia e Estratégia Socialista para as Ciências Humanas e Sociais. In: LACLAU, Ernesto. *Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical*. São Paulo: Intermeios; Brasília, DF: CNPq, 2015.

MACEDO, Elisabeth; ARAÚJO, Flávia Monteiro de Barros. Notas para uma agenda de pesquisa sobre as arenas burocráticas nas políticas curriculares. *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, n. 2, p. 51-67, jul./dez. 2009.

MACEDO, Elizabeth. Por uma leitura topológica das políticas curriculares. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 24, p. 1-23, 2016.

MARCHART, Oliver. *El pensamiento político posfundacional: la diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

MENDONÇA, Daniel de. A teoria da hegemonia de Ernesto Laclau e a análise política brasileira. *Ciências Sociais Unisinos*, São Leopoldo: Unisinos, v. 43, n. 3, p. 249-258, dez. 2007.

MENDONÇA, Daniel de. Antagonismo como identificação política. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, DF: UnB, n. 9, p. 205-228, set./dez. 2012.

MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Leo Peixoto. *Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

MOUFFE, Chantal. *La Paradoxa Democrática*. Barcelona: Gedisa, 2003.

SUMÁRIO



4

Roseli Zen Cerny

Lionara Poletti

Nayara Cristine Müller Tosatti

Edna Araujo dos Santos de Oliveira

PESQUISA EXPLORATÓRIA: o mapeamento inicial dos documentos da política curricular nacional

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Inicialmente, trataremos das motivações que nos levaram a essa escrita, na segunda seção do artigo abordaremos o currículo e a política curricular enquanto campo de estudos. Em seguida, na terceira seção, apresentaremos o mapeamento inicial dos documentos da política curricular por meio da pesquisa exploratória realizada e, por fim, traçaremos as reflexões finais sobre a pesquisa.

Este artigo tem como objetivo apresentar um estudo exploratório realizado a partir dos documentos da política curricular nacional que constitui parte de uma pesquisa maior vinculada ao Projeto intitulado *Políticas Curriculares para a Educação Básica: Implicações e Impactos nas Redes Públicas de Ensino no Estado de Santa Catarina (2016-2019)*. O referido projeto objetiva “avaliar a política curricular produzida em âmbito nacional e local e seus impactos sobre os sistemas educacionais das redes públicas catarinenses” (THIESEN *et al.*, 2016, p. 9) e tem como eixo temático o currículo da Educação Básica; as linhas de pesquisa que o integram são: educação e tecnologias; educação e ação pedagógica e as políticas públicas educacionais.

O Projeto está vinculado ao Grupo de Pesquisa em Currículo – Itinera¹¹ que, por sua vez, é vinculado ao Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina. O grupo foi criado em novembro de 2011, com o objetivo de desenvolver estudos no campo do currículo. Para contemplar os diferentes temas¹² de pesquisa, organizamo-nos por grupos de trabalho, contemplando as três linhas de pesquisa citadas anteriormente que se articulam entre si.

¹¹ Mais informações sobre os projetos em desenvolvimento e sobre o grupo de pesquisa estão disponíveis em: <http://itinera.ced.ufsc.br/>

¹² O projeto trabalha com três frentes de pesquisa: uma frente pesquisa a política curricular nacional; outra é a pesquisa das políticas em nível municipal e a terceira frente pesquisa grupos de estudo que trabalham com currículo em Santa Catarina.

SUMÁRIO



Assim, nessa etapa da pesquisa nos voltamos à realização de um mapeamento inicial e organização dos documentos oficiais que dizem respeito à política curricular em nível nacional, no recorte temporal de 2010 a 2016¹³. Para essa ação realizamos um estudo exploratório a fim de conhecer o campo de estudo. O recorte temporal tem como justificativa considerar o ano de homologação das primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Assim, o estudo exploratório (mapeamento) foi realizado nos *sites* oficiais da Secretaria de Educação Básica (SEB) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), usados para disponibilização de documentos oficiais que dizem respeito à educação.

A decisão por fazer este estudo a partir de documentos lançados pela SEB e pelo CNE ocorreu, uma vez que esses são órgãos que normatizam e orientam a educação nacional na dimensão curricular e nas ações pedagógicas. A SEB disponibiliza documentos orientadores para a Educação Básica do país. Segundo a secretaria, os documentos que norteiam a Educação Básica são: “Lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação.” (BRASIL, 2014). Também aponta como documentos norteadores da Educação: a Constituição da República Federativa do Brasil e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Em nível nacional, o órgão que responde pela educação é o CNE, pois cabe ao conselho: “formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino, velar pelo cumprimento da legislação educacional e assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira.” (BRASIL, 2014). Dessa maneira, entendemos como fundamental o mapeamento de documentos emitidos tanto pela SEB quanto pelo CNE, pois eles nos possibilitam compreender as políticas prescritas para a educação e suas reverbe-

¹³ Cabe ressaltar que a coleta de documentos no que diz respeito ao recorte temporal adota uma exceção em relação aos documentos: a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996).

SUMÁRIO



rações no currículo da educação básica. Neste escrito, concentramo-nos em apresentar o percurso metodológico construído pelo grupo de pesquisa Itinera, cujo objetivo foi o de disponibilizar um repositório documental aos pesquisadores do grupo, no intuito de contribuir para as pesquisas que são realizadas no contexto das políticas curriculares.

O CAMPO DE ESTUDO: O CURRÍCULO E A POLÍTICA CURRICULAR

Mainardes, Ferreira e Tello (2011 *apud* THIESEN et al., 2016) afirmam que há poucos trabalhos que abordam questões teórico-metodológicas das pesquisas referentes à política curricular no Brasil. Assim, para compreender o universo da pesquisa sobre a política curricular, o Itinera, em um esforço coletivo, construiu um texto teórico quanto aos conceitos-chave que se constituem referência teórica da pesquisa. O texto reúne conceitos de currículo, de política curricular, de sujeito, de cultura e de tecnologia.

Começamos então a estudar e escrever coletivamente sobre os conceitos-chave na busca por uma unidade teórica, sem a intenção de homogeneizar as diferentes perspectivas dos pesquisadores, mas criando um diálogo mais próximo entre eles. Traremos, desse modo, uma síntese dos conceitos fundantes para nossa pesquisa no grupo e para o diálogo com os estudos do campo do currículo e da política curricular.

De início, compreendemos que o currículo não é neutro, constitui-se de inúmeras intencionalidades, por ser um campo de disputas no qual interesses de diferentes dimensões (políticas e ideológicas, por exemplo) competem a legitimação dos conhecimentos que devem fazer parte de sua composição (APPLE, 2017). Entendemos também que a política curricular, assim como o currículo, também é campo de embates. A partir de Mainardes (2006), compreendemos que a política

SUMÁRIO



curricular é vista como processo em movimento, em que o Estado exerce uma função importante sobre a formulação dos documentos curriculares, porém não é decisivo para ditar os rumos que o currículo terá no contexto da escola, pois acreditamos que quando o texto da política chega à escola, ele sofre uma retextualização, ou seja, é interpretado e ressignificado pelos próprios sujeitos da escola (MAINARDES, 2006).

No contexto atual de crise política no país, que também é reflexo de uma crise mundial do sistema capitalista, instauram-se processos de incertezas e movimentos retrocessos nas políticas voltadas à educação que tendem a responder à ordem mercadológica, ampliando níveis de desigualdade e colocando a educação pública, laica e de qualidade, em ameaça. Nesse contexto, percebemos também que as iniciativas privadas almejam a educação pública para sustentar as exigências econômicas (FREITAS, 2014).

Um exemplo do campo de disputas em torno do currículo e da política curricular é a implementação de uma política como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica, que foi homologada no final de 2017. O processo de implementação e a construção do documento recebeu e ainda recebe muitas críticas, uma delas é em relação à celeridade que foi dada ao processo de construção. Outras questões que aparecem nos estudos da área de currículo são as ressalvas referentes ao processo de participação da população brasileira nessa construção, à própria estrutura e ao conteúdo do documento da BNCC (BARREIROS, 2017).

Segundo o Ministério da Educação (MEC), a BNCC não deve ser confundida com currículo e sim entendida como complementação deste. Esse argumento foi colocado em discussão por Macedo (2018, p. 34), que em seus estudos afirma que “o currículo em ação é uma releitura do currículo formal que ocorre por ocasião de sua implementação.” A autora acredita que essa complementaridade entre currículo em ação e currículo prescrito é da ordem da implementação, sendo assim, a Base foi implementada como currículo prescrito. Com isso, a “BNCC seria

SUMÁRIO



[...] currículo, mas não esgotaria as possibilidades de ser do currículo.” (MACEDO, 2018, p. 33). É possível observar, assim, que há uma disputa em definir o que seja o currículo e o que cabe ou não nesta prescrição.

Ainda sobre o currículo, corroboramos com Gimeno Sacristán (2013) a respeito da reflexão de que se trata de uma seleção de conhecimentos, experiências e, assim, constitui-se documento intencional, pois selecionar é um exercício de poder que considera muitos fatores, como os econômicos, sociais, culturais, entre outros. Compreendemos que quem decide o que precisa estar ou não em um currículo, o faz intencionalmente e com base em interesses. Desse modo, as políticas curriculares e o currículo são lugares de exercício de poder.

A partir da contextualização do campo de disputas que é o currículo, entramos na dimensão da política curricular, pois compreendemos que as políticas repercutem e produzem sentido para os currículos (MACEDO, 2018). Em nossos estudos, um dos temas que nos preocupa é compreender como as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) aparecem ou não nos documentos oficiais da política curricular, pois a perspectiva que se tem sobre as TDIC também reflete um projeto curricular e nesse projeto não basta somente equipar as escolas com artefatos de última geração, pois para que aconteça a integração das TDIC ao currículo é preciso ir além, na busca por romper a lógica do consumo em relação às tecnologias, é importante pensar nos objetivos, nas possibilidades e nos desafios dessa integração. O aparato tecnológico é apenas uma parte da ação educativa em torno das TDIC.

Segundo Suárez (1995), o contexto atual que a política curricular passa por uma reorganização que precisa ser compreendido. O autor reforça que “a relação entre currículo escolar, a cultura, conhecimento e poder não são, pois, sugestivas e relevantes apenas em termos teóricos e pedagógicos, elas são pertinentes e significativas também em termos políticos.” (SUÁREZ, 1995, p.109).

SUMÁRIO



Ball (2011) faz uma leitura quanto aos diferentes contextos da Política curricular (contexto da influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática) e também exercita um olhar atento para o contexto da prática, pois é nesse contexto que a política é interpretada e retextualizada pelos sujeitos. Assim, compreendemos que pensar esses diferentes contextos procura-se

[...] romper com a ideia de linearidade de fases na implementação de uma política para defender a concepção de inter-relação entre fases – movimento não linear em que a política proposta, os movimentos de seu discurso, a política em ação constituem arenas de lutas, de interesses e de negociações num ciclo sempre mais complexo. (THIESEN et al., 2016, p. 11).

Nessa direção, a abordagem do ciclo de políticas nos possibilita uma leitura para além de uma percepção do que a macropolítica impõe a respeito de como são desenvolvidas as ações nas escolas, mas que é preciso uma análise que considere o contexto macro e micro da política, ou seja, compreender não somente o papel do Estado na produção da política curricular, mas as ações do contexto das práticas. Nesse sentido, a política é para além de um documento físico, “uma entidade social que se encontra em constante movimento.” (ROCHA, 2016, p. 30).

O diálogo com o referencial teórico nos possibilita compreender a área de estudo e, por isso, pensar caminhos e possibilidades de análises posteriores da política curricular nacional.

A PESQUISA EXPLORATÓRIA: MAPEAMENTO INICIAL DOS DOCUMENTOS DA POLÍTICA CURRICULAR NACIONAL

O presente estudo se pautou metodologicamente em pesquisa exploratória e teve como objetivo conhecer um campo de estudo e também ser subsídio para futuras pesquisas sobre o tema. Para Tri-

SUMÁRIO



viños (1987), os estudos desse gênero permitem ao pesquisador maior domínio sobre determinado problema e que outros problemas de pesquisa sejam levantados.

Define-se pesquisa exploratória, na qualidade de parte integrante da pesquisa principal, como o estudo preliminar realizado com a finalidade de melhor adequar o instrumento de medida à realidade que se pretende conhecer. Em nosso caso, documentos da política curricular.

Segundo as concepções teóricas, a pesquisa exploratória tem por finalidade o refinamento dos dados da pesquisa e o desenvolvimento e apuro das hipóteses, nessa nova concepção, é realizada com a finalidade precípua de corrigir o viés do pesquisador e com isso aumentar o grau de objetividade da própria pesquisa, tornando-a mais consentânea com a realidade (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

O trabalho que realizamos foi um mapeamento inicial dos documentos da política curricular em nível nacional. No mapeamento foi feita uma pesquisa por descritores específicos nos documentos, na tentativa de conhecer inicialmente esse material e ver em que medida refletem temas importantes para a área de pesquisa em currículo.

Essa etapa de mapeamento dos documentos da política curricular justifica-se, pois o projeto “pretende avaliar as potencialidades das políticas de currículo produzidas em âmbito nacional e local sobre os sistemas educacionais das redes públicas catarinenses no que se refere aos indicadores de qualidade da Educação Básica.” (THIESEN et al., 2016, p. 6).

Assim, nossa primeira ação foi coletar todos os documentos publicados pelo CNE referentes à política curricular (resoluções e pareceres) e mais os programas lançados pela SEB, no recorte de 2010 a 2016. Para a organização do material coletado, fizemos o *download* dos arquivos em nossa plataforma de trabalho do *Google Drive*.

SUMÁRIO



Como os documentos de 2016 em nível de CNE não haviam sido lançados todos em 2016, retornamos no site oficial do CNE no ano de 2017 para acompanhar os documentos dos meses que ainda faltavam, no mês de dezembro de 2017, quando conseguimos coletar os documentos de 2010 até dezembro de 2016. Com isso, foram mapeados 233 documentos oficiais (da SEB e do CNE).

Em nível de CNE, coletamos os documentos referentes a atos normativos, como: pareceres e resoluções por terem implicações na gestão da política curricular nacional, como mostramos no Quadro 1.

Quadro 1 – Quantidade de documentos encontrados no CNE por tipo de documento (2010-2016)

Tipo de documento	Encontrados
Pareceres do Conselho Pleno (CP)	72
Pareceres da Câmara de Educação Básica (CEB)	94
Resoluções da Câmara de Educação Básica (CEB)	22
Resoluções do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação	1
Total de documentos encontrados	189

Fonte: elaborado pelos autores.

Já em nível de SEB, os documentos foram resgatados na aba de Programas e ações. No *site* da SEB, a lista de programas e ações da secretaria apresenta-se nos itens: Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; Novo Mais Educação; Ensino Médio Inovador; Parlamento Juvenil do Mercosul; ProInfância; Saúde na Escola; Atleta na Escola; Formação continuada para professores; Livros e materiais para escolas, estudantes e professores; Tecnologia a serviço da Educação Básica; Apoio à Gestão Educacional; Infraestrutura; Avaliações da aprendizagem; Prêmios e competições; e TV Escola. O *link* de cada um desses programas/ações direciona à página oficial, que delimita os aspectos legais e origem da



necessidade de elaboração de tal programa. Por exemplo, o programa *Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio* foi instituído pela Portaria n. 1.140, de 22 de novembro de 2013, e representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro. Assim, partindo da definição do programa, buscamos o texto integral da legislação supracitada na própria ferramenta de busca do site do MEC. O processo se repetiu no mapeamento dos programas/ações delimitados pela SEB, ancorados em legislação específica, dispostos na página do MEC, aba “Secretarias”, item “Secretaria de Educação Básica – SEB” e “Programas e Ações”. Os documentos oficiais encontrados vinculados a tais programas, definidos e descritos em leis, decretos, portarias e resoluções, foram selecionados e analisados em sua integralidade.

Também foram coletados documentos que a SEB denomina e reconhece como sendo os documentos norteadores da Educação, esses não estão no período de recorte temporal estipulado, porém compreendemos que se constituem importantes para compreensão da política curricular, são eles: a Lei n. 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica; o Plano Nacional de Educação de 2014; a Constituição da República Federativa do Brasil e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

É possível perceber que o Conselho Nacional de Educação possui um fluxo maior no lançamento de documentos normativos acerca da política curricular. Na Secretaria de Educação Básica (SEB), os programas e ações coletados no recorte de tempo totalizaram 44 documentos:

SUMÁRIO



Quadro 2 – Quantidade de documentos encontrados na SEB por programa (1988-2016).

Documentos	Encontrados
Documentos norteadores da Educação Básica (CF/88; ECA/90; LDB/96; PNE/2010)	4
Documentos relacionados ao programa Ensino Médio Inovador	8
Documentos relacionados ao programa Alfabetização na Idade Certa	11
Documentos relacionados ao PROINFÂNCIA	17
Resoluções e Decreto ¹⁴	4
Total de documentos encontrados	44

Fonte: elaborado pelos autores.

É importante ressaltar que estes documentos são objetos de estudo dos integrantes do grupo de pesquisa, sendo, futuramente, foco de variados estudos.

A PESQUISA POR DESCRITORES E SUAS VARIAÇÕES NOS DOCUMENTOS NACIONAIS DA POLÍTICA CURRICULAR

Após a coleta¹⁵, organizamos os documentos em nossa plataforma de trabalho (*Google Drive*) e iniciamos uma pesquisa por descritores nesses documentos. A construção de descritores ocorreu em conjunto com o grupo de pesquisa, pois futuramente seriam usados para outros mapeamentos. Os descritores foram: currículo, política

¹⁴ As resoluções referentes ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação; Atleta na Escola e Programa de Gestão de Aprendizagem Escolar foram agrupadas neste item com o decreto do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor).

¹⁵ A organização foi pensada de forma a respeitar o órgão de publicação, a data de publicação e o tipo de documento, nessa ordem foram separados em uma planilha do Excel e disponível para o grupo de pesquisa.

SUMÁRIO



curricular, avaliação e tecnologia. Eles expressam conceitos que são importantes para as pesquisas em desenvolvimento pelo grupo. Assim, os descritores foram pensados para expressar as diferentes dimensões do currículo com as quais o grupo trabalha. Por exemplo, uma dimensão de estudo do grupo é sobre as tecnologias, mais precisamente focada em observar como as TDIC estão postas nos documentos que regem a política curricular nacional, para tanto, a ação inicial foi procurar nos documentos disponibilizados pela SEB e pelo CNE a palavra tecnologia para que, posteriormente, possamos compreender como o documento trata essa dimensão.

Realizamos a pesquisa a partir dos descritores nos documentos mapeados com o auxílio do atalho de localização Ctrl + F (*control find*). Ao digitar o comando (control find) no documento abre-se uma aba no canto superior direito do documento, que possibilita a busca de termos específicos no documento. Essa ferramenta também indica o número de vezes que o termo procurado aparece no arquivo. Com o auxílio desse atalho de localização, pesquisamos primeiro pelo termo: currículo (depois tecnologia, política, avaliação), em cada um dos documentos. Junto a esse movimento, também fazíamos o registro do número de vezes que cada descritor aparecia nos documentos. Fazíamos isso em uma planilha geral que criamos para melhor organização da pesquisa, como ilustrado na Figura 1.

SUMÁRIO



Figura 1 – Organização dos dados na plataforma *Google Drive*.

Fonte	Documento	Ano	Data	Tema	Nomenclatura	Link para acesso	Curri-	Tecnolo-	Polític-	Avalia-	Doc. encontrados por ano
CNE	Parecer CNE/CP nº1/2010	2010	9 de fevereiro de 2010	Recurso contra a decisão do Parecer CNE/CES nº 222/2009, que trata do credenciamento da Faculdade Nóbrega, a ser instalada no Município de Recife, Estado de Pernambuco.	CD DPC N Par Parecer CNECPn1 2010	Parecer CNE/CP nº 1/2010, aprovado em 9 de fevereiro de 2010 - Recurso contra a decisão do Parecer CNE/CES nº 222/2009, que trata do credenciamento da Faculdade Nóbrega, a ser instalada no Município de Recife, Estado de Pernambuco.	1	2	3	11	13
CNE	Parecer CNE/CP nº2/2010	2010	6 de abril de 2010	Recurso contra a decisão do Parecer CNE/CES nº 311/2009, que trata do credenciamento da Faculdade Ipê, a ser instalada no Município de Marabá, no Estado do Pará	CD DPC N Par Parecer CNECPn2 2010	Parecer CNE/CP nº 2/2010, aprovado em 6 de abril de 2010 - Recurso contra a decisão do Parecer CNE/CES nº 311/2009, que trata do credenciamento da Faculdade Ipê, a ser instalada no Município de Marabá, no Estado do Pará.	9	0	1	28	13

Fonte: elaborada pelos autores.

Ao longo do processo de pesquisa pelos descritores supracitados, percebemos que ao digitar, por exemplo, o descritor avaliação, na ferramenta de localização, o resultado em relação à quantidade de vezes que o termo aparecia era menor do que quando digitamos: avalia-, que abrange as variações do termo avaliação. Por esse motivo, em conversa com o grupo de pesquisa, deliberamos que na maioria das vezes as variações do descritor também são importantes para complementar seu sentido e o contexto do documento. Dessa forma, optamos por também quantificar e registrar as variações dos descritores na planilha geral.

Para tanto, construímos quatro descritores, foram eles: curri- para currículo; tecnolo- para tecnologia; avalia- para avaliação; e polític- para política, e assim voltamos ao início da pesquisa nos documentos. O que tornou a pesquisa muito mais desafiadora e complexa, pois o número de variações para os descritores é bastante expressivo e nos exigiu um olhar mais cuidadoso para os documentos.

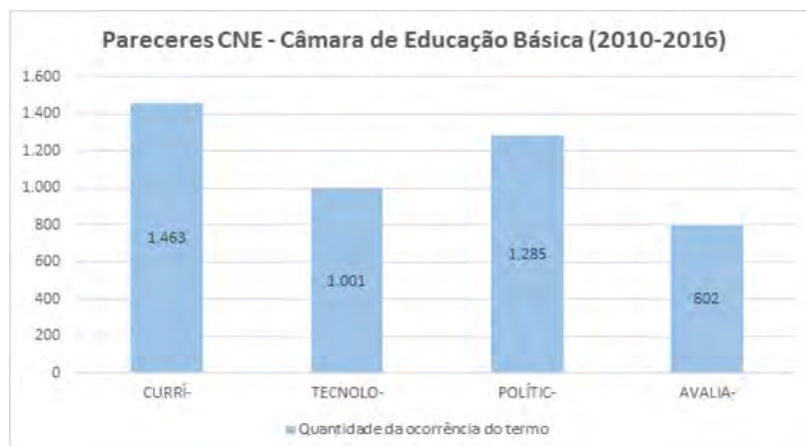
No *site* oficial do Conselho Nacional de Educação (CNE), os documentos estão organizados por tipo de documento e ano, ou seja, todos os pareceres encontram-se agrupados em nossa organi-

SUMÁRIO



zação por ano e assim acontece com cada tipo de documento. As variações que encontramos a partir dos descritores estão organizadas por tipo de documento, nos gráficos (a quantificação) e nos quadros (as variações) a seguir:

Gráfico 1 – Ocorrência dos termos curri-, tecnolo-, polític- e avalia- nos pareceres da Câmara de Educação Básica (2010-2016).



Fonte: elaborado pelos autores.

Assim, nos pareceres do Conselho Nacional de Educação encontramos 1.463 resultados para o descritor: curri- e 802 resultados para o descritor avalia-. Ainda será preciso investigar esse fenômeno em seu contexto, para que seja possível compreender o motivo desses resultados, entender o conteúdo específico de cada parecer. No Quadro 3 apresentamos as variações dos descritores que apareceram em nossos resultados.

SUMÁRIO



Quadro 3 – Variação dos descritores curri-, tecnolo-, polític- e avalia- nos pareceres da Câmara de Educação Básica (2010-2016).

Termo	Variações encontradas
curri	componentes curriculares (2); curricular (303); curriculares (669); currículo (358); currículos (116); curriculum (1); diretrizes curriculares (10); organização curricular (2); pluricurriculares (2).
tecnolo	científico-tecnológica (2); científico-tecnológico (1); científico-tecnológicos (9); nanotecnologia (2); tecnologia (182); tecnologias (119); tecnológica (437); tecnológicas (46); tecnológico (94); tecnológicos (104); tecnólogo (1); tecnólogos (4).
polític	campo político (1); direitos políticos (1); geopolítica (1); geopolítico (2); líderes políticos (1); macropolíticas (1); política (376); politicamente (1); políticas (446); politicidade (1); político (133); político pedagógicas (1); político-administrativa (3); político-culturais (1); político-econômica (1); político-institucionais (1); político-institucional (1); político-pedagógica (1); político-pedagógicas (2); político-pedagógico (175); político-pedagógicos (59); políticos (63); projeto político institucional (2); projeto político-pedagógico (2); projetos político-pedagógicos (2); proposta político-institucional (1); proposta político-pedagógica (2); sociopolítica (1); sociopolíticas (2).
avalia	autoavaliação (5); avalia (5); avaliação (633); avaliações (40); avaliada (8); avaliadas (4); avaliado (12); avaliadores (1); avaliados (15); avaliando (2); avaliar (45); avaliaram (1); avalia-se (1); avaliativa (1); avaliativas (3); avaliativo (7); avaliativos (15); avaliatório (1); avaliáveis (1); avalie (1); avalem (1).

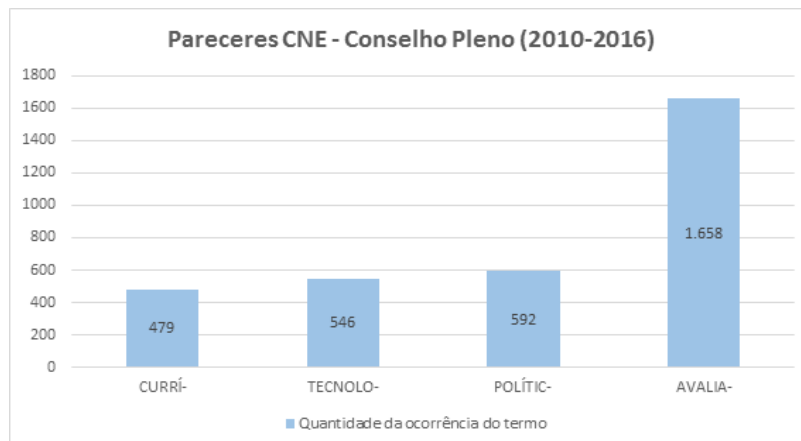
Fonte: elaborado pelos autores.

É possível perceber também que a variação do descritor tecnolo-, no caso, tecnologia também aparece de maneira expressiva nos pareceres, são 182 vezes que aparece. O descritor avaliação também aponta expressividade, com 633 resultados; chama-nos a atenção para o que possa apontar como sendo foco dos pareceres da Câmara de Educação Básica.

SUMÁRIO



Gráfico 2 – Ocorrência dos descritores curri-, tecnolo-, polític- e avalia- nos pareceres do Conselho Pleno (2010-2016).



Fonte: elaborado pelos autores.

Novamente um descritor que é expressivo é o avalia-, que teve 1.658 ocorrências, seguido pelo descritor polític-, com 592 ocorrências. Nos pareceres do Conselho Pleno também podemos observar que o descritor tecnolo- apareceu 546 vezes, porém se observarmos no Quadro 4, o sentido das variações são bastante diversos. O termo tecnologia tem 315 ocorrências, isso poderá futuramente ser analisado na busca por compreender qual é o sentido dado ao termo ou, ainda, como a tecnologia é concebida nesses documentos da política curricular.

Quadro 4 – Variação dos termos curri-, tecnolo-, polític- e avalia- nos pareceres do Conselho Pleno (2010-2016).

Termo	Variações encontradas
curri	curricular (158); curriculares (199); currículo (64); currículos (53); curriculum (2); extracurriculares (2); pluricurriculares (1).
tecnolo	biotecnologias (1); científico-tecnológica (1); cursos tecnológicos (1); tecnóloga (12); tecnologia (315); tecnologias (14); tecnológica (87); tecnológicas (7); tecnológico (49); tecnológicos (26); tecnólogo (28); tecnólogos (5).

SUMÁRIO

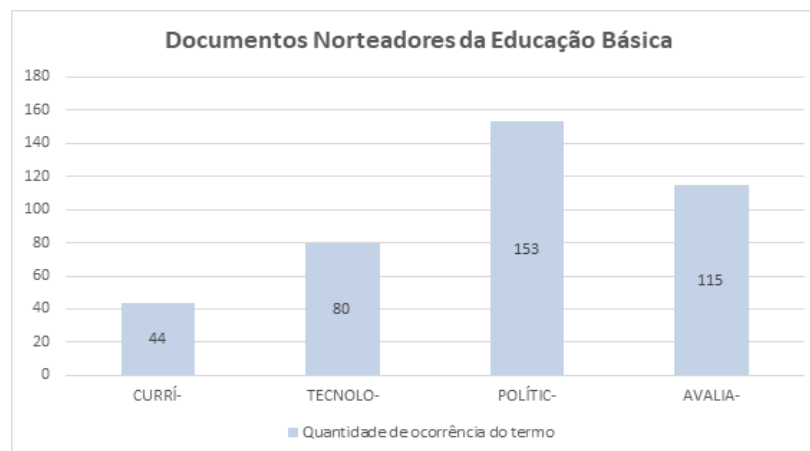


polític	despoliticada (3); ético-político (2); jurídico-político (1); política (207); políticas (269); político (44); político-administrativa (1); político-administrativo (1); político-institucional (1); político-pedagógica (4); político-pedagógico (9); político-pedagógicos (1); políticos (46); político-social (1); sociopolítica (1); sócio-político (1).
avalia	autoavaliação (25); avalia (2); avaliação (1.079); avaliações (111); avaliada (12); avaliadas (60); avaliado (23); avaliador (2); avaliador(es) (2); avaliadora (17); avaliadoras (4); avaliadores (187); avaliados (29); avaliá-las (1); avaliam (1); avaliamos (1); avaliando (3); avaliando-se (1); avaliar (32); avaliaram (11); avaliativa (9); avaliativas (3); avaliativo (29); avaliativos (11); reavaliação (2); reavaliada (1).

Fonte: elaborado pelos autores.

Em relação aos documentos coletados na SEB, como são documentos de programas distintos, resolvemos trazer como exemplo o Gráfico 3 e o Quadro 5, para ilustrar a pesquisa que diz respeito aos documentos considerados pela própria secretaria como documentos norteadores da Educação, são eles: a Lei n. 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica; o Plano Nacional de Educação de 2014; a Constituição da República Federativa do Brasil e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Gráfico 3 – Ocorrência dos termos curri-, tecnolo-, polític- e avalia- nos documentos considerados pela SEB como norteadores da Educação Básica.



Fonte: elaborado pelos autores.



Interessante perceber que nos documentos considerados pela Secretaria de Educação Básica como sendo os norteadores da Educação, encontramos somente 44 ocorrências para o termo curri-. Como podemos observar no Quadro 5, o descritor currículo aparece somente uma vez, já o descritor avaliação- aparece 84 vezes.

Quadro 5 – Variação dos termos curri-, tecnolo-, polític- e avalia- nos documentos norteadores da Educação Básica.

Termo	Variações encontradas
curri	curricular (28); curriculares (14); currículo (1); extracurriculares (1).
tecnolo	tecnologia (25); tecnologias (15); tecnológica (20); tecnológicas (3); tecnológico (16) tecnológicos (1).
polític	política (54); políticas (48); político (23); políticos (28).
avalia	autoavaliação (2); avaliação (84); avaliações (5); avaliada (1); avaliadas (1); avaliado (1); avaliadores (1); avaliados (1); avaliar (7); avaliativos (1); reavaliação (3); reavaliada (3); reavaliados (2); reavaliar (2); reavaliarão (1).

Fonte: elaborado pelos autores.

Freitas (2014) pode nos auxiliar a compreender que há uma tendência crescente de controle do que se passa na escola, de controle do currículo e que isso resulta em uma preocupação das instituições com as avaliações em Larga Escala. Cabem alguns questionamentos sobre esses dados que podem ser trabalhados em outras pesquisas futuramente.

AUSÊNCIA DOS DESCRITORES NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA POLÍTICA CURRICULAR

Assim como encontramos os descritores e suas variações em nossa pesquisa, algo que nos chamou a atenção nesse estudo explo-

SUMÁRIO



ratório foram as ausências dos descritores: curri-, tecnolo-, polític- e avalia- nos documentos oficiais da política curricular. A ausência de tais descritores também pode ser indício de alguns processos que ocorrem nesse campo. Deixamos aqui também pistas que podem nos guiar, posteriormente, a uma análise do contexto do documento e da política para compreender o motivo dessas ausências.

Dessa maneira, acreditamos ser de suma importância ilustrar as ausências dos descritores nos documentos. Esse processo foi registrado nos quadros 6 e 7, que foram organizados do seguinte modo: a primeira coluna refere-se ao número de documentos encontrados por ano do Conselho Nacional de Educação e da Secretaria de Educação Básica.

Organizamos da seguinte maneira os quadros; na situação em que não foram encontrados o tipo de documento pesquisado naquele ano indicamos com o número 0, primeira coluna. A segunda coluna contabiliza as ocasiões em que não aparecem nenhum dos quatro descritores, ou seja, no documento analisado, as palavras curri-, tecnolo-, polític- e avalia- não foram encontradas. As outras quatro colunas contabilizam as situações em que os descritores não aparecem, ora isoladamente, ora coincidindo com a não ocorrência de um ou mais termos, mais a contagem da primeira coluna que indicando a não ocorrência de nenhum dos termos, inclui os quatro termos específicos. Por exemplo, na tabela de pareceres: em 2010, quando contabilizamos 1 situação em que não há ocorrência do termo curri-, em 1 situação não há ocorrência de nenhum dos descritores. A soma total é a soma de não ocorrências dos descritores nos documentos pesquisados.

Dito isso, destacamos as ausências dos descritores nos pareceres do Conselho de Educação Básica, como é possível observar no Quadro 6.

SUMÁRIO



Quadro 6 – Ausência dos descritores nos pareceres CNE/CEB (2010-2016).

Ano	Documen- tos en- contrados por ano	Não há ocorrência de nenhum termo	Não há ocorrência do termo currí-	Não há ocorrência do termo tecnolo-	Não há ocorrência do termo polític-	Não há ocorrência do termo avalia-
2010	16	1	1	8	5	5
2011	15	1	4	9	4	3
2012	14	1	2	7	5	7
2013	12	1	1	6	5	5
2014	10	3	4	4	7	5
2015	15	0	1	3	4	6
2016	12	1	3	2	5	6
soma total	94	8	16	39	35	37

Fonte: elaborado pelos autores.

Inicialmente é possível perceber que a maior parte das ausências são do descritor tecnolo-, por exemplo, no caso dos documentos de 2010, que de 16 documentos lançados, 8 deles não há menção ao descritor. Em 2011 também, de 15 documentos lançados, 9 não mencionam tal descritor.

Quadro 7 – Ausência dos descritores nas resoluções CNE/CP (2010-2015).

Ano	Docu- mentos en- contra- dos por ano	Não há ocorrência de nenhum termo	Não há ocorrência do termo currí-	Não há ocorrência do termo tecnolo-	Não há ocorrência do termo polític-	Não há ocorrência do termo avalia-
2010	0	-	-	-	-	-
2011	2	0	1	2	2	1
2012	3	0	1	2	1	1
2013	0	-	-	-	-	-
2014	0	-	-	-	-	-

SUMÁRIO



2015	0	-	-	-	-	-
soma total	7	0	2	4	3	2

Fonte: elaborado pelos autores.

O lançamento de resoluções do Conselho Pleno é menor em relação aos lançamentos de pareceres do Conselho de Educação Básica. Assim, a relação das ausências dos descritores é menor, porém também foram registradas por nós, para que possamos analisar futuramente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto mapeamento inicial, a presente pesquisa nos revelou potenciais problemas de pesquisa para o campo do currículo e da política curricular. A partir de um processo detalhado de coleta e organização dos documentos da política curricular nacional, foi possível construir um conjunto de informações que compõem o *corpus* da pesquisa para um grupo de estudos em currículo.

Com base no estudo realizado percebemos inicialmente que há uma extensa publicação de documentos sobre a Política Curricular brasileira pelo Conselho Nacional de Educação e pela Secretaria de Educação Básica. Essa etapa inicial de coleta e organização dos dados possibilitará que, posteriormente, os integrantes do grupo de pesquisa analisem as particularidades de cada dimensão de documentos coletados a partir de suas áreas de pesquisa, privilegiando, assim, o foco de pesquisa em Currículo.

Até aqui, buscamos divulgar os dados preliminares de um mapeamento inicial por descritores nos documentos oficiais da política curricular, como foi o caso de percebermos as ausências de descrito-



res, como: currículo, tecnologia, política e avaliação em documentos da política curricular, porém temos a clareza de que somente podemos inferir algo sobre essas ausências com um estudo aprofundado, que é o objetivo das próximas etapas da pesquisa.

A intenção com a socialização desse trabalho é instigar possíveis problemas de pesquisa para que possamos dialogar com outras pesquisas e pesquisadores no campo do currículo e das políticas curriculares.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. *Ideologia e Currículo*. Petrópolis: Vozes, 2017.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (org.). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BARREIROS, Débora. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Sujeitos, Movimentos e Ações Políticas. In: REUNIÃO REGIONAL ANPED, 38., 2017, São Luiz do Maranhão. *Anais [...]*. São Luiz do Maranhão, out. 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT12_227.pdf. Acesso em: 17 ago. 2018.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. Brasília: *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1, Ed. Extra.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2018.

GIMENO SACRISTÁN, José (org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth. "A Base é a Base". E o currículo o que é? In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018. E-book.

SUMÁRIO



MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de Políticas educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

ROCHA, Nathália Fernandes Egito. *Base Nacional Comum Curricular e Micro-política: analisando os fios condutores*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, PPGE, João Pessoa, 2016.

SUÁREZ, Daniel. Políticas públicas e reforma educacional: a reestruturação curricular na Argentina. In: AZEVEDO, J. C.; SILVA, L. H. (org.). *Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 108-127.

THIESEN, Juarez da Silva *et al.* *Políticas Curriculares para a Educação Básica: Implicações e Impactos nas Redes Públicas de Ensino no Estado de Santa Catarina*. Florianópolis: ITINERA; Grupo de Pesquisa em Currículo. Projeto de Pesquisa [não publicado], 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais. A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

SUMÁRIO





ITINERÂNCIAS INVESTIGATIVAS EM POLÍTICAS CURRICULARES

Esta seção tem como objetivo contribuir com os estudos no campo das políticas educacionais, em especial, as curriculares. Reúne estudos que exploram a dimensão política que permeia o currículo, à medida que os processos de sua elaboração e desenvolvimento expressam disputas e tensionamentos entre diferentes projetos educativos.

O primeiro artigo, *Homogeneidade curricular e apagamento das diferenças: indicativos dos organismos internacionais*, discute orientações dos OIs na direção de estabelecer estratégias para promover a homogeneidade curricular global nos processos formativos das crianças e jovens e os possíveis desdobramentos no apagamento das diferenças culturais nas políticas para a educação básica brasileira. Com base em pesquisa de natureza teórico-bibliográfica e documental, o estudo considera como pressuposto a construção de uma agenda de apagamento das diferenças culturais em favor da conversão dos sujeitos a uma “identidade global”.

Na sequência, *Concepção de educação integral em disputa: indicativos dos organismos internacionais para o currículo de formação da juventude*, tece análise sobre o entendimento de educação integral em documentos recentes da OCDE, dedicados a orientar a construção dos currículos nacionais, especialmente aqueles voltados à formação da juventude.

O terceiro artigo, *Dos normativos nacionais aos documentos curriculares do município de Florianópolis: dispositivos reguladores do currículo no contexto da Educação Infantil*, problematiza aspectos da trajetória de estreitamento curricular na constituição dos documentos oficiais para a Educação Infantil no Brasil e suas influências na constituição dos currículos regionais/locais (mais especificamente, no município de Florianópolis). Indica também alguns impactos da obrigatoriedade em reformular os documentos curriculares regionais, em virtude da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Com base em uma metodologia de natureza teórico-bibliográfica e documental, o es-

SUMÁRIO



tudo verifica os dispositivos reguladores do currículo nos documentos curriculares oficiais para a Educação Infantil (do nível macro ao micro) e discute suas implicações sobre a autonomia docente.

Esperamos que esta seção contribua para o debate e o avanço dos estudos e pesquisas do campo das políticas educacionais.

SUMÁRIO



5

Zenilde Durli

Marli de Souza

Samora Caetano

HOMOGENEIDADE CURRICULAR E APAGAMENTO DAS DIFERENÇAS: indicativos nas orientações dos organismos internacionais

INTRODUÇÃO

Este estudo integra pesquisa mais ampla, ainda em desenvolvimento, sobre as indicações e orientações dos Organismos Internacionais (OIs) na direção de estabelecer estratégias para promover a homogeneidade curricular global nos processos formativos das crianças e dos jovens. Investiga os possíveis desdobramentos dessa homogeneidade no apagamento das diferenças culturais nas políticas curriculares para a educação básica brasileira. Neste recorte, argumenta no sentido de demonstrar como as forças do capital operam, por meio de Organismos Internacionais, na direção de construir consensos em torno de uma agenda educativa global (DALE, 2004), expressa atualmente no projeto de um currículo supranacional proposto pela OCDE, alinhado às necessidades e interesses do capital.

Constitui estudo de natureza exploratória, com aporte em pesquisa teórico-bibliográfica e documental. A técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1979) orienta os procedimentos adotados na interpretação dos dados. O estudo considera como pressuposto que está em processo de construção uma agenda global voltada ao apagamento das diferenças culturais em favor da conversão dos sujeitos a uma “identidade global”, pela via das políticas curriculares transnacionais e do crescente poder dos OIs sobre os currículos nacionais.

Na primeira seção, abordamos como a política curricular brasileira responde aos preceitos da agenda educacional imposta pelos Organismos Internacionais e à lógica liberal que os orienta. Buscamos evidenciar como esses agentes miram nos currículos como instrumento potencial na conversão da educação em mercado e na submissão das subjetividades a essa lógica. Para tanto, tomamos como referência teóricos da internacionalização das políticas educacionais, como Verger (2019), Dale (2004), Thiesen (2018), entre outros. Na segunda seção, argumentamos sobre como as orientações desses agentes propõem

SUMÁRIO



princípios de organização curricular, no sentido de “apagar” as diferenças individuais e coletivas e como essa homogeneidade responde aos princípios neoliberais. Discutimos os conceitos de igualdade e diferença com apontamentos sobre as políticas curriculares brasileiras atuais, com base em Candau (2008, 2011, 2012), Santos (1999) e Walsh (2001).

Na última seção nos debruçamos sobre o documento *The future of education and skills Education 2030. The Future we want* (O futuro da educação e das habilidades: Educação 2030. O futuro que queremos), publicado pela OCDE em 2018 e produzido com a intencionalidade de estabelecer um currículo supranacional consoante aos objetivos do Projeto Educação 2030¹⁶. No documento, mapeamos as indicações curriculares e recomendações gerais, bem como o desenho de um perfil universal de estudante convergente ao novo tipo de trabalhador requerido pelo modo de produção, numa educação de mercado.

Intencionamos que este estudo venha a somar com as demais discussões já publicadas ou em desenvolvimento sobre a temática, de modo a desvelar a lógica e os agentes utilizados pelo capital para colonizar o campo da educação, estabelecer parâmetros curriculares de homogeneização e apagar as diferenças culturais e individuais.

SUMÁRIO



POLÍTICA CURRICULAR NA LÓGICA LIBERAL: AGENTES E EFEITOS NA CONVERSÃO DAS SUBJETIVIDADES

A educação tem relação direta com o modelo político e econômico adotado para a organização do Estado, em diferentes governos. No capitalismo – modo de organização da produção para gerar os bens de

¹⁶ Declaração de Incheon, documento organizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, em 2015, durante o Fórum Mundial de Educação, na Coreia do Sul.

consumo e serviços – ela tende a construir respostas à lógica da produção e do consumo. Nesse contexto, e do ponto de vista liberal¹⁷, tanto o campo mais geral da educação quanto os processos formativos por ele e nele desenvolvidos, são vistos na perspectiva de mercado. Ampliar o mercado consumidor apostando na educação como geradora de trabalho, consumo e cidadania e a reprodução das relações sociais capitalistas são as tarefas principais da educação. Logo, na lógica do capital, a educação se converte em mercadoria e os sujeitos em consumidores.

Orientado pelos princípios de exploração capitalista, o modo de produção exige uma forma de organização política que o justifique e o impulse em direção à expansão e acúmulo de capital. O neoliberalismo responde bem a essa lógica. Enquanto teoria de orientação ao Estado, prevê o favorecimento de direitos no âmbito individual, o resguardo à propriedade privada e ao livre mercado, além do livre comércio internacional (DIEHL, 2018). Para Harvey (2008), o elemento fundante das teorias neoliberais é a liberdade do indivíduo de pactuar livremente no âmbito do mercado, restando ao Estado, na condição de mantenedor do monopólio da violência, a preservação, a qualquer custo, dessas liberdades individuais e de mercado.

Essa lógica, com o avanço do fenômeno da globalização¹⁸ para além do plano econômico na produção de bens e serviços, impacta também o processo relacional e cultural. A globalização de um modo de cultura considerada “desenvolvida” insere-se numa perspectiva de imperialismo cultural, como uma colonização moderna, na formação

SUMÁRIO



¹⁷ Liberal “tratado como princípio da política econômica” (ver Dominique Plihon, 1996).

¹⁸ Trabalhamos aqui com o entendimento de globalização a partir de Dale (2004, p. 436): “globalização é um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores. A adesão aos seus princípios é veiculada através da pressão econômica e da percepção do interesse nacional.” Nessa linha de pensamento, entendemos a globalização como um projeto promotor de processos da “integralização” entre os países e os povos com base nas ideologias das grandes potências que negam e excluem as particularidades dos países em desenvolvimento.

de uma identidade hegemônica e uniforme (SILVA, 2017), desdobrando-se em mudanças também no campo da educação (DALE, 2004).

Nesse contexto do avanço da lógica neoliberal e do movimento de globalização também da educação, observam-se mudanças significativas na compreensão da educação como um direito e sua conversão em mercadoria. Nessa transição, acirra-se cada vez mais o afastamento do Estado como provedor das condições objetivas para a oferta da educação básica e superior, ampliando espaços para o investimento privado; a lógica meritocrática se fortalece e dissemina a ideia de que cada sujeito é responsável por seu sucesso profissional e pessoal, como se o sucesso ou o fracasso nos percursos escolares e também profissionais estivesse vinculado somente ao esforço individual.

Conforme anunciam Dardot e Laval (2019, p. 2), pouco a pouco a lógica neoliberal invade todas as instâncias da vida social:

Não se trata somente de políticas econômicas monetaristas ou de austeridade, de mercantilização das relações sociais ou de ditadura dos mercados financeiros. Trata-se mais fundamentalmente de uma racionalidade política que se tornou mundial e que consiste em impor por parte dos governos, na economia, na sociedade e no próprio Estado, a lógica do capital até a converter na forma das subjetividades e na norma das existências.

Essa racionalidade política, que inclui a conversão das subjetividades a serviço da lógica do capital, alcança dimensões transnacionais na constituição de um mercado global. Nele, pessoas de diferentes regiões do mundo consomem os mesmos produtos e embora haja bens de consumo para cada classe que compõe o sistema social, apregoa-se uma homogeneidade cultural para a classe trabalhadora. Para que o capital se mantenha e fortaleça vai estabelecendo padrões, ou seja, uma cultura mundialmente aceita, que impulse o consumo de determinados produtos. A globalização (DALE, 2004) das ideias, dos gostos, das preferências, é importante na formação de um sujeito global – tra-

SUMÁRIO



balhador e consumidor – devidamente preparado para não questionar o sistema e nem mesmo perceber as suas contradições. A subjetividade massificada serve ao capitalismo porque constrói uma quimera, na qual as pessoas parecem iguais, com iguais condições de acesso e ascensão, enquanto mascara as desigualdades produzidas e impostas.

Na concertação das subjetividades globais operam as Organizações Internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial (BM), ou seja, “particularmente aquelas que assumem uma pertença quase universal aparecem como instituições de ‘governança’¹⁹ global.” (DALE, 2004, p. 451). No que diz respeito ao papel dessas organizações na construção das políticas educacionais e mais especificamente nas curriculares, o Banco Mundial tem sido muito mais que um veículo passivo, tem tornado o financiamento educacional dependente da adoção de ênfases e abordagens específicas há muitas décadas (DALE, 2004). As reformas educacionais nos países em desenvolvimento, especialmente na América Latina, têm traduzido a lógica construída por esses agentes internacionais, seja por meio de organizações e empresas influentes, seja por meio de atores internacionais que operam como consultores.

Por meio de documentos com orientações e imposições às políticas educacionais prescritas aos países signatários, são disseminados os ideários formativos considerados por essas agências como potenciais à manutenção da lógica do capital. Assim, são criadas as condições para a definição do currículo do século XXI, conforme se pode observar no relatório *The future of Education and Skills, Education, 2030* (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND

¹⁹ Dale (2004) assevera o poderoso papel das Organizações Internacionais, que agindo por dentro dos governos, moldam as ações dos Estados individuais, assumindo uma postura de “Governo Global”, influenciando em pautas que anteriormente eram decididas, exclusivamente, pelos Estados.

SUMÁRIO



DEVELOPMENT, 2018), produzido para responder a duas questões essenciais: Que conhecimentos, capacidades, atitudes e valores os alunos de hoje precisam para prosperar e partilhar o seu mundo? De que modo os sistemas educativos podem desenvolver, de modo eficaz, tais conhecimentos, capacidades, atitudes e valores? O documento estabelece competências-chave (ou competências essenciais), incluindo competências emocionais a serem contempladas nos currículos nacionais. Sua fundamentação está ligada a um movimento de reforma global, no sentido de estabelecer uma formação comum no âmbito curricular e pedagógico. Além disso, também é enunciado como parâmetro aos exames de larga escala internacionais, como o Pisa²⁰, que contribui de modo significativo para estabelecer essa base comum transnacional à educação e se constitui como mais um dispositivo de reafirmação de um currículo global, operando no controle das subjetividades culturais locais individuais e coletivas.

Conforme Verger (2019), as políticas internacionais para a educação dos países em desenvolvimento pretendem uma homogeneização do tipo de sujeito desejável à sociedade, seguindo a lógica neoliberal de configuração das relações, o sujeito ideal é aquele que não questiona o sistema, que acredita que seu sucesso é fruto somente de seu esforço individual. As Organizações Internacionais utilizam uma hibridização de diversas políticas “exitosas”, de relevância ocidental, disseminam um discurso de qualidade, baseado em parâmetros estabelecidos por essas mesmas organizações. Ao prescreverem as políticas, antes definem o que deve ser entendido como educação de qualidade, os caminhos para alcançá-la, modelos de medição de eficiência, eficácia e processos de avaliação.

²⁰ Programa Internacional de Avaliação de Alunos – é uma avaliação internacional que mede o nível educacional de jovens de 15 anos por meio de provas de Leitura, Matemática e Ciências. O exame é realizado a cada três anos pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

SUMÁRIO



Em uma sociedade capitalista, conforme argumenta Dale (2004), a educação necessita perpetuar a ideia desse sistema, como apoio ao regime de acumulação, assegurando o contexto que não iniba a sua contínua expansão e fornecendo uma base de legitimação “universal”, bem como agindo nos currículos para a formação de sujeitos especialmente aptos ao trabalho, formação de mão de obra capacitada. Nesse sentido, as recentes reformas educacionais brasileiras deixam em evidência um alinhamento a essa lógica, podendo ser observado mais claramente nas contrarreformas do Ensino Médio, no design curricular fundamentado nos conhecimentos e habilidades imediatamente aplicáveis à prática.

Conforme Thiesen (2018, p. 3), com a internacionalização se dissemina a ideia de formação de um sujeito global, “alternativa de formação humana orientada na direção da aquisição ou ampliação de competências globais e interculturais, ou ainda na formação dos chamados cidadãos cosmopolitas.” Em escalas transnacionais, homogeneiza-se um discurso educacional global pela via da internacionalização de seus currículos. Todavia, não é possível conceber o processo de dominação cultural por intermédio dos currículos como uma via de mão única, há uma complexa relação de poder, de disputas, concessões, resistências. “Obviamente, o resultado final é favorável ao poder, mas nunca tão cristalinamente, nunca tão completamente, nunca tão definitivamente quanto o desejado” (SILVA, 2017) pelo capital.

SUMÁRIO



QUAL O LUGAR DAS DIFERENÇAS NO CURRÍCULO?

No movimento de globalização as forças de resistência são muitas e disputam o campo dos discursos sobre educação, cultura, questões de raça, gênero, classe... Os textos produzidos no âmbito das políticas educativas e curriculares expressam esse cenário. Entre as

disputas, a questão da igualdade e da diferença tem mobilizado debates, tanto pela ambiguidade dos termos no sentido semântico quanto pelos sentidos políticos que podem assumir, a depender dos contextos nacionais e/ou locais onde são empregados. Durante muito tempo as lutas sociais buscaram construir parâmetros para alcançar a igualdade e, mais recentemente, elas convergem pelo direito à diferença enquanto lugar de pertença cultural e identitária, “em tempos de uma mundialização com pretensões monoculturais.” (CANDAU, 2008, p. 45).

A questão da igualdade ganhou destaque com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, construída no âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948. Logo no início do documento há uma recomendação direta para que todos os países membros divulguem e que o documento seja lido e explicado, “principalmente nas escolas, e em outras instituições educacionais.” (ONU, 1948). A declaração foi (e ainda é) considerada “como ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações”, pois “todos os seres humanos nascem livres e iguais.” Enquanto política internacional também destinada à educação, contribuiu de forma enfática para estabelecer os parâmetros de construção social da igualdade e, nesse processo, muitos confundiram a igualdade enquanto direito, com homogeneidade social e cultural.

Traz a igualdade para defender o direito comum a todos os cidadãos, independentemente de cor, raça, gênero, sexualidade (CANDAU, 2008). Com o documento (Declaração), criou-se uma imaginação coletiva, uma ideologia de igualdade, na qual a desigualdade e a exclusão foram maquiadas dentro do “somos todos iguais”. E como discurso hegemônico, excluiu-se a possibilidade de trabalhar com o diferente, entendendo a diferença como diversidade. A igualdade e a diferença não são termos que se contrapõem, ao contrário, complementam-se, ou conforme Santos, “temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza.” (SANTOS, 2006, p. 462). Entendemos que a igualdade se contrapõe à desigualdade, enquanto a diferença à exclusão.

SUMÁRIO



Ainda que possa ser considerado um avanço em muitos aspectos, o documento que estabelece os direitos humanos é resultado direto da globalização, mais precisamente, um *localismo globalizado*, conforme Santos (2020). Produzido por um bloco ocidental e respeitado como ideal comum universal, desconsidera as construções de outras culturas, ao pretender uma homogeneidade enquanto valores e referências sobre o que é ser sujeito. Desse modo, os direitos humanos podem ser considerados uma dominação cultural e “vários grupos em diferentes países questionam a universalidade dos direitos tal como foi construída, considerando-a uma expressão do Ocidente e da tradição europeia” (CANDAUI, 2008, p. 47), pois sua pretensa universalidade dilui na homogeneidade toda a produção de outras culturas.

Na discursividade neoliberal a questão da igualdade assume relevância, pois precisa operar em um sistema em que as pessoas se relacionem como “livres e iguais”, como consumidores e vendedores de sua força de trabalho. Em um contexto social constituído por desigualdades e exclusões, o Estado tem como função manter a coesão social. Nesse sistema, a desigualdade se relaciona com a economia, desigualdade econômica, pobreza. Já a exclusão diz respeito às diferenças dentro de uma suposta normalidade, ou seja, exclusão por raça, gênero, classe, etc. O sistema de desigualdade se assenta numa suposta igualdade entre as pessoas, pois o contrato de trabalho, por exemplo, é entre pessoas livres e iguais perante a lei. Já o sistema de exclusão se assenta na diferença, excluindo-se o que se diferencia da norma posta [...] (SANTOS, 1999).

Se, por um lado, o sistema capitalista gera desigualdade e exclusão, por outro estabelece mecanismos que permite manter certos limites dentro dessa desigualdade e exclusão (SANTOS, 1999) para manter a coesão social. Nesse sentido, observamos os conflitos de interesses permeando as disputas nas decisões e encaminhamentos dos órgãos do Aparelho de Estado, cedendo em alguns pontos e

SUMÁRIO



contemplando pautas de grupos sociais que se fazem representar. Abre-se possibilidades de atuação política aos grupos sociais de representação das minorias, por exemplo, na configuração das políticas sociais, vislumbres de uma emancipação possível, uma pequena mobilidade dentro da luta. Por meio da atuação de grupos nesses espaços os discursos interculturais e multiculturalistas aparecem cada vez mais nos documentos oficiais para a educação nos países latino-americanos, inclusive, naqueles provenientes das Organizações Internacionais. Evidentemente, o enfoque não é o de emancipação para a construção de identidades plurais e libertas das desigualdades e exclusões geradas pelo capitalismo, mas como um nicho captável pelo capitalismo que, apropriando-se desses discursos, passa a tratar as expressões dessas culturas como mercadoria.

A crescente incorporação da interculturalidade no discurso oficial dos estados e organismos internacionais tem por fundamento um enfoque que não questiona o modelo sociopolítico vigente na maior parte dos países, marcado pela lógica neoliberal excludente e concentradora de bens e poder. Neste sentido, a interculturalidade é assumida como estratégia de coesão social, assimilando os grupos socioculturais subalternizados à cultura hegemônica. (CANDAUI, 2012, p. 244).

De acordo com Walsh (2001), o discurso intercultural, multiculturalista, é um modo de reconfiguração dentro do sistema de produção e consumo, pois se por um lado elaboram-se políticas que dialogam com a ebulição social pelo reconhecimento das diferenças, por outro, as políticas educacionais propostas pelas Organizações Internacionais continuam sendo políticas de colonização de países, como o Brasil, por exemplo.

Del sistema-mundo capitalista, hoy se esconde detrás de un discurso (neo)liberal multiculturalista. Hace así pensar que con el reconocimiento de la diversidad y la promoción de su inclusión, el proyecto hegemónico de antes se está disuelto. Pero más de desvanecerse, la colonialidad del poder en los últimos años ha estado en pleno proceso de re-acomodación dentro

SUMÁRIO



de los designios globales ligados a los proyectos de neoliberalización y las necesidades del mercado; he allí la "re-colonialidad". (WALSH, 2001, p. 4).

Assim, percebemos que mesmo que as questões sobre igualdade e diferença, como valorização cultural dos diferentes povos, apareçam nos documentos para a educação, propostas pelas Organizações Internacionais, elas não se concretizam efetivamente dentro do sistema capitalista do qual fazemos parte. Exemplo dessa contradição, podemos citar a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017 e que regulamenta o currículo nacional nas e das escolas públicas de Educação Básica. Isto porque, como país membro da ONU e destinatário das políticas elaboradas pelas organizações internacionais, o Brasil introduz em suas políticas educacionais as recomendações de cunho Euro-USA-centrista, com viés hegemônico da cultura ocidental. Dentro dessa lógica, a diferença cultural é vista em seu valor de tornar-se ou não mercadoria, com risco ao desaparecimento, entre tantas outras expressões culturais que não são comercializáveis.

Todas as culturas que não são valorizáveis no mercado cultural global ou porque não se deixam apropriar ou porque a sua apropriação não suscita interesse. Estas culturas outras são votadas a uma forma tão radical de exclusão quanto o extermínio, são apagadas da memória cultural hegemônica, são esquecidas ou ignoradas, ou, quando muito, subsistem pela caricatura que delas faz a cultura hegemônica. Ignoradas ou trivializadas, não têm sequer virtualidades para serem estigmatizadas ou demonizadas. Em qualquer caso, são vítimas de epistemicídio. Nas condições da globalização da cultura a homogeneização cultural opera tanto pela recuperação descontextualizadora como pela eliminação cognitiva. (SANTOS, 1999, p. 32).

Enquanto possibilidade, Candau (2008, 2012) e Walsh (2001) defendem a perspectiva *intercultural crítica*, comprometida com a mudança social, propõem uma inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em determinada sociedade. Não se trata de supervalorizar uma cultura em detrimento de outra, isso já vem acontecendo

SUMÁRIO



ao longo da história, com a supremacia “branca euro-usa-centrada”, importa perceber que cada cultura possui elementos que nos ajudam a entender o mundo e a nós mesmos.

Essa posição situa-se em confronto com todas as visões diferencialistas que favorecem processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas, assim como com as perspectivas assimilacionistas que não valorizam a explicitação da riqueza das diferenças culturais. (CANDAUI, 2008, p. 51).

Certamente cada cultura tem suas raízes, “mas essas raízes são históricas e dinâmicas” (CANDAUI, 2008, p. 51). A mesma autora chama a atenção para a hibridização das culturas, esses processos ocorrem intensamente e promovem a composição de identidades abertas, em construção permanente. As relações culturais são construídas histórica e dinamicamente, não são estanques, são atravessadas por imperativos de poder, relações hierarquizadas, a questão cultural é sempre dialética e conflitiva e acreditamos na educação como modo de desenvolver sujeitos que saibam lidar com a diferença dentro de um direito de igualdade. No entanto, para que se consolidem efetivamente, essas questões precisam estar atreladas a uma agenda política de transformações sociais. Então, cabe-nos perguntar: Como construir um currículo que dialogue com as diversidades culturais existentes, valorizando-as dentro de uma ordem capitalista hegemônica? Como reconhecer e promover a criação de novas culturas que acontece no espaço escolar?

A escola pública, gratuita e obrigatória para todos, forjou-se no clima dos direitos humanos. Nela, “A tendência principal foi equiparar igualdade à homogeneidade. Se os cidadãos eram iguais diante da lei, a escola deveria contribuir para gerar estes cidadãos, homogeneizando as crianças, independentes de suas diferentes origens.” (FERREIRO *apud* CANDAUI, 2012, p. 238). Nos processos educacionais, a questão da diferença tem sido pouco aventada e trabalhada enquanto enriquecedora das relações, como o que pode oportunizar a relação social entre grupos diferentes, potencializadora de novos caminhos

SUMÁRIO



e horizontes com marcas de culturas diversas. Paradoxalmente, tem sido compreendida, especialmente em contextos nos quais avançam as ideias conservadoras, como algo a ser superado e a escolarização tem a finalidade de tornar iguais os diferentes.

Desse modo, nos discursos das políticas educacionais, fortemente concentrados nas decisões curriculares, podemos identificar intencionalidades assimilacionistas, ou seja, defendem a integração de todos na sociedade incorporando a cultura hegemônica e negando as particularidades culturais. Quando as políticas curriculares e nos seus desdobramentos a escola promove uma visão hierarquizante entre as culturas, a diferença passa a ser vista como um problema a ser eliminado. Para Candau (2012, p. 243), promove-se uma política de universalização da escolarização e todos são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão “o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, as estratégias utilizadas em sala de aula, aos valores privilegiados.” Essa lógica impregnada nas políticas curriculares segue fortemente orientada pelos OIs.

INDICAÇÕES CURRICULARES DA OCDE E O INDIVÍDUO UNIVERSAL

O documento *The future of education and skills: Education 2030. The Future we want* (O futuro da educação e das habilidades: Educação 2030. O futuro que queremos) foi publicado pela OCDE²¹ em 2018,

²¹ A organização para Cooperação Econômica Desenvolvimento (OCDE) é uma organização de caráter internacional criada no ano de 1961 e conta com a participação de 36 países membros, sua sede localiza-se no capital da França na cidade de Paris. No mais, é uma organização que conta com a participação de 13 países no âmbito de pontos de contato nacional (PCN), além dos 36 Membros. Assim, o Brasil faz parte dos 13 países membros do PCN da OCDE desde 1997. Tem por objetivo anunciado, manter a estabilidade financeira mundial, atuar em favor das leis de livre mercado e favorecer o crescimento econômico.

SUMÁRIO



produzido com o objetivo declarado de ajudar os países a encontrar respostas para duas perguntas de longo prazo: “Quais conhecimentos, habilidades, atitudes e valores os alunos de hoje precisam para prosperar e moldar seu mundo?” e “Como os sistemas instrucionais podem desenvolver esses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores efetivamente?” (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2018, p. 2). De acordo com o documento, as escolas estão enfrentando demandas crescentes para preparar os alunos para rápidas mudanças econômicas, ambientais e sociais, para empregos que ainda não foram criados, para tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas sociais que ainda não foram previstos. Nesse sentido, a educação teria como função *instrumentalizar* os alunos com as “*competências*” e o “*senso de propósito*” para moldar suas próprias vidas e contribuir para a vida de outras pessoas.

Em razão dos supostos desafios que os jovens enfrentarão nesse futuro e, também, dos desafios da organização de um processo formativo com essas características, apresenta como necessidade um perfil de estudante como *Learner agency*, traduzido por nós como protagonismo do estudante. Os estudantes seriam agentes de sua própria educação ao longo da vida, com responsabilidade e capacidade de estruturar objetivos para atingir metas. Dois fatores, em particular, ajudariam os estudantes a construir esse protagonismo:

um ambiente de aprendizado personalizado que motiva cada aluno a nutrir suas paixões, fazer conexões entre diferentes experiências de aprendizagem e oportunidades e criar seus próprios projetos e processos de aprendizagem em colaboração com outras pessoas e; construir uma base sólida de alfabetização e matemática que permanecem cruciais. (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2018, p. 4, tradução nossa).

Indica, assim, a continuidade da centralidade na alfabetização linguística e matemática, restringindo o currículo a essas duas áreas, as quais compõem as avaliações em larga escala nacionais e internacionais.

SUMÁRIO



Ademais dessa centralidade nas duas áreas de conhecimento, propõe uma estrutura abrangente de aprendizado com competências ditas transformadoras (“criar novos valores”, leia-se “produtos”; “conciliar tensões e dilemas” e “assumir responsabilidades”). Balizado pelo conceito de competência²², postura recorrente nas propostas dessa Agência (PEREIRA, 2016), o documento apresenta o “Quadro de Aprendizagem 2030”, com alguns princípios básicos para o futuro da educação e dos sistemas, a partir de desafios futuros. Nesse quadro, anuncia a visão compartilhada de educação e estudante, qual seja: “Pensar os alunos como pessoa inteira, valorizar a prosperidade, sustentabilidade e bem-estar comuns; responsáveis e empoderados, colocando a colaboração acima da divisão e a sustentabilidade acima do ganho de curto prazo; currículos em constante evolução apropriados para abrigar contextos incertos, complexos e ambíguos.” (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2018, p. 3).

Paradoxalmente à discursividade de “pessoa inteira”, a OCDE propõe um design curricular com poucos tópicos em cada série para garantir a profundidade e qualidade do aprendizado dos alunos; sequenciados para refletir a lógica da(s) disciplina(s) acadêmica(s); progressão dos conceitos básicos para os mais avançados através dos estágios e níveis de idade; currículo alinhado com as práticas de ensino e avaliação (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2018). Propõe, ainda, prioridade aos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que podem ser aprendidos em um contexto e transferidos para outros; a possibilidade de escolha do itinerário formativo pelos estudantes, que devem ter uma gama diversificada de opções de tópicos e projetos, além da oportunidade de sugerirem seus próprios tópicos e projetos, com o apoio para fazer escolhas bem informadas (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPE-

²² Sobre esse conceito o documento argumenta: “O conceito de competência implica mais do que apenas a aquisição de conhecimentos e habilidades; envolve a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para atender a demandas complexas.” (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2018, p. 5).

SUMÁRIO



RATION AND DEVELOPMENT, 2018). Fazer escolhas e se responsabilizar pelos resultados delas decorrentes é estratégia anunciada pela OCDE como a possibilidade de construir nos estudantes o senso de protagonismo, de iniciativa e de responsabilidade necessário aos denominados domínios inovadores exigidos pela economia global. Logo, os percursos curriculares não têm foco e destino nas especificidades de aprendizagem, de cultura ou socioeconômicas em cada contexto, pois têm como horizonte desenhar o perfil de sujeito global responsivo aos novos movimentos do capital. Ademais, algumas das competências que têm sido requisitadas por essa agência estão relacionadas ao letramento financeiro, ao empreendedorismo pessoal na medida da necessidade de novas soluções em um mundo em rápida mudança. O perfil esperado ao final do percurso da educação obrigatória é de um indivíduo que se responsabilize pelas escolhas, sucessos e fracassos na medida do recrudescimento da meritocracia; que atue na resolução dos problemas da comunidade com criatividade e inovação, ou seja, responsabilize-se também pela comunidade, à medida que o Estado reduz sua ação no âmbito do bem-estar-social; que tenha desenvolvido habilidades sociais e emocionais que o conformem às condições de sua existência, posto resultarem de suas próprias escolhas individuais.

Duas questões importantes para pensar a diferença no campo curricular a partir dessas ideias: condições de oferta desiguais, característica dos modelos educativos neoliberais, desconsideram as diferenças constitutivas das realidades sociais e individuais dos estudantes; propor que o estudante gerencie seu próprio processo educativo em contexto meritocrático e socialmente desigual, significa ignorar as diferenças. Paradoxalmente, mesmo a proposta de currículos pautados em itinerários formativos que, em princípio, poderia assinalar um design inclusivo e possibilitar trajetórias mais equitativas, fica obnubilada pelo conjunto da proposta, pois ela retira toda a responsabilidade sobre os processos educativos do Estado e aponta o sujeito como único responsável pela sua escolarização inicial e ao longo da vida,

SUMÁRIO



sucesso pessoal, da família e estende essa responsabilidade para a comunidade e o contexto global. Outro ponto que merece atenção diz respeito à responsabilização do indivíduo pela busca de soluções aos problemas econômicos, ambientais e sociais.

Enquanto discurso que valida uma estratégia de responsabilização e culpabilização dos sujeitos e aposta na meritocracia, o Projeto Educação 2030 da OCDE posiciona-se como solução ao desafio de alcançar os objetivos da educação almejada para 2030. Ou seja, a OCDE, organização financeira, estabelece quais são os problemas da educação para as próximas décadas a partir da regulação realizada com a própria régua e, em seguida, desenhar o caminho possível, estabelecendo uma “Bússola de aprendizagens”, é estratégia de recolocação a partir dos preceitos econômicos.

Para olhar mais cuidadoso do documento, sob o foco do estudo, selecionamos para análise os excertos que apresentam os termos diferença e desigualdade.

Quadro 1 – Concepção de diferença e desigualdade no documento *The future of education and skills: Education 2030. The Future we want.*

Termo	Unidade de registro
Desigualdade	“Em grandes partes do mundo, as desigualdades nos padrões de vida e nas chances de vida estão aumentando, enquanto os conflitos, instabilidade e inércia, muitas vezes entrelaçadas com a política populista, estão corroendo a confiança no governo em si. Ao mesmo tempo, as ameaças de guerra e terrorismo estão aumentando.” (p. 4).
	“A menos que seja orientado com um objetivo, o rápido avanço da ciência e da tecnologia pode ampliar as desigualdades, exacerbar fragmentação e acelerar o esgotamento de recursos.” (p. 5).
	“Em um mundo caracterizado por desigualdades, o imperativo de conciliar perspectivas e interesses diversos, em contextos locais com implicações às vezes globais, exigirá que os jovens se tornem especialistas em lidar com tensões, dilemas e trade-offs.” (p. 8).

SUMÁRIO



Diferença	“Diante de um mundo cada vez mais volátil, incerto, complexo e ambíguo, a educação pode fazer a diferença se as pessoas abraçam os desafios com que são confrontadas ou se são derrotadas por elas.” (p. 4).
	“As reformas curriculares sofrem com atrasos no tempo entre reconhecimento, tomada de decisão, implementação e impacto. A diferença entre a intenção do currículo e o resultado da aprendizagem é geralmente muito grande” (p. 12).

Fonte: construído pelos autores, com base na tradução livre do documento *The future of education and skills: Education 2030. The Future we want* (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2018).

Ao longo do documento, a OCDE trata as desigualdades como resultado do avanço da tecnologia e da ciência e não como efeito do modo de organização política e de produção, no âmbito do capitalismo. Em uma sociedade igualitária, a ciência e a tecnologia deveriam aumentar o bem-estar dos sujeitos. A inversão dessa lógica oculta o entendimento de que o que amplia as desigualdades certamente é o modelo econômico baseado na sistemática exploração dos trabalhadores e no esvaziamento do Estado enquanto provedor de políticas públicas ao bem-estar social. Tomando a desigualdade como característica mundial que permanece nas próximas décadas, colocam sobre os ombros dos jovens transformarem-se em especialistas em lidar com tensões, dilemas, sucessos e fracassos.

As duas incidências do termo diferença passam ao largo tanto do sentido semântico quanto político que procuramos trabalhar nessa análise. O jogo de palavras é um importante modo de validação do discurso. Ao longo do documento podemos encontrar palavras e frases, como “cidadãos ativos”, “trabalhar com pessoas com perspectivas diferentes”, “desigualdade”, “diferença”, como apropriação de linguagem dos movimentos e pautas sociais, mas usadas para maquiagem, com um discurso palatável aos mais desavisados, uma recolonização aos preceitos do capital por meio das políticas curriculares.

SUMÁRIO



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto nos propusemos a discutir indicativos provenientes de organismos internacionais, na direção de promover a homogeneidade curricular global nos processos formativos das crianças e dos jovens e os possíveis desdobramentos no apagamento das diferenças culturais nas políticas para a educação básica brasileira. Com a contínua expansão da globalização, não somente econômica, mas também cultural, há em curso um alinhamento global para a formação de um sujeito habilitado para o mundo do trabalho, que não questione o modelo imposto e nem perceba suas contradições. Nessa configuração, as políticas educacionais formuladas pelas Organizações Internacionais adquirem papel crucial, contemplando reformas educacionais nos países em desenvolvimento, especialmente, na América Latina, propondo uma homogeneidade cultural, curricular e pedagógica. Entendemos que essas políticas educacionais inserem-se numa perspectiva colonialista, em que por intermédio da educação perpetuam o sistema econômico de desigualdades e exclusões. Deprendemos da análise realizada que o alinhamento das políticas curriculares brasileiras aos preceitos estabelecidos pela OCDE anda a passos largos, com foco mais acentuado naquelas destinadas ao Ensino Médio, mas também com forte poder indutor nas demais etapas e modalidades da Educação Básica. A contrarreforma do Ensino Médio materializada com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular específica, demonstra bem essa sujeição do projeto formativo dos jovens aos preceitos do capital representados por esse OI.

Como modo de adaptar os discursos educacionais às ebulições sociais, as políticas educacionais para a América Latina têm incluído nos documentos oficiais os temas referentes à igualdade e diferenças culturais, com termos, como multiculturalismo, interculturalidade, no entanto, entendemos que essa inclusão se relaciona como estratégia de



SUMÁRIO

coesão social e não como possibilidade emancipatória de valorização das diversas culturas que compõem um sistema nacional. As diferenças culturais, dentro da ótica capitalista, seguem como nicho captável de mercadoria, a exploração das culturas como geração de capital.

Apoiados no pensamento de Candau (2008, 2012) e Walsh (2001), defendemos a perspectiva intercultural crítica como possibilidade para uma educação capaz de questionar as desigualdades sociais e o modelo econômico que as sustentam. Entendendo que cada cultura possui contributos importantes para a formação humana, discutimos a necessidade de rompermos com uma visão hegemônica de sujeito e cultura, onde diferentes grupos culturais presentes em determinada sociedade possam conviver solidariamente. Ou, reiterando as palavras de Santos (2006, p. 462), “temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza.”

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educ. Soc.*, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000100015>.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

DALE, Roger. Globalização e Educação: Demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou Localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 fev. 2020.

SUMÁRIO



DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. Anatomia do novo neoliberalismo. Instituto Humanitas Unisinos – IHU. *Revista IHU*, 25 jul. 2019. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/591075-anatomia-do-novo-neoliberalismo-artigo-de-pierre-dardot-e-christian-laval>. Acesso em: 12 fev. 2020.

DIEHL, Rodrigo Cristiano. *Estado, neoliberalismo e educação pública*. Observatório do Estado Latino-americano (ODELA), 2018. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/odela/2018/09/23/estado-neoliberalismo-e-educacao-publica/>. Acesso em: 12 jun. 2020.

HARVEY, David. *O neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/sicp/wp-content/uploads/2015/09/1.-ROSA-Aruan%C3%A3-Emiliano-Martins-Pinheiro-A-Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos-de-1948-e-a-liberdade-de-orienta%C3%A7%C3%A3o-sexual-interpreta%C3%A7%C3%A3o-do-caso-brasileiro.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2015.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. OECD. *Future of Education and Skills 2030: Conceptual learning framework – Student Agency For 2030*. OCDE, 2019. Disponível em: http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf. Acesso em: 12 maio 2020.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. OECD. *The future of education and skills – Education 2030: The future we want*. Diretoria de Educação e Habilidades. Paris: OCDE, 2018a.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. *A política de competências e habilidades na educação básica pública: relações entre Brasil e OCDE*. Brasília, 2016. 284 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016.

PLIHON, Dominique. Desequilíbrios mundiais e instabilidade financeira. A responsabilidade das políticas liberais: um ponto de vista keynesiano. *Economia e Sociedade*, Campinas, v, 7, p. 85-127, dez. 1996.

ROSE, Pauline (dir.) *Relatório de Monitoramento Global de EPT 2013/2014: Ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos*. Paris: Edições Unesco, 2014. 56 p. Relatório conciso.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A construção multicultural da igualdade e da diferença*. Oficina do CES n. 135, 1999. Disponível em: http://www.do.ufgd.edu.br/mariojunior/arquivos/construcao_multicultural_igualdade_diferenca.pdf. Acesso em: 13 fev. 2020.

SUMÁRIO



SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Por uma Concepção Multicultural de Direitos Humanos*. Disponível em: <http://www.direito.mppr.mp.br/arquivos/File/Boaventura.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2017.

THIESEN, Juarez da Silva. Internacionalização dos currículos na educação básica: concepções e contextos. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 991-1017, out./dez. 2017. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 12 dez. 2019.

THIESEN, Juarez da Silva. Quem girou as chaves da internacionalização dos currículos na educação básica? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, e194166, 2018.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Declaração de Incheon educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Brasília, DF: Unesco, 2015. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2016.

VERGER, Antoni. A política educacional global: conceitos e marcos teóricos chave. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 9-33, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 12 dez. 2019.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir*. 2001. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/>. Acesso em: 10 fev. 2012.

SUMÁRIO



6

Juliana Danielly de Rezende Miguel

Zenilde Durli

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM DISPUTA: indicativos dos organismos internacionais para o currículo de formação da juventude

INTRODUÇÃO

A expansão da onda neoliberal na América Latina a partir dos anos 1990 teve como uma de suas características a influência de organizações internacionais, como o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com foco inicial nas políticas econômicas e na organização do Estado e, paulatinamente, nas políticas sociais. Criadas e lideradas no período pós-guerra por países credores e altamente industrializados, essas organizações orientam com um discurso desenvolvimentista baseado em cortes de gastos públicos, empréstimos financeiros e parcerias público-privadas, de modo a expandir os investimentos internacionais. Foi a partir da Resolução 1515/1960 (Acordo de Ação para o Desenvolvimento Econômico das Nações Menos Desenvolvidas Economicamente), exarada pela Assembleia Geral da ONU, que a educação passou a ser vista mundialmente como uma ferramenta para o desenvolvimento econômico no âmbito dessas agências²³ (CORAGGIO, 1998; BERNUSSI, 2014; SOARES, 2020).

Desde então, pode-se observar nas orientações dessas organizações a vinculação direta entre educação formal e economia, o que tem gerado, nos contextos nacionais, disputas entre projetos educativos de caráter progressista com centralidade na formação integral do homem como ser histórico e autônomo e projetos educativos vinculados à matriz econômica com fins mais voltados à

SUMÁRIO



²³ Desde a década de 1960, organizações internacionais, como a ONU, Unesco, PNUD, Banco Mundial, FMI, OCDE, entre outras, passaram a adotar um discurso que relaciona a educação ao desenvolvimento socioeconômico dos países. Entre as organizações internacionais cujos interesses são estritamente econômicos, mas com atuação relevante na área da educação, destacam-se o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

formação do capital humano²⁴. Na lógica do capital, como se sabe, os elementos do(s) processo(s) de produção são pensados para alcançar o máximo de eficiência e eficácia. Em linhas gerais, significa oferecer formação de baixo custo, formar a mão de obra demandada pelo modo de produção, além de manter a estrutura de classe e a dominação para o controle social. Aplicada às políticas e ao desenvolvimento curricular, essa lógica tem servido para orientar processos de formação cada vez mais “enxutos” e menos “dispendiosos” sob a ótica do capital. Especialmente na formação da juventude, ganha relevância o conhecimento imediatamente aplicável em detrimento de outros menos pragmáticos e mais voltados à apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos nas mais diversas áreas, orientados pelo domínio da liberdade e não da necessidade.

Orientadas pelas ideias de Mikhail Aleksandrovich Bakunin (1814-1876), Paul Robin (1837-1912) e Francisco Ferrer Guardia (1859-1909), no entendimento de homem como sujeito histórico, analisamos a concepção de educação integral presente em documentos recentes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que apresentam orientações à construção dos currículos nacionais. Para tanto, consideramos a recuperação histórica do conceito de educação integral construído no âmbito de movimentos da classe trabalhadora como fundamento ao cotejo com o sentido adotado por essa agência internacional na atualidade. A acepção desses autores oferece parâmetros à diferenciação pretendida e à compreensão das tensões e disputas presentes nas políticas curriculares e nos projetos formativos da juventude no cenário nacional atual.

SUMÁRIO



²⁴ A Teoria do Capital Humano afirma que investimentos em educação e saúde podem aprimorar as aptidões e habilidades dos indivíduos, tornando-os mais produtivos, o que, em larga escala, pode influenciar positivamente as taxas de crescimento dos países. Diferentes níveis de Capital Humano também seriam os responsáveis pelos diferentes níveis salariais. Esse “fator humano” é considerado capital, pois é capaz de gerar incrementos na produtividade do trabalhador, logo, gastos com saúde, educação e treinamento são considerados investimentos em capital. Os indivíduos decidem investir em Capital Humano baseados nos custos e ganhos futuros desse investimento, consideram também a taxa de retorno do investimento e a taxa de juros de mercado.

Trabalhamos com pesquisa bibliográfica e documental para analisar a(s) perspectiva(s) de educação integral presente(s) nos documentos dos Organismos Internacionais. Seleccionamos dois documentos pela intencionalidade declarada de orientar os currículos nacionais para a educação da juventude nos Estados-Nação, quais sejam: *The future of education and skills Education 2030* (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2018) e *Future of Education and Skills 2030: Conceptual learning framework – Student Agency For 2030* (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2019). Nesses documentos, mapeamos e analisamos recomendações gerais, indicações curriculares e o perfil de estudante que conforma o projeto educativo recomendado pela OCDE para 2030.

O texto está organizado em três momentos. Inicialmente analisamos a construção histórica do conceito de Educação Integral a partir dos três autores já referidos. Na sequência, exploramos no *corpus* documental a perspectiva de educação presente e como ela converge ou se afasta daquela de educação integral construída na perspectiva da classe trabalhadora. Para finalizar, fazemos apontamentos na direção de indicar os desdobramentos dessas perspectivas no projeto de formação da juventude brasileira, na atualidade.

SUMÁRIO



EDUCAÇÃO INTEGRAL: PERSPECTIVA(S) DE FORMAÇÃO E INDICATIVOS CURRICULARES

No decurso histórico as discussões sobre a educação foram construídas no bojo de diferentes matrizes ideológicas e epistemológicas. Visões sociais de mundo – como a conservadora, a liberal e a socialista – engendram concepções e práticas de educação distintas. Logo, a educação integral também pode ser concebida e desenvolvida por perspectivas de cariz diverso. Pode-se discuti-la,

conforme argumenta Coelho (2009, p. 83), considerando “tendências que a caracterizam contemporaneamente, como a que se apresenta no binômio educação/proteção, educação integral/currículo integrado ou educação integral/tempo escolar, por exemplo.” Nesse sentido, a perspectiva de educação anarquista (ou libertária) pode ser considerada como uma das iniciativas educacionais não oficiais mais importantes dentre as diversas que se desenvolveram na Europa e em várias partes do mundo nos séculos XIX e XX. Conforme esclarece Gallo (1995a), em meio ao movimento socialista, o anarquismo trouxe suas propostas pedagógicas fundamentadas na ideia proudhoniana²⁵ de emancipação dos trabalhadores, que passaria pela criação de suas próprias escolas, com diretrizes educacionais voltadas para um caminho diferente daquelas propostas pelo Estado e pela Igreja.

Com posição central no ideário libertário, a educação se expressa num duplo e concomitante movimento: “a crítica à educação burguesa e a formulação da própria concepção pedagógica que se materializa na criação de escolas autônomas e autogeridas.” (SAVIANI, s/d, p. 1). Os autores clássicos da educação libertária denunciam “o uso da escola como instrumento de sujeição dos trabalhadores por parte do Estado, da Igreja e dos partidos.” No aspecto propositivo, os libertários trabalham a ideia de educação integral e de ensino racionalista e buscam praticar suas ideias por meio da “criação de universidade popular, centros de estudos sociais e escolas”, em especial, as denominadas “Escolas Modernas”, criadas por Francisco Ferrer (SAVIANI, s/d). Para além de Ferrer, dois outros nomes figuram como ícones do seu tempo

²⁵ Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865), publicista, economista e sociólogo francês foi o teórico mais expressivo do movimento autogestionário do século passado, autor de um trabalho notável de crítica política e, principalmente, de uma proposta autogestionária, cuja influência se fará sentir até fins do século XIX. A teorização de Proudhon é uma crítica a toda e qualquer forma de jugo e submissão da sociedade. Combateu também o poder, razão pela qual fora consagrado como pai da anarquia, entendida como sociedade libertada. A sociedade autogestionária, em Proudhon, é a sociedade organicamente autônoma, constituída de grupos autônomos se autoadministrando, onde existe coordenação, mas não hierarquização (VIEIRA, 1981, p. 79-80).

SUMÁRIO



no desenvolvimento de aportes teórico-metodológicos à perspectiva libertadora de educação, conforme apresentamos na sequência.

Pensador anarquista²⁶, Mikhail Aleksandrovich Bakunin (1814-1876)²⁷, tomou a educação como tema recorrente desde os seus primeiros escritos, mas foi no período de sua atuação como militante revolucionário na Associação Internacional de Trabalhadores (AIT)²⁸ que tratou da instrução integral. Sob a influência inicial das ideias socialistas, Bakunin assume como necessidade a ruptura revolucionária tanto com o modelo de organização política quanto com o de produção, posto suas preocupações não somente com a emancipação econômica, mas também com a emancipação política e intelectual/moral dos trabalhadores. Nos marcos do anarquismo, defendeu “a abolição definitiva das classes, a unificação da sociedade, e a igualização econômica e social de todos os seres humanos que habitam a terra.” Nesse sentido, propunha a educação como via para superação da alienação.

Em texto clássico – *A instrução integral* –, publicado originalmente em 1869, questiona a possibilidade da emancipação das massas operárias quando há projetos educativos orientados por classe social para o desempenho de diferentes funções sociais: para uma classe a ciência e para a outra o trabalho manual. Com base no argumento, “aquele que sabe mais dominará naturalmente aquele que sabe menos”, (BAKUNIN, 1979, p. 32), problematizava a existência de projetos educativos distintos que, segundo ele, produzem as condições de dominação ne-

²⁶ Anarquismo – trata-se de uma palavra que vem do grego e significa “sem governo; estado de um povo que se rege sem autoridade constituída, sem governo” (MALATESTA, 1999, p. 11) e o anarquismo, conforme Rodrigues (1988, p. 15), “é a doutrina dos anarquistas – é uma nova ordem social baseada na liberdade, na qual a produção, o consumo e a educação devem satisfazer às necessidades de cada um e de todos [...] estado de um povo que se rege sem autoridade constituída, sem governo.” (MALATESTA, 1999, p. 11).

²⁷ Mikhail Bakunin (1814-1876) nasceu na Rússia, em família de grandes proprietários de terra. Foi um teórico político e destacado revolucionário russo, que teve importante papel para o desenvolvimento do anarquismo na Europa Ocidental do século XIX.

²⁸ A Associação Internacional de Trabalhadores (AIT) foi fundada em Londres no ano de 1864. Era dirigida por um Conselho Geral, que tinha Karl Marx como um de seus dirigentes. A entrada de Mikhail Bakunin e seus seguidores ocorreu em 1868, sendo expulsos anos mais tarde.

SUMÁRIO



cessárias à manutenção de uma sociedade de classes. Para superação dessa condição, postulou a “instrução integral” ao povo, “tão completa quanto o permite a capacidade intelectual do século, a fim de que acima das massas não possa haver nenhuma classe que saiba mais do que eles [trabalhadores], que os possa dominar e explorar.” (BAKUNIN, 1979, p. 32). Logo, vinculava a possibilidade de emancipação dos trabalhadores à oferta de uma educação diferente daquela estabelecida pelo capital e projetava na instrução integral esse horizonte.

A acepção de instrução integral do autor está baseada na superação da divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual: “a instrução a todos os graus deve ser igual para todos, e por conseguinte, deve ser integral, isto é, deve preparar todas as crianças de ambos os sexos tanto para a vida do espírito como do trabalho, a fim de que todos possam [se] tornar pessoas completas.” (BAKUNIN, 1979, p. 43).

Para alcançar o completo desenvolvimento do espírito, propôs o ensino dividido em duas partes: a geral, “que fornecerá os principais elementos de todas as ciências, sem exceção, bem como um conhecimento, não superficial, mas real, do seu conjunto; [...] e a especial, “necessariamente dividida em vários grupos ou faculdades, em que cada uma abrangerá em toda a sua especialidade um certo número de ciências que, pela sua própria natureza, são particularmente chamadas a complementarem-se.” (BAKUNIN, 1979, p. 43). Nessa acepção de instrução integral, paralelamente ao ensino “científico” ou “teórico”, estaria o que o autor denominou de “ensino industrial” ou “prático”. Este também dividido em conhecimentos gerais e parte especial. E afirmava o autor: “Só assim será possível formar um homem completo: o trabalhador que compreende e que sabe.” (BAKUNIN, 1979, p. 43). Defendia, ainda, que essa reintegração da vida intelectual à vida prática pode ocorrer pela via da escola, a partir do entendimento da educação como prática social capaz de retirar o indivíduo do ambiente familiar (natural, individual) e integrá-lo à vida

SUMÁRIO



comunitária (totalidade). O pressuposto fundamental compreende que somente em uma sociedade igualitária, tanto econômica quanto política e intelectual, os homens poderão desenvolver todas as suas potencialidades individuais e coletivas.

Para superação da sociedade de classes e da desigualdade social, o autor estabelece pressupostos para um projeto educativo com desenvolvimento curricular pautado na reintegração dos conhecimentos teóricos e práticos, posto que a separação entre o trabalho manual e intelectual, bem como o desprestígio do primeiro em virtude do segundo, estaria na razão direta das desigualdades sociais e da miséria crescente do proletariado. Como síntese, o processo de formação integral do homem, de acordo com Bakunin, exigiria três elementos fundamentais: um nascimento saudável e higiênico; uma educação racional e integral, fundamentada no respeito, na igualdade e na liberdade e um meio social igualitário e livre.

Militante anarquista²⁹ como Bakunin, Paul Robin (1837-1912), pedagogo francês, destacou-se por sua visão educativa extraordinária, originalidade e pioneirismo na construção de um campo da pedagogia. Conforme Gallo (1995b), ele é um dos principais nomes da Pedagogia Libertária no século XIX, por ter sido o precursor em aplicar as várias questões educacionais teóricas que eram debatidas nos meios anarquistas em contextos reais de escolarização. Toda a teoria Pedagógica Libertária construída por importantes autores, como Bakunin, entre outros, não tinha ainda uma vinculação mais estreita com experiências práticas. Por sua condição de professor e pedagogo, Robin conhecia com profundidade a educação e, dessa forma, pôde trabalhar a relação teoria-prática da Pedagogia Libertária.

Como outros pensadores de sua época, não concordava com o ensino desenvolvido na sociedade de então e buscou um modelo

²⁹ Robin chegou a ser secretário de Karl Marx na direção da Associação Internacional dos Trabalhadores (GALLO, 2013).

SUMÁRIO



alternativo de educação. Em 1880, quando foi nomeado diretor do Orfanato de Prévost³⁰, em Cempuis – Paris, uma instituição de ensino bastante avançada para os padrões da época, ele recebeu liberdade total para colocar em prática as suas ideias inovadoras e construiu significativas contribuições (FLORESTA, 2007) ao campo. Nesse orfanato, orientado pelos princípios da educação integral, efetivou a coeducação de sexos, ou seja, de modo pioneiro colocou no mesmo espaço pedagógico meninos e meninas.

Segundo Robin (1989, p. 88), a ideia de Educação Integral aplicada a todos os homens, “nasceu do sentimento profundo de igualdade e do direito que cada homem tem, quaisquer que sejam as circunstâncias do seu nascimento, de desenvolver, da forma mais completa possível, todas as faculdades físicas e intelectuais”. Logo,

Todo homem deve ser considerado sob dois pontos de vista: como ser isolado, independente, completo por si só, e como membro da coletividade. [...] Como ser distinto e completo, ele tem direito ao desenvolvimento total das suas faculdades; como membro da coletividade, ele deve contribuir com a sua parte de trabalho íntegro e necessário. (ROBIN, 1989, p. 89).

Corresponde a esse entendimento o conceito de educação integral sistematizado por ele e publicado na revista francesa *L'Education Intégrale*, traduzido no jornal anarquista brasileiro *O Amigo do Povo*, no início do século XX:

A educação integral não é como geralmente se crê, a acumulação forçada dum número infinito de noções sobre tudo; é a educação que tende a cultivar, a desenvolver paralela e harmonicamente todas as faculdades do ser humano, saúde – portanto força e beleza – agilidade, inteligência, felicidade – bondade, portanto. Abraça as divisões habituais chamadas educação física, educação intelectual, educação moral, e a mais indica entre elas relações contínuas. (ROBIN, 1903, p. 41).

³⁰ Nesse orfanato, praticou uma coeducação, educando no mesmo espaço meninos e meninas, um tabu na época.

SUMÁRIO



Refere-se, portanto, ao desenvolvimento de todas as capacidades gerais e não somente aos conhecimentos vinculados às áreas de saber, disciplinas ou funções sociais. Para o autor, a educação deve progredir de uma perspectiva individual e espontânea na primeira infância até a criança se tornar produtor e alcançar a coletividade. “Por conseguinte, a primeira divisão que se deve estabelecer na educação integral se resume em duas partes: o saber e o fazer.” (ROBIN, 1903, p. 91). Uma progressão inteiramente espontânea com acúmulo de conhecimentos completamente ao acaso. Somente por volta dos doze anos se iniciaria o ensino dogmático. Assim, haveria uma nova divisão da educação em “período espontâneo e período dogmático.” (ROBIN, 1903, p. 92).

Com base nessas duas divisões – saber e fazer, período espontâneo e período dogmático –, seriam considerados conhecimentos que se relacionam “com as ciências abstratas, mas também com as ciências aplicadas, com a cultura material das belas artes e com o desenvolvimento do sentimento artístico, com a arte de pensar e comunicar o pensamento, com o estudo inicial das línguas e com a utilidade que as inteligências jovens podem ver em tudo isso.” (ROBIN, 1903, p. 93). Além disso, “o estudante deverá reservar certo número de horas ao conhecimento profundo de um pequeno número de profissões e escolher o tipo de trabalho ao qual dedicará a sua existência. Este será o fim racional da aprendizagem.” (ROBIN, 1903, p. 93). Robin defendeu um projeto educativo pautado no ensino libertário, no sentido da supressão progressiva da autoridade em favor da liberdade e autonomia individuais, visto que o objetivo último dessa educação é formar homens livres que respeitem e amem a liberdade alheia.

Além desses elementos considerados a propósito de uma possível organização curricular, destacam-se outros que tomamos a liberdade de nominar como princípios orientadores, quais sejam: a coeducação; a convivência harmoniosa entre os membros do grupo; a importância do respeito à individualidade, ao desenvolvimento próprio da criança e

SUMÁRIO



o lugar concedido à ciência. Tais princípios vão servir de referencial posterior não somente às iniciativas dos educadores anarquistas, mas para muitos na construção da crítica à educação tradicional.

O espanhol Francisco Ferrer Guardia (1859-1909)³¹, trabalhador no comércio de Barcelona e, na sequência, na companhia de estradas de ferro, conheceu representantes das ideias republicanas que já estudava como autodidata. Após o fracasso de uma insurreição republicana espanhola em 1886, exilou-se em Paris, onde deu aulas particulares de espanhol para sobreviver e aproximou-se de pensadores e militantes anarquistas, vindo a conhecer Paul Robin (GALLO, 2013). Durante sua estada na França, recebeu uma herança de uma ex-aluna, o que lhe proveu as condições financeiras para retornar a Barcelona, adquirir um espaço e criar a “Escuela Moderna”, oficialmente inaugurada em setembro de 1901.

Contrapondo-se ao modelo de escola centrada em dogmas religiosos na qual havia estudado, e ainda predominante na época, construiu a Escuela Moderna³²: “um local amplo e arejado, com salas bonitas e bem decoradas, espaços múltiplos e pátios externos, para atividades ao ar livre.” (GALLO, 2013, p. 242). Também incluiu nos currículos atividades fora da escola e criou uma editora³³ para publicar

SUMÁRIO



³¹ Após sua execução, em 13 de outubro de 1909, na Fortaleza de Montjuich, sentenciado por supostamente participar dos protestos que eclodiram em julho de 1909, contra a guerra da Espanha com o Marrocos, suas ideias se propagaram pelo mundo, tendo influenciado a criação de inúmeras escolas inspiradas nos princípios da Escola Moderna. Seu ideal pedagógico ficou registrado principalmente no livro *La Escuela Moderna*, publicado após sua morte.

³² “Com suas ideias e sua militância, Ferrer despertou a inimizade dos poderes espanhóis, quer da Monarquia e seus partidários, por sua defesa do republicanismo, quer da Igreja, por seu anticlericalismo extremado. Defendia uma Espanha moderna, justa e democrática, liberta da tirania da Monarquia e da Igreja Católica. [...] A Escuela Moderna funcionou entre os anos letivos de 1901-1902 e 1905-1906, tendo sido, em seguida, fechada pelo governo espanhol. Todo seu material foi confiscado e destruído; o mesmo aconteceu com a editora que publicava os seus livros.” (GALLO, 2013, p. 244-245).

³³ Editora La Editorial.

materiais adequados aos princípios organizadores da Pedagogia Libertária, concepção orientadora do seu projeto educativo.

Segundo Ferrer (*apud* GALLO, 2013, p. 242), “o futuro é construído pela escola. Pode ser um futuro de dominação e de exploração, se educarmos segundo os princípios da exploração, mas também pode ser um futuro de liberdade, se tivermos a coragem de educar contra nosso tempo.” Na centralidade do programa de estudos estava a substituição do estudo dogmático pelo das ciências naturais:

[...] *sustituirá el estudio dogmático por el razonado de las ciencias naturales. Excitará, desarrollará y dirigirá las aptitudes propias de cada alumno, a fin de que con la totalidad del propio valer individual no sólo sea un miembro útil a la sociedad, sino que, como consecuencia, eleve proporcionalmente el valor de la colectividad.* (FERRER GUARDIA, 1912, p. 11).

Pela centralidade nas ciências naturais Ferrer denominou sua concepção de “pedagogia racional”: “*La moderna pedagogía, despojada de tradiciones y convencionalismos, ha de ponerse a la altura del concepto racional del hombre, de los actuales conocimientos científicos y del consiguiente ideal humano.*” (FERRER GUARDIA, 1912, p. 60).

Não descuidava, no entanto, dos problemas sociais, pois não era um racionalismo extremado. “Para ele, o ser humano não é apenas razão, mas um composto de razão, vontade, desejo e afeto, e um processo pedagógico não pode negligenciar nenhum desses aspectos.” (GALLO, 2013, p. 244). A pedagogia racional, balizada por um processo educativo que eduque pela razão, tinha como pressuposto construir autonomia “para que cada ser humano seja capaz de raciocinar por si mesmo, conhecer o mundo e emitir seus próprios juízos de valor, sem seguir nenhum mestre, nenhum guia.” (GALLO, 2013, p. 244).

O pensamento educacional desses autores contrapunha-se ao sistema de educação então vigente vinculado à organização social de classes e poder do capital. Postulavam a reformulação da escola a

SUMÁRIO



partir do trabalho e do trabalhador, com base na ideia de educação integral tanto como pressuposto curricular e pedagógico quanto político e ideológico. Evidentemente, sem a esperada revolução social e moral projetada e com o avanço do capitalismo e do neoliberalismo em todos os continentes, essas experiências sempre encontraram barreiras para se transformarem em projeto político para a educação básica das massas. Seguem, no entanto, como parâmetro histórico à leitura do avanço de propostas atuais que, embora se autodefinam como de formação integral, restringem cada vez mais não somente sua concepção como também contribuem para a preservação de práticas corretivas e de encarceramento da capacidade de trabalho da juventude.

PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO DA JUVENTUDE NOS DOCUMENTOS RECENTES DA OCDE

A partir do contraponto da perspectiva de educação integral apresentada na seção anterior, selecionamos dois documentos atuais da OCDE para análise, pela intencionalidade declarada em orientar a concepção curricular de projetos para a educação da juventude. São eles: *The future of education and skills Education 2030* (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2018) e *Future of Education and Skills 2030: Conceptual learning framework – Student Agency For 2030* (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2019), ambos produzidos na continuidade dos trabalhos do documento *Educação 2030 – Declaração de Incheon*³⁴.

The future of education and skills: Education 2030 (O futuro da educação e das habilidades: Educação 2030) foi publicado pela

³⁴ Declaração de Incheon, documento organizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, em 2015, durante o Fórum Mundial de Educação, na Coreia do Sul.

SUMÁRIO



OCDE³⁵ em 2018, produzido com o objetivo declarado de ajudar os países a encontrar respostas para duas perguntas de longo prazo: “Quais conhecimentos, habilidades, atitudes e valores os estudantes de hoje precisam para prosperar e moldar seu mundo?” e “Como os sistemas instrucionais podem desenvolver esses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores efetivamente?” (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2018, p. 2).

Com base em argumentos relacionados às rápidas mudanças e impactos econômicos ambientais e sociais que vem ocorrendo no mundo, a OCDE vai construindo consenso sobre um currículo supranacional desenvolvido para orientar os Estados-Nação na elaboração dos currículos nacionais. Com isso, alinha-se ao escopo político dos Objetivos Globais da ONU para o Desenvolvimento Sustentável (ODS) de 2030, “com o objetivo de garantir a sustentabilidade das pessoas, do lucro, do planeta e da paz através de parcerias.” (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2018a, p. 3, tradução nossa).

Sob a metáfora de “bússola de aprendizagem” define um referencial ao ensino e à aprendizagem, centrado em competências (*knowledge, skills, attitudes and values*), que o indivíduo necessita para se inserir ou navegar na sociedade. Segundo a OCDE, a bússola pode indicar aos governos, secretários de educação, empresários, entre outros, uma concepção e as finalidades da educação; ainda, criar uma linguagem comum que possibilite o diálogo (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2018a, tradução

SUMÁRIO



³⁵ A organização para Cooperação Econômica Desenvolvimento (OCDE) é uma organização de caráter internacional criada no ano 1961 e conta com a participação de 36 países membros, sua sede localiza-se na capital da França na cidade de Paris. No mais, é uma organização que conta com participação 13 países no âmbito de pontos de contato nacional (PCN) além dos 36 Membros. Assim, o Brasil faz parte dos 13 países membros do PCN da OCDE desde 1997. Tem por objetivo anunciado manter a estabilidade financeira mundial, atuar em favor das leis de livre mercado e favorecer o crescimento econômico.

nossa). No Quadro 1, apresentado na sequência, elaboramos uma síntese das principais ideias propostas no Projeto Educação 2030.

**Quadro 1 – Elementos centrais estabelecidos no documento
The future of education and skills: Education 2030 à organização
dos currículos nos contextos dos Estados-Nação.**

Ideias-chave	Unidades de registro
Criar soluções aos desafios do mundo em mudança	Três desafios são apresentados: a) ambiental – as mudanças climáticas e o esgotamento dos recursos naturais requerem ação e adaptação urgentes; b) econômico – criar novos modelos econômicos, sociais e institucionais que busquem uma vida melhor para todos; c) social – garantir a sustentabilidade de pessoas, lucro, planeta e paz, através de parcerias (p. 3).
Considerar objetivos mais amplos à educação	. Educação como vértice para construção de futuro inclusivo e sustentável. . Educação com o objetivo de fazer mais do que preparar os jovens para o mundo do trabalho; equipar os estudantes com as habilidades necessárias para se tornarem cidadãos ativos, responsáveis e engajados (p. 3).
Protagonismo estudantil (<i>Learner agency</i>)	Estudantes como protagonistas de sua própria educação ao longo da vida. Responsabilidade e capacidade de estruturar objetivos para atingir metas. Dois fatores, em particular, ajudam os estudantes a construir protagonismo: 1. ambiente de aprendizado personalizado que motiva cada estudante a nutrir suas paixões, fazer conexões entre diferentes experiências de aprendizagem e oportunidades; 2. <i>criar seus próprios projetos e processos de aprendizagem em colaboração com outras pessoas</i> ; construir uma base sólida de alfabetização e matemática que permanecem cruciais (p. 4).
Concepção de conhecimento	Competência como basilar para solução prática de problemas (conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) (p. 4).
Conjunto de conhecimentos	Foco do currículo em duas áreas de conhecimento <i>Reading literacy</i> e <i>Mathematical literacy</i> e a inclusão do letramento digital, saúde física e bem-estar mental. Ampla gama de habilidades, incluindo habilidades cognitivas e metacognitivas; habilidades sociais e emocionais (empatia, autoeficácia e colaboração); habilidades físicas (p. 4-5).

SUMÁRIO



Competências transformadoras	Criar novos valores (<i>Creating new value</i>)	Pensar criativamente, desenvolver novos produtos e serviços, novos empregos, novos processos e métodos, novas formas de pensar e viver, novas empresas, novos setores, novos modelos de negócios e novos modelos sociais (p. 5).
	Conciliar tensões e dilemas (<i>Reconciling tensions and dilemmas</i>)	Conciliar perspectivas e interesses diversos; lidar com tensões, dilemas e trade-offs; aprender a pensar e agir de maneira mais integrada, levando em consideração ideias, lógicas e posições contraditórias ou incompatíveis (p. 5).
	Assumir responsabilidades (<i>Taking responsibility</i>)	Capacidade de considerar as consequências futuras de suas ações, avaliar riscos e recompensas e aceitar a responsabilidade pelos produtos de seu trabalho. Envolve autorregulação, autocontrole, autoeficácia, responsabilidade, resolução de problemas e adaptabilidade.
Princípios de design curricular	<p>Foco e rigor: currículo com número reduzido de tópicos em cada ano escolar;</p> <p>Coerência: currículo sequenciado com tópicos/conteúdos do básico ao avançado;</p> <p>Alinhamento: currículo alinhado com as práticas de ensino e de avaliação;</p> <p>Transferibilidade: currículo centrado em conhecimentos, habilidades, atitudes e valores passíveis de utilização em diferentes contextos;</p> <p>Autenticidade: vincular as experiências de aprendizado do estudante ao mundo real e aprendizagem pautada por senso de propósito;</p> <p>Inter-relação: descobrir como um tópico ou conceito pode se vincular a outros dentro e entre disciplinas e com a vida real fora da escola;</p> <p>Flexibilidade: currículo flexível, adaptável e dinâmico.</p>	

Fonte: construído pelas autoras com base na tradução livre do documento *The future of education and skills: Education 2030* (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2018).

De acordo com o documento, as escolas estão enfrentando demandas crescentes para preparar os estudantes para rápidas mudanças econômicas, ambientais e sociais, para empregos que ainda não foram criados, para tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas sociais que ainda não foram previstos. Nesse sentido, a educação tem como função *instrumentalizar* os estudantes com as “competências” e o “senso de propósito” para moldar suas próprias vidas e contribuir para a vida de outras pessoas.

SUMÁRIO



Em razão dos supostos desafios que os jovens enfrentarão nesse futuro e, também, dos desafios da organização de um processo formativo responsivo a tais características, apresenta como necessidade considerar um perfil de estudante como protagonista de seu próprio processo educativo (*Learner agency*). Essa premissa responsabiliza o estudante não somente pela sua trajetória escolar, a despeito de todas as outras dimensões materiais envolvidas; prevê um percurso formativo promotor de uma subjetividade meritocrática que conforma o indivíduo em relação ao lugar social que ocupa como decorrência restrita às próprias escolhas. Além disso, responsabiliza-o pelos problemas de seu entorno social mais próximo. As novas competências (conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) propostas como basilares à Bússola de Aprendizagem não estão intencionadas à formação integral, mas a conformação à sociedade dos sem emprego e do empreendedor de si. Logo, o Projeto Educação 2030 produz um paradoxo perverso, pois enquanto propõe um recuo cada vez mais acentuado em relação aos conhecimentos potencialmente capazes de alargar a compreensão sobre as implicações da atuação dos indivíduos sobre a natureza e a organização social, destina mais tempo e espaço curricular para responsabilizá-los sobre essas mesmas dimensões. Ademais, conforme argumentam Silva e Fernandes (2019, p. 271), quando analisam o documento, esse projeto torna a Educação Básica um nicho estratégico de exploração econômica e tecnológica. “Ofusca-se, assim, o princípio da educação como um direito social e subjetivo, deslocando-se e favorecendo-se sua oferta como um serviço público consoante às regras de livre mercado.”

No Quadro 2, conforme definido pela OCDE, são sistematizadas as habilidades necessárias aos estudantes e professores, as competências transformadoras imprescindíveis para o desenvolvimento pessoal e social em diferentes contextos, bem como o papel da comunidade nesse processo e as demandas para a formação inicial e desenvolvimento profissional dos professores.

SUMÁRIO



Quadro 2 – Elementos centrais do documento da OCDE *Future of Education and Skills 2030: Conceptual learning framework – Student Agency For 2030*

Ideias-chave	Unidades de registro	
<p>Protagonismo Estudantil (<i>Agency student</i>)</p>	<p>Baseia-se no desenvolvimento da capacidade dos estudantes de definirem suas próprias metas, refletirem e agirem com responsabilidade para efetuar mudanças em condições ou estados futuros; tornarem-se protagonistas do seu aprendizado e da sua automotivação em aprender. Ser capaz de exercer esse protagonismo (liderança) nos diversos contextos em que está inserido: moral, social, econômico, criativo, especialmente em uma economia cada vez mais global. Relaciona-se à formação de uma identidade protagonista, motivada, esperançosa, eficaz e em constante desenvolvimento ao longo da vida (p. 2-5).</p>	
<p>Coprotagonismo (Coagência)</p>	<p>Conceito que propõe um ensino-aprendizagem colaborativo, em que há a coagência dos professores, estudantes, pais e comunidades. Demanda a interação presencial ou virtual tanto para o compartilhamento quanto para o desenvolvimento das habilidades (p. 2). Apresenta 8 graus de Coagência conduzindo o estudante de participação como espectador a executor de projetos. 0 (Silêncio), 1 (Manipulação), 2 (Decoração), 3 (Tokenismo), 4 (Atribuído mas informado), 5 (Adulto conduzido com a contribuição do estudante), 6 (Tomada de decisão compartilhada, liderada por adultos), 7 (Jovens iniciados e dirigidos), 8 (Jovens iniciados, compartilhados decisões com adultos).</p>	
<p>Dimensões de protagonismo</p>	<p>Moral</p>	<p>Fundamenta-se no desenvolvimento de uma consciência individual de base relacional, ou seja, baseada na capacidade individual de identificar os impactos da minha atuação no mundo.</p>
	<p>Social</p>	<p>Envolve a compreensão dos direitos e responsabilidades relacionados à sociedade em que vivem, apresenta aos estudantes a necessidade de aprender a construir relacionamentos com outras pessoas fora de sua família (p. 6). Exige que os indivíduos deixem suas diferenças e tensões de lado e se reúnam para alcançar um objetivo comum (p. 9).</p>
	<p>Econômico</p>	<p>Baseia-se na capacidade de identificar e aproveitar oportunidades para contribuir à economia local, nacional ou global para exercer o protagonismo econômico (p. 6).</p>
	<p>Criativo</p>	<p>Possibilita que os estudantes agreguem novo valor ao mundo usando sua imaginação, capacidade de inovar, seja para fins artísticos, práticos ou científicos (p. 6).</p>

Fonte: construído pelas autoras com base na tradução livre do documento *OCDE Future of Education and Skills 2030: Conceptual learning framework – Student Agency For 2030* (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2019).

SUMÁRIO



Nesse documento são apresentados de modo mais detalhados os conceitos de “*learner agency*”, “*student agency*” e “*co-agency*”. Embora reconheça que “não há consenso global sobre a definição de ‘*student agency*’”, explicita o sentido adotado pela OCDE que implica em um senso de responsabilidade sobre as escolhas e na capacidade de estruturar um objetivo: identificar ações para desenvolvê-lo, influenciar pessoas e circunstâncias e se autorregular. Relaciona-se “com o desenvolvimento de uma identidade e de um sentimento de pertencimento [...] com um senso de propósito que os guia a florescer e prosperar na sociedade.” (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2019, p. 4, tradução nossa). Logo, não se restringe ao sentido de autonomia, é mais abrangente, uma vez que compromete o estudante tanto com as escolhas quanto com os resultados dela. Também não se restringe às escolhas da trajetória escolar, pois se estende a todos os contextos da vida: moral, social, econômico, criativo.

A autonomia transforma-se na capacidade de agência estudantil para definir suas próprias metas, refletir e agir com responsabilidade para efetuar mudanças em condições ou estados futuros; tornar-se protagonista do próprio aprendizado e da sua automotivação em aprender. Relaciona-se à liberdade de “*coeducar*” ou “*co-agency*”, ou seja, a promoção da formação mediada”, com a colaboração dos professores, pais, comunidade, também em espaços não formais, voltada para a solução de problemas imediatos e futuros, institucionalizando internacionalmente as parcerias público-privadas. Verifica-se, ainda, o papel dos/das professores/as na criação de ambientes de aprendizagens adequados à conformação social e atenção focal aos estudantes em situação de desigualdade econômica e cultural, com vistas a minimizar as diferenças de rendimento escolar.

Uma vez que são incorporados às propostas curriculares os desafios para preparar os estudantes para tempestivas mudanças econô-

SUMÁRIO



micas, ambientais e sociais, para empregos que ainda não foram criados, para tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas sociais que ainda não foram previstos, ou seja, o papel da escola é produzir soluções para a crise do sistema capitalista. Nesse sentido, é imprescindível que a educação tenha como função *instrumentalizar* os estudantes com as “*competências*” e o “*senso de propósito*” para moldar suas próprias vidas e contribuir para a vida de outras pessoas.

O propósito do viés autorregulatório e meritocrático da proposta, ofuscado pela centralidade no estudante, tem muito pouco (ou nenhum) compromisso com a formação integral do estudante nos moldes das propostas construídas no âmbito de perspectivas progressistas de formação humana omnilateral. A OCDE vislumbra o futuro da escola com os olhos do capital, portanto, pela unilateralidade de adaptação dos indivíduos ao modo de produção de determinado momento histórico. Esse sujeito adaptável e criativo, capaz de se constituir como empreendedor de si mesmo ainda na escola, responsável pelos itinerários curriculares que escolhe e pelos resultados de aprendizagem dele decorrentes é o sujeito global idealizado para a sociedade do pouco emprego, da pobreza estrutural: “[...] os estudantes devem ser capazes de identificar e aproveitar oportunidades para contribuir à economia local, nacional ou global, ou seja, para exercer o protagonismo econômico.” (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2019, p. 6, tradução nossa).

CONSIDERAÇÕES PARA CONTINUAR A REFLEXÃO

Na discursividade empregada nos dois documentos analisados (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2018, 2019) não foi empregado o termo “educação

SUMÁRIO



integral”. Porém, a ideia de um projeto educativo nessa perspectiva poderia ser inferida a partir da declarada intenção de construir um currículo para a educação da juventude que inclui conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Ocorre que conceito de educação integral, em sua perspectiva histórica, foi construído no âmbito de movimentos da classe trabalhadora, fundamentado em uma base epistemológica socialista e, em síntese, constitui-se na crítica à educação burguesa, na denúncia do uso da escola como instrumento e aparato de sujeição dos trabalhadores por parte do Estado, da Igreja e dos partidos. A partir da análise dos documentos da OCDE podemos renovar essa crítica, pois o projeto curricular supranacional construído (e em construção) por essa Agência, encampado por muitos Estados-Nação, inclusive o Brasil, responde à lógica da atual crise capitalista, do modo de produção em mudança e da concepção de homem e trabalhador responsivos aos preceitos neoliberais.

Ao preconizar um projeto educativo que reduz e secundariza a importância do acesso aos conhecimentos historicamente acumulados de diversas áreas e campos do saber e centralizar o currículo supranacional em apenas duas delas, com aprofundamento da regulação pela via das avaliações, produz obstáculos à superação da alienação, da sociedade de classes e da desigualdade social. Assim, embora estabeleça como pressuposto aos currículos o desenvolvimento curricular pautado na integração dos conhecimentos teóricos e práticos, premissa fundamental da perspectiva de educação integral desenvolvida por Bakunin, Robin e Ferrer Guardia, o desprestígio do primeiro em relação ao segundo, materializado também na concepção de conhecimento adotada – conhecimento útil e imediatamente aplicável –, estaria na razão direta das desigualdades sociais e da miséria crescente da classe trabalhadora. Esse currículo ratifica uma concepção funcionalista pragmática de educação integral, marcada pela vinculação direta entre educação formal e os projetos educativos com fins econômicos voltados à formação do capital humano.

SUMÁRIO



Pelos dispositivos de adaptação, avaliação e responsabilização dos sujeitos, a OCDE mira na conformação de consciências pacíficas, apassivadas, conformadas, colaborativas, resilientes e propositivas como conduta adequada à organização do trabalho (ou da ausência dele) e da sociedade. O que pode, em princípio, apresentar-se como prenúncio de formação integral, responde à necessidade de constituição de um indivíduo emocionalmente adequado e compreensivo em relação ao seu lugar social. Dessa forma, ao cotejarmos os conceitos de educação integral apresentados com as proposições para a formação da juventude da OCDE, depreende-se um sentido regressivo, responsável à reificação do capital e não de superação das desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS

BAKUNIN, Mijail. *La instrucción integral*. Barcelona: José Olañeta Editor, 1979.

BERNUSSI, Mariana Medeiros. *Instituições internacionais e educação: a agenda do Banco Mundial e do Education for All no caso brasileiro*. 2014. 89 p. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

BRITO, Luciana. Da reconciliação com a realidade à instrução integral – contribuições filosóficas de Mikhail Bakunin às questões educacionais. *Revista Eletrônica de Pesquisa na Graduação em Filosofia – Filogênese*, v. 7, n. 1, 2014. Disponível em: www.marilia.unesp.br/filogenese. Acesso em: 12 jun. 2020.

CANAN, Silvia Regina. *Influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais – só há intervenção quando há consentimento?* Campinas: Mercado das Letras, 2016.

COELHO, Lúcia Martha C. da Costa. História(s) da educação integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1998.

SUMÁRIO



FERRER GUARDIA, Francisco. *A Escola Moderna*. Barcelona, 1912. Disponível em: http://www.fondation-besnard.org/IMG/pdf/Ferrer_i_Guardia_Escuela_Moderna.pdf. Acesso em: 12 abr. 2020.

FLORESTA, Leila. Um projeto de Educação Integral: a experiência de Paul Robin em “Cempius”. *Olhares & Trilhas*, Uberlândia, ano 8, n. 8, p. 121-134, 2007.

GALLO, Silvio. Francisco Ferrer Guardia: o mártir da Escola Moderna. *Pro-Posições*, v. 24, n. 2 (71), p. 241-251, maio/ago. 2013.

JOMINI, Regina Célia Mazoni. *Uma educação para a solidariedade*. Campinas: Pontes, 1990.

KASSICK, Clovis Nicanor. Pedagogia Libertária na História da Educação Brasileira. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 32, p. 136-149, dez. 2008.

KROPOTKIN, Piotr. Trabalho cerebral e braçal. In: MORIYÓN, F. G. (org.). *Educação Libertária*. Porto Alegre: Artmed, 1989.

MALATESTA, Errico. *A anarquia*. São Paulo: Nu-Sol; Rio de Janeiro: SOMA: Imaginário, 1999.

MARTINS, Angela Maria Souza. *A Pedagogia Libertária e a Educação Integral*. Rio de Janeiro: NEB/Grupo do HISTEDBR – UNIRIO. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/JJane%20maria%20de%20abreu%20drewinski.pdf. Acesso em: 09 maio 2020.

MORAES, José Damiro de. Mikhail Bakunin e a Educação na AIT. Notas sobre a Instrução Integral. In: JORNADA DO HISTEDBR, 12.; SEMINÁRIO DE DEZEMBRO, 10., 2014, Caxias. *Anais [...]*. Caxias, MA: HISTEDBR-MA; CESC, 2014. p. 857-871.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. OECD. *Future of Education and Skills 2030: Conceptual learning framework – Student Agency For 2030*. OCDE, 2019. Disponível em: http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf. Acesso em: 12 maio 2020.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. OECD. *The future of education and skills – Education 2030: The future we want*. Diretoria de Educação e Habilidades. Paris: OCDE, 2018.

PERES, Crystiane Leandro. A influência do anarquismo nas construções sobre educação na Associação Internacional dos Trabalhadores – AIT. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 29., 2017, Brasília, DF. *Anais [...]*.

SUMÁRIO



Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://www.snh2017.anpuh.org/site/anais>. Acesso em: 12 maio 2020.

PINHO, Adelino Tavares de. *Pela Educação e Pelo Trabalho e Outros Escritos*. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2012.

RAULIN, Dominique. *Les programmes scolaires: Des disciplines souveraines au socle commun*. Bruxelles: De Boeck, 2008.

ROBIN, Paul. A educação integral. In: MORIYÓN, F. G. (org.). *Educação Libertária*. Porto Alegre: Artmed, 1989.

ROBIN, Paul. L'Éducation Intégrale. *O Amigo do Povo*, São Paulo, 24 out. 1903. Jornal anarquista publicado de 1902 a 1904, em São Paulo, sob a responsabilidade de Neno Vasco.

RODRIGUES, Edgar. *Os libertários: ideias e experiências anárquicas*. Petrópolis: Vozes, 1988.

SALOMÉ, Josélia Schwanka; CARVALHO, Marcio Bernardes de; SOARES, Neuzita de Paula. Banco Mundial e Educação: a interferência dos Organismos Internacionais nas políticas educacionais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, Curitiba, v. 12, n. 32, p. 81-100, set./dez. 2017. Disponível em <https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/694/579>. Acesso em: 12 maio 2020.

SAVIANI, Demerval. Pedagogia Libertária. *Verbete, Histedbr*. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_libertaria.htm#_ftnref1. Acesso em: 12 maio 2020.

SOARES, Fabiana Pegoraro. A influência do Banco Mundial e da OCDE na educação básica no Brasil e no ensino de geografia. *UFSM Geog. Ens. Pesq.*, Santa Maria, v. 24, e16, 2020. DOI: 10.5902/223649944183 ISSN 2236-4994.

VIEIRA, Ana Rosa Bulcão. Burocracia e autogestão: a proposta de Proudhon. *Rev. adm. empres.*, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 79-80, Sept. 1981. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901981000300011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 maio 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75901981000300011>.

SUMÁRIO



A large, bold white number '7' is positioned in the upper right quadrant of the page. The background is a dark blue, semi-transparent overlay of a bookshelf filled with books of various colors and sizes. The text is centered horizontally and vertically within the page.

Kênia Kristina Furtado

Alba Regina Battisti de Souza

**DOS NORMATIVOS NACIONAIS
AOS DOCUMENTOS
CURRICULARES DO MUNICÍPIO
DE FLORIANÓPOLIS:
dispositivos reguladores do currículo
no contexto da educação Infantil**

INTRODUÇÃO

O presente artigo sistematiza uma parte da dissertação de mestrado intitulada *Currículos (re)construídos no movimento da docência na Educação Infantil: entre a autonomia e a regulação*, na qual foi realizada uma análise teórico-bibliográfica e documental com o intuito de verificar os dispositivos reguladores do currículo nos documentos curriculares oficiais para a Educação Infantil (do nível macro ao micro) e discutir suas implicações sobre a autonomia docente.

Os documentos selecionados para o estudo foram organizados em duas dimensões, são elas: a) Dimensão nacional – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI – 1998); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI – 1999 e 2009); Base Nacional Comum Curricular (BNCC – 2017); b) Dimensão municipal – Base Nacional Comum Curricular e os Documentos Curriculares Municipais da Educação Infantil de Florianópolis: recontextualização curricular (2020). As análises dos normativos de âmbito nacional foram referências para as análises posteriores de âmbito municipal, em termos de implicações e direcionamentos locais. A análise e o tratamento das informações foram realizadas com base na técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO, 2003).

Primeiramente, analisamos alguns aspectos da trajetória histórica na constituição dos documentos oficiais para a Educação Infantil no Brasil. Em seguida verificamos o novo documento produzido pela Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF) intitulado *Base Nacional Comum Curricular e os Documentos Curriculares Municipais da Educação Infantil de Florianópolis: recontextualização curricular*, evidenciando algumas influências advindas do âmbito nacional. Também levantamos suposições e indagações sobre as ações do município em relação à BNCC, que demonstram ressaltar os dispositivos reguladores do currículo nesse contexto.

SUMÁRIO



DIMENSÃO NACIONAL – OS NORMATIVOS NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Destacamos alguns aspectos a respeito das forças que gravitam em torno do poder de decisão sobre os conhecimentos ditos oficiais, que dão subsídios da existência de um afinilamento curricular – verticalizado na definição de um currículo nacional em uma territorialidade tão extensa como a do Brasil – que acaba por regular, e até mesmo constranger, os currículos regionais/locais. Para situar os condicionantes da análise, primeiramente entendemos ser necessário discorrer sobre o conhecimento oficial que constitui os currículos prescritos/oficiais, para então apresentar algumas características dos normativos nacionais selecionados direcionando ao objetivo proposto.

Como afirma Pacheco (2005, p. 76), o currículo é “a seleção e organização do conhecimento cultural e socialmente considerado válido para um determinado tempo particular.” Portanto, ele responde a escolhas culturais em tempos históricos determinados, assumidas por meio de projetos de educação propostos pelos governos. São esses projetos educacionais que legitimam, ou não, os conhecimentos oficiais, considerados valiosos para os interesses (bem como para os desinteresses) políticos, econômicos e educacionais.

Nessa mesma perspectiva, Gimeno Sacristán (2000) entende o currículo como projeto seletivo de cultura; resultado do predomínio de um tipo de cultura sobre outra; produto da visão de algum grupo acerca do que seja o conhecimento legítimo. Em sua acepção, o conhecimento selecionado culturalmente acaba por definir currículos dominantes que habitualmente são refletidos no projeto educativo nacional, sendo que “os currículos dominantes costumam pedir a todos os alunos o que só uns podem cumprir.” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 61). Logo, essa seleção cultural não é neutra, torna-se excludente e expõe um

SUMÁRIO



desenho bastante contundente do que é, para os grupos dominantes, o que Gimeno Sacristán (2000) chama de “conhecimento valioso”³⁶.

Sob essa ótica, o conhecimento oficial (ou “conhecimento valioso”) seria um recorte de conhecimentos – também identificado por alguns autores, como Pacheco (2005) e Gimeno Sacristán (2000), como “recorte de cultura” – não necessariamente consensuado, que exprime os interesses dos grupos dominantes numa sociedade e são valorados e legitimados nas negociações e disputas refletidas educativa, econômica e politicamente por meio da formulação dos currículos prescritos/oficiais.

Assim, diante da realidade que se constitui e reconstitui socialmente e à medida que os governos vão alterando seus projetos de educação, novas relações vão sendo construídas com o conhecimento, direcionando importantes questionamentos a respeito dos aspectos de dominação por meio do conhecimento legitimado. De acordo com Apple (2011),

O que conta como conhecimento, as formas como ele está organizado, quem tem autoridade para transmiti-lo, o que é considerado como evidência apropriada de aprendizagem e – não menos importante – quem pode perguntar e responder a todas essas questões, tudo isso está diretamente relacionado à maneira como domínio e subordinação são reproduzidos e alterados nesta sociedade. Sempre existe, pois, uma política do conhecimento oficial, uma política que exprime o conflito em torno daquilo que alguns veem simplesmente como descrições neutras do mundo e outros, como concepções de elite que privilegiam determinados grupos e marginalizam outros.

Conforme estudos de Apple (1997, 2011), o conhecimento está diretamente relacionado às disputas de poder que giram em torno do currículo. Seu argumento perpassa pelas políticas do conhecimento oficial que, segundo o autor,

³⁶ Sacristán (2000) utiliza o termo “conhecimento valioso” para se referir ao que estamos tratando como “conhecimento oficial”.

SUMÁRIO



[...] são resultados de acordos ou compromissos. Elas não são usualmente impostas, mas representam os modos pelos quais os grupos dominantes tentam criar situações nas quais os compromissos que são estabelecidos os favorecem. Os compromissos ocorrem em diferentes níveis: ao nível do discurso político e ideológico, ao nível das políticas de Estado e ao nível do conhecimento que é ensinado nas escolas, ao nível das atividades diárias de professores e estudantes nas salas de aula e ao nível de como entendemos tudo isso. (APPLE, 1997, p. 24).

As políticas do conhecimento oficial são, portanto, resultado das negociações e disputas sobre os conhecimentos, sobre as proposições de ações e sobre os sujeitos que compõem o currículo. Assim, a crescente produção de políticas curriculares dos últimos anos reflete os tensionamentos provocados nessas disputas, nas quais os grupos dominantes, para se manter no poder e controle, necessitam considerar algumas demandas advindas dos grupos considerados menos poderosos.

A inserção da Educação Infantil na agenda política brasileira e, conseqüentemente, nas políticas do conhecimento oficial, foi (e ainda é) resultado de um processo que envolveu (e ainda envolve) vários setores da sociedade, incluindo movimentos sociais, instituições de pesquisa/universidades, como também as influências externas de organismos internacionais, acordos e/ou documentos assinados pelo governo brasileiro.

Mais precisamente, no Brasil, a partir da década de 1990, é possível identificar certa intensificação na produção de políticas nacionais direcionadas e amparadas pela necessidade de estabelecer mínimos na definição/redefinição dos currículos para a Educação Básica. Esses movimentos intencionaram tentativas de padronização dos currículos nacionais a partir da seleção do que se considerava o conhecimento oficial. Dentre essas políticas, foram desenvolvidos alguns documentos curriculares específicos para a etapa da Educação Infantil, em meio aos quais, a partir da homologação da LDB/96, é possível identificar dois movimentos que disputavam o protagonismo nas reformas curri-

SUMÁRIO



desse órgão que, em contrapartida, não deliberou sobre eles, não chancelou sua validade como diretrizes nacionais. Tal fato não impediu o MEC de apresentá-los aos professores [...].

De certo modo, instaurou-se um conflito entre o MEC e o CNE, visto que o MEC é um órgão executivo e não legislativo. Ele pode criar documentos orientadores, porém, não mandatários. A aprovação desses documentos normativos passa pelo aval do CNE que, no momento, vinha se dedicando à construção de outro documento que, pouco mais tarde (1999), veio a público, intitulado *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, não validando a proposta dos RCNEIs como Diretrizes Nacionais.

Em meio ao conflito, o MEC, órgão que possui o recurso financeiro para colocar as políticas em ação, investiu na ampla divulgação dos RCNEIs – juntamente com os PCNs – alinhando diversas ações para que eles fossem colocados em prática, dentre as quais a formação docente³⁸ voltada aos documentos e à distribuição dos volumes impressos para as/os professoras/res, bem como para as instituições educativas de todo o território brasileiro. Assim, segundo Durlí (2019), embora não mandatários, os RCNEIs foram se estabelecendo como indutores na formulação/reformulação de currículos nos sistemas e redes de ensino públicos e, ao mesmo tempo, nos programas de formação docente. De acordo com a tese de Wiggers (2007), os RCNEIs foram um dos documentos mais conhecidos e, na época, o mais referenciado nas propostas curriculares municipais do estado de Santa Catarina, devido, supostamente, ao seu caráter prescritivo.

Paralelamente a esse movimento de construção e divulgação dos Referenciais, o CNE esteve trabalhando na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, no intuito de

³⁸ Estratégia desenvolvida pelo MEC no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) para levar até as professoras e os professores, nas instituições educativas e formações oferecidas, os chamados “Parâmetros Curriculares” para toda a Educação Básica, o que incluiu os Referenciais para a Educação Infantil.

SUMÁRIO



nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos voltados à primeira etapa da Educação Básica. O Parecer n. 002/98, que regulamenta as DCNEIs, indica que:

[...] é muito importante que os Conselhos Municipais e Estaduais de Educação e respectivas Secretarias, *tenham clareza a respeito de que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil são mandatórias para todas as instituições de cuidado e educação para as crianças dos 0 aos 6 anos*, a partir do momento de sua homologação pelo Sr. Ministro da Educação, e conseqüente publicação no Diário Oficial da União. (BRASIL, 1998, p. 2, grifo nosso).

E aponta ainda que:

A iniciativa do MEC, através da ação da Coordenadoria de Educação Infantil (COEDI), da Secretaria de Educação Fundamental (SEF), de produzir e divulgar *Referenciais Curriculares para a Educação Infantil*, é uma importante contribuição para o trabalho dos educadores de crianças dos 0 aos 6 anos, embora não seja mandatória. Esta proposta do MEC vem se integrar aos esforços de várias Secretarias de Estados e Municípios no sentido de qualificar os programas de educação infantil, ficando no entanto, a critério das equipes pedagógicas a decisão de adotá-la na íntegra ou associá-la a outras propostas. *O indispensável, no entanto, é que ao elaborar suas Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil, os educadores se norteiem pelas Diretrizes Curriculares Nacionais*, aqui apresentadas. (BRASIL, 1998, p. 2, grifo nosso).

A característica mandatória nas DCNEIs estabelece uma diferença importante em relação aos RCNEIs, no entanto, as Diretrizes demoraram para ser incorporadas nas redes e sistemas de ensino, visto que os Referenciais tiveram maior visibilidade e divulgação, por serem prescritivos na linha de um currículo segmentado em conteúdos. Além disso, outro aspecto a ser considerado, segundo Durlí (2019), é o de que as Diretrizes se centraram de forma mais ampla na delimitação de princípios e fundamentos sobre os quais as redes, sistemas de ensino e escolas estabeleceriam as propostas curriculares, e, portanto, mostraram-se menos diretivas do que o Referencial em relação ao currículo.

SUMÁRIO



Nesse contexto pós-LDB, os RCNEIs e as DCNEIs estabeleceram claramente uma base orientadora, um apoio, que oferecesse sugestões de como trabalhar e o que trabalhar na Educação Infantil, trazendo princípios para a ação docente, evidenciando e sincronizando o cuidar e o educar das crianças de zero a seis anos. Nessa direção, os estudos de Durli (2019) apontam a existência de disputas que giravam (e ainda giram) em torno de qual é o recorte de conhecimento (ou de cultura) que deveria ser legitimado nesses documentos e quem tem o poder para essa decisão. Afirmando ainda que “Embora não tenha sido instituído um currículo nacional, o Estado foi atuando no sentido de estabelecer certa unidade em torno de um projeto formativo bastante disputado.” (DURLI, 2019).

Dez anos depois da publicação da primeira versão das DCNEIs, uma segunda versão é reelaborada e publicada em 2009, alterando significativamente a estrutura do texto anterior, oferecendo maior descrição e atenção aos pontos já existentes e dando enfoque às especificidades da Educação Infantil, propondo conceitualmente um currículo e uma docência que são específicos para a área. Para essa explanação, as novas Diretrizes foram ampliadas expressivamente em sua quantidade de artigos, passando de um número de quatro artigos para treze, em sua nova versão.

Os estudos de Oliveira (2010) indicam que as novas DCNEIs refletem os primeiros passos para a saída de uma posição de submissão da Educação Infantil em relação aos demais níveis de ensino, partindo em direção a certa autonomia na definição de suas questões curriculares e pedagógicas. Colocando a centralidade na criança, e não no conteúdo, as DCNEIs/2009 tratam das especificidades da área, focando numa clara explicitação da identidade da Educação Infantil, sua função sociopolítica e pedagógica, bem como a definição de objetivos e princípios para a organização curricular, sugerindo aspectos relacionados aos processos de avaliação e transição/continuidade das aprendizagens das crianças ao longo de sua trajetória na Educação Básica.

SUMÁRIO



Quando finalmente as DCNEIs/2009 passam a ser minimamente reconhecidas e valorizadas nos anos posteriores – tanto por pesquisadores e instituições formadoras quanto por professoras/res em exercício da docência na área – conquistando espaço nas discussões sobre as defesas conceituais e organizativas de uma proposta educativa para a Educação Infantil, a BNCC inicia o seu processo de constituição, tramitado verticalmente pelas influências neoliberais de organizações internacionais e mercantilistas.

Homologada em dezembro de 2017, a BNCC apresenta, como o próprio nome diz, uma base nacional fundada, de acordo com Durli (2019), em quatro grandes tensões. São elas: 1) composição das comissões e/ou equipes de trabalho e coordenação – inicialmente mantida em segredo, depois exposta, entretanto, logo reconstituída em razão da mudança de governo e das equipes do Ministério da Educação (MEC), abrindo cada vez mais espaço aos empresários da educação, especialmente a partir da terceira versão, e reduzindo drasticamente a participação de professoras/es, pesquisadoras/es e especialistas da área; 2) a autoria da BNCC – nas primeiras versões o MEC se exime da responsabilidade de autoria do documento, assumindo-a na terceira e última versão, junto com o *Todos Pela Educação*³⁹; 3) composição do recorte de conhecimentos – com inúmeras tensões, voltadas, principalmente, para o recorte de conhecimento do Ensino Fundamental, também com reverberações no recorte destinado à Educação Infantil, como, por exemplo, as questões de gênero e orientação sexual levantadas por grupos conservadores que resultaram na retirada terminológica e na depreciação do termo “ideologia”; 4) Ensino Médio – a contrarreforma do Ensino Médio e a separação dessa etapa da Educação Básica das demais na produção textual do documento.

³⁹ O movimento Todos Pela Educação foi criado em 2006 e se autodeclara como um movimento apártidário e plural da sociedade civil brasileira, em prol da melhoria da qualidade da educação. No entanto, o movimento constitui-se da união de empresários brasileiros que buscam atuar na educação básica brasileira oferecendo suas “soluções eficazes”, a fim de atender aos anseios do capital, baseados na atuação no mercado de trabalho (SÉGALA, 2018).

SUMÁRIO



Diante dessas quatro tensões, a BNCC foi se constituindo, tendo seus ajustes finais firmados e protagonizados pela “forte presença empresarial, incluindo bancos, empresas e organizações e/ou fundações, organizadas em rede – como Fundação Leman, Movimento Todos Pela Educação, Instituto Ayrton Senna, Fundação Maria Cecília Vidigal” (DURLI; CAMPOS, 2020, p. 252), além da aliança conservadora (integrantes das igrejas, simpatizantes de projetos, como o *Escola sem partido*, entre outros).

No que se refere especificamente à Educação Infantil, Durlí e Campos (2020), ao analisarem as quatro versões que constituem o processo de elaboração da BNCC, alertam para o que chamam de tecnificação do currículo da Educação Infantil. Tal tecnificação está refletida, principalmente, nas análises das concepções/significações atribuídas às terminologias “campos de experiência”, “objetivos de aprendizagem” e observadas também na divisão dos conhecimentos e/ou comportamentos a serem atingidos em cada faixa etária. Segundo as autoras, na BNCC,

[...] as experiências passam a ser organizadoras do currículo. Interroga-se sobre essa possibilidade; se com essa perspectiva não se corre o risco de “didatizar” as experiências, sobretudo pela indução provocada pela própria organização da Base: tem-se primeiro, competências gerais a serem adquiridas pelas crianças, desdobradas em “direitos de aprendizagem”, que por sua vez, para serem alcançados requerem a organização de situações pedagógicas apropriadas – os campos de experiência, que são modelados e orientados pelos objetivos comportamentais previstos para cada campo, em cada recorte etário. (DURLI; CAMPOS, 2020, p. 261).

Ao posicionar os “Campos de experiência” como componentes curriculares, a BNCC acaba operacionalizando-os por meio dos objetivos de aprendizagem que estão listados e baseados nos comportamentos que a criança precisa alcançar em cada faixa etária. Tais objetivos acabam por restringir/limitar a docência, visto que “funcionam

SUMÁRIO



como um 'guia' para a elaboração dos planejamentos e orientações da prática pedagógica. Corre-se o risco de passarem a ser engessados e rígidos, ao invés de flexíveis, como requer a ação pedagógica centrada na criança." (DURLI; CAMPOS, 2020, p. 264).

No contexto de aprovação da BNCC, a docência transforma-se em território de disputas, assim como a formação docente (inicial e continuada/permanente) torna-se campo estratégico privilegiado para a atuação empresarial, pois é por meio dela que se objetivam mudanças educacionais direcionadas conforme o projeto de educação/sociedade que se pretende assumir, seguindo os interesses do atual governo. Assim, ocorre que as perspectivas de autonomia para a docência a partir da BNCC estão cada vez mais constrangidas em razão dos mecanismos de regulação da ação docente e curricular estarem cada vez mais controladores/limitadores pelas novas políticas do conhecimento oficial.

É fato que a BNCC apresenta um currículo nacional que já vinha sendo ensaiado em outros moldes, em outros tempos históricos, sob outros interesses e desinteresses, outras lideranças e direcionamentos, com desenhos textuais e conceituais cada vez mais disputados política, econômica e epistemologicamente. Portanto, a questão a ser considerada nesse momento não é tanto sobre haver, ou não, a necessidade de um currículo nacional diante de toda a territorialidade e diversidade cultural brasileira, mas é sobre a forma como operam as políticas do conhecimento oficial, seus desdobramentos e consequências para a Educação Infantil e para a Educação de forma geral.

É importante analisar nessa trajetória documental e epistêmica que vem sendo delineada pelo contexto de políticas nacionais, o desenho que se forma no processo de afunilamento curricular até chegar a um currículo nacional. Embora forte, via apoio e interesses firmados no contexto de influência desses documentos (Banco Mundial, Unesco, Unicef, organismos internacionais, Agenda E2030), também, contraditoriamente, esse currículo nacional se coloca frágil, em virtude

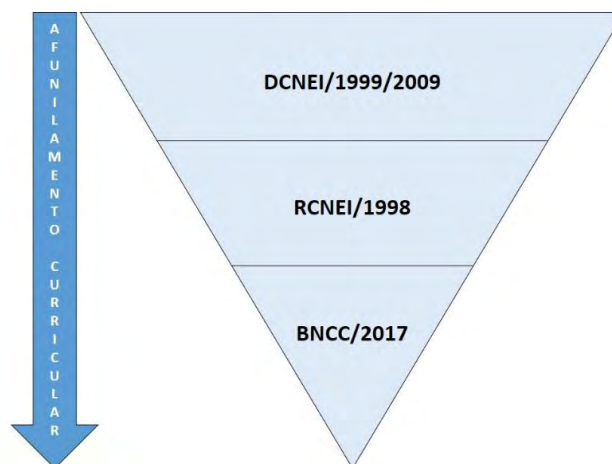
SUMÁRIO



da forma constitutiva como foi elaborada, na qual o Estado procurou instaurar um aparente consenso, desconsiderando as fervorosas críticas instaladas em seu contexto de produção, pelas quais o debate curricular não se encontra encerrado. E em meio a essas contradições que fazem parte das políticas do conhecimento oficial, o contexto da prática (Formação de Professores, Materiais didáticos, Prática pedagógica) também se torna um território muito disputado.

Para uma compreensão mais alargada e sistemática, organizamos o esquema a seguir (Figura 1) explanando esses três momentos históricos, compondo uma trajetória de afunilamento na perspectiva de uma regulação curricular sobre essas políticas oficiais para a Educação Infantil.

Figura 1 – Afunilamento na perspectiva da regulação curricular das políticas oficiais de âmbito nacional para a Educação Infantil.



Fonte: elaborada por Furtado (2020).

Nota-se, por meio da Figura 1, que o critério de organização desse afunilamento não foi o temporal, conforme descrição anterior sobre cada momento da trajetória histórica de construção dessas políticas.

SUMÁRIO



Para sua sistematização, adotamos outra lógica, que considera em sua parte mais larga, as DCNEIs como política oficial de uma perspectiva mais aberta, no sentido de não prescrever diretamente os conteúdos/ conhecimentos. Estreitando essa parte aberta, temos os RCNEIs, seguidos de um fechamento deste funil representado pela BNCC, como políticas oficiais de uma perspectiva mais fechada, no sentido de serem mais prescritivas em relação aos recortes de conhecimentos e de comportamentos que as crianças precisam alcançar. Assim, forma-se um afunilamento tendo como foco a regulação curricular estabelecida pelas políticas oficiais para a Educação Infantil.

No topo da imagem, encontra-se a parte mais alargada desse afunilamento curricular, na qual estão localizadas as DCNEIs, construídas em 1999 e reformuladas em 2009. Conforme demonstrado por meio da trajetória histórica de constituição dessa política, é perceptível na primeira versão das Diretrizes a sistematização e definição de concepções disputadas no momento de sua publicação, intencionando a definição de uma base educativa que regulamentasse a etapa Educação Infantil. E, em sua reformulação, foram ampliadas significativamente as discussões curriculares para a Educação Infantil. Apesar desse documento não afunilar curricularmente no sentido de listar conteúdos mínimos, ele buscou estabelecer os mínimos para a ação pedagógica, definindo parâmetros constitutivos de currículos e Projetos Políticos Pedagógicos mais abertos e aproximados das diferentes realidades educativas que podem ser encontradas no território brasileiro.

No centro da figura, iniciando o estreitamento curricular na direção desse afunilamento sobre aspectos regulatórios, nota-se a marca das disputas realizadas sobre o que será definido como conhecimento oficial para a Educação Infantil e quem tem esse poder de decisão. Essas disputas foram refletidas, principalmente, nos conflitos entre MEC e CNE – entre RCNEI e DCNEI, mas também estiveram cercadas por interesses de outros setores – sociais, políticos e econômicos. Diferen-

SUMÁRIO



temente das Diretrizes, que se mostraram mais organizativas e menos diretivas, é possível observar nos Referenciais uma clara tentativa de definir mínimos de conteúdos por idade para a Educação Infantil, seguindo o mesmo padrão curricular de outras etapas da Educação Básica.

Trazendo então uma base extremamente estreita, a parte mais baixa da imagem reflete uma tentativa de fechamento verticalizado realizado pela BNCC; um currículo nacional com recortes claros de conhecimentos e/ou comportamentos a serem alcançados pelas crianças, organizados em quadros codificados que fragmentam o humano, impõem padrões de comportamentos por idade, sugerindo modelos de avaliações em larga escala direcionadas a essa etapa de ensino. Ao determinar finalidades específicas a serem alcançadas pelas crianças em cada recorte etário, a BNCC acaba responsabilizando as professoras e os professores por esse tipo de alcance. O foco docente está no desempenho das crianças, ou seja, está centrado nos conteúdos e não nas relações que a criança estabelece com o mundo, como era nas DCNEIs.

Aquilo que serviu para observar e valorizar as especificidades e singularidades de cada recorte de idade e de cada criança que compõe a Educação Infantil foi tomado pelas políticas neoliberais como forma de generalizar, utilizado para homogeneizar, segregar e fragmentar a formação humana. Consequentemente, nessa passagem de uma perspectiva curricular mais aberta para uma perspectiva curricular cada vez mais fechada, objetivou-se a padronização curricular, o controle dos conhecimentos e o cerceamento da autonomia das instituições educativas e dos professores.

Numa perspectiva analítica da evolução histórica da constituição desses normativos nacionais, a Figura 1 demonstra o afunilamento e, de certa forma, um fechamento, direcionado e verticalizado, resultante num currículo normativo e obrigatório dentro de um contexto nacional que pode interferir significativamente na construção das políticas curriculares oficiais regionais/locais, como mostraremos na sequência.

SUMÁRIO



DIMENSÃO MUNICIPAL – BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E OS DOCUMENTOS CURRICULARES MUNICIPAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE FLORIANÓPOLIS: SOBRE A RECONTEXTUALIZAÇÃO PARA UM ALINHAMENTO CURRICULAR COM A BNCC

A partir da Resolução CNE/CP n. 2 de 2017, que institui e orienta a implementação da BNCC, ficou definido em seu artigo 5º, que a BNCC é “referência nacional para os sistemas de ensino e para as instituições ou redes escolares públicas e privadas da Educação Básica, dos sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, para construir ou revisarem os seus currículos.” (BRASIL, 2017, p. 5). A Resolução também exige, em seu artigo 15º, o alinhamento “imediate” dos currículos e propostas pedagógicas das instituições e redes de ensino à BNCC, sendo que “a adequação dos currículos à BNCC deve ser efetivada preferencialmente até 2019 e no máximo, até início do ano letivo de 2020.” (BRASIL, 2017, p. 11).

Assim, cumprindo uma exigência normativa advinda do âmbito nacional, a RMEF, por meio de um processo formativo de discussão e estudo com os profissionais de Educação Infantil que ocorreu no período de 2018 a 2019, estruturou o documento intitulado *Base Nacional Comum Curricular e os Documentos Curriculares Municipais da Educação Infantil de Florianópolis: recontextualização curricular*. O documento foi sistematizado por uma comissão organizadora⁴⁰ composta por três formadoras do Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da

SUMÁRIO



⁴⁰ A Comissão organizadora está composta pelos seguintes nomes: Ana Regina Ferreira de Barcelos; Carmem Lúcia Nunes Vieira; Fabrício Zimmermann Souza; Fernanda Carginin Gonçalves Daniel; Heloisa dos Santos Simon; Karine Zimmer; Leila Echer; Letícia Águida Bento Ferreira; Maria de Nazaré Feijó; Rejane Teresa Marcus Bodnar. Colaboradora: Márcia Buss-Simão.

Educação Infantil (NUFPAEI), cinco supervisores da RMEF, uma diretora de unidade da RMEF (que tem como cargo de origem: professora de Educação Física) e uma professora da Educação Infantil da RMEF, além de uma colaboradora externa.

O documento relata sobre algumas estratégias utilizadas no processo de sua constituição, desde as formações de grupos internos de estudos, até a realização de seminários, cursos e formações direcionados aos profissionais de Educação Infantil da RMEF. Em alguns momentos, os eventos ofertados abarcavam maior número de participantes, em outros necessitavam de grupos menores para um aprofundamento e sistematização. No entanto, como aconteceu nos movimentos de construção curricular anteriores, apesar do discurso de participação profissional, as discussões permaneceram muito restritas apenas à sua comissão organizadora e não alcançaram o coletivo de professoras e professores.

Um fato que chama a atenção refere-se ao curso de aprofundamento sobre a BNCC citado no documento, oferecido pela RMEF no segundo semestre de 2018, que envolveu 90 profissionais da educação, para o qual “cada Unidade Educativa deveria ter no mínimo um representante, preferencialmente, o supervisor e/ou diretor, ou na impossibilidade destes, um professor.” (FLORIANÓPOLIS, 2020, p. 12). Curioso que mesmo que o texto deixe claro que a presença docente é bem-vinda (quando estipula um mínimo aceitando mais de um profissional), seu estímulo é direcionado à participação do supervisor e/ou diretor, e não do/a professor/a. Defendemos que um assunto dessa envergadura necessita, preferencialmente, o chamamento à docência para o debate. Claro que a presença e a participação de diretores e supervisores tornam-se importantes para o entendimento, a participação e a disseminação do estudo, e percebemos que incentivar a participação de professoras/res exige, muitas vezes, repensar na logística da hora atividade nas unidades educativas. No entanto, são as/os pro-

SUMÁRIO



fessoras/res que estão em sala vivenciando o cotidiano com as crianças, são elas/eles que estão reconstruindo o currículo prescrito todos os dias com as crianças, e poderiam ser elas/eles, preferencialmente, chamados ao estudo proposto.

De acordo com o documento, em diversos momentos houve a intenção de aprofundar os estudos com maior participação dos profissionais da Educação Infantil da RMEF, e as formações permanentes oferecidas continuaram caminhando nessa direção, precisando encerrar-se em 2019 adequando-se ao prazo estabelecido de dois anos a partir da Resolução CNE/CP n. 2 de 2017, para a sistematização e apresentação de um documento que respondesse à BNCC. É importante deixar claro que dizer não à proposta da BNCC não era uma opção, em razão da sua obrigatoriedade legislativa. Portanto, as estratégias utilizadas pela comissão organizadora direcionaram à necessidade de pensar formas de estudar e analisar um contorno que validasse o conjunto de documentos curriculares da RMEF, considerando a exigência de revisitá-los para adequá-los à BNCC.

Nesse sentido, olhando para o contexto em que se configura esse documento, “Reconhecer que o currículo é um campo em movimento, em reorientação é um avanço, porém o carro na marcha ré também está em movimento. As disputas são por direções desse movimento.” (ARROYO, 2013, p. 104). Ou seja, se não posso dizer não àquilo que me oponho, se não posso frear/paralisar, mantenho-me em movimento buscando um outro caminho; um contorno que demonstre de alguma forma a minha resistência. Assim, o documento ficou pronto e foi disponibilizado em abril de 2020 no *site* da PMF, ainda sem a ficha catalográfica e sem divulgação aos profissionais da RMEF, visto que

SUMÁRIO



eles estavam em regime de quarentena por conta da pandemia mundial ocorrida em consequência da Covid-19⁴¹.

O documento⁴² disponibilizado traz uma breve trajetória sobre a constituição da BNCC no âmbito nacional, seguida do percurso realizado pelo município de Florianópolis de elaboração do novo documento adequando-se ao contexto da BNCC e, como o próprio documento insere textualmente, que demonstrasse um processo de “recontextualização curricular”⁴³. Também apresenta um mapeamento das concepções dos documentos curriculares da RMEF e da BNCC e, por fim, expõe, por meio de quadros analíticos, as similitudes entre os Campos de Experiências da BNCC e os Núcleos da Ação Pedagógica que constituem o Currículo da Educação Infantil da RMEF. Dentre o vasto conjunto de documentos curriculares do município, prioriza seus estudos nos seguintes documentos:

Nas Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (2010), nas Orientações Curriculares para Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2012) e no Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015). (FLORIANÓPOLIS, 2020, p. 6).

Quanto ao mapeamento das concepções, é interessante observar que ao final de cada temática estudada, fica claro que – apesar de ainda termos muito o que afinar e alinhar entre o que está proposto e o

SUMÁRIO



⁴¹ Nesse cenário, a Organização Mundial da Saúde declarou a Covid-19 como pandemia em 11 de março de 2020 e instituiu medidas essenciais para a prevenção e enfrentamento da doença. Dentre as medidas, incluiu-se a higienização das mãos com água e sabão, o uso de álcool em gel para higiene das mãos fora de casa, o uso de máscaras, a proibição de aglomerações de pessoas, o fechamento das instituições educativas, entre outras. Para maiores informações consultar https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-07072020000100201&script=sci_arttext&tling=pt.

⁴² O documento acompanha uma apresentação produzida pelo prefeito Gean Marques Loureiro e outra pelo seu secretário municipal de Educação, Maurício Fernandes Pereira.

⁴³ Inspirados em Bernstein (1986), segundo o documento, o processo de recontextualização curricular é entendido como “um conjunto de códigos definidos por uma política macro, que são colocados em debate. Esse processo de recontextualização materializa-se na ação de identificar as possibilidades de aproximação ou de distanciamento, da implementação de macro políticas educacionais, destinadas aos entes da federação (Estados e Municípios) que a executam na esfera do micro.” (FLORIANÓPOLIS, 2020, p. 13).

que é vivido nos currículos da RMEF – os documentos curriculares da RMEF ampliam significativamente os conceitos apresentados na BNCC e, em alguns casos, é possível perceber os distanciamentos nos discursos entre os documentos da RMEF e BNCC e a tentativa por parte da RMEF de aproximá-los para validar seus documentos já constituídos. Como exemplo, quando trata das concepções de Brincadeira e Interações, buscando as similitudes, pronuncia que em ambos os documentos “não há possibilidade de, nos processos educativos formais para essa etapa da Educação Básica, pautar práticas pedagógicas homogêneas.” (FLORIANÓPOLIS, 2020, p. 29-30) No entanto, o documento da BNCC aborda princípios que instigam uma prática pedagógica que busca homogeneidade nas formas de ser e estar das crianças e das/os professoras/res em razão do trabalhador ideal projetado para o mercado.

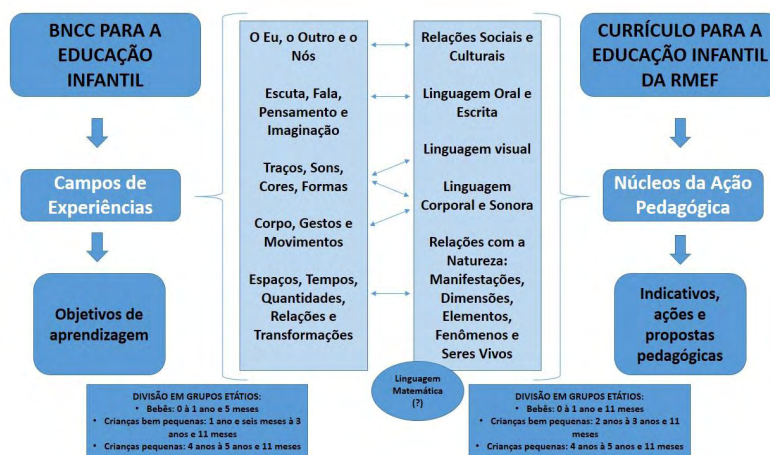
No que se refere às similitudes entre os Campos de Experiências da BNCC e os Núcleos da Ação Pedagógica que constituem o Currículo da Educação Infantil da RMEF, optamos por trazer a Figura 2, baseada nos infográficos apresentados no documento analisado. Nela, temos de um lado a *BNCC para a Educação Infantil* organizada em cinco *Campos de Experiências*, são eles: 1) O Eu, o Outro e o Nós; 2) Escuta, Fala, Pensamento e imaginação; 3) Traços, Sons, Cores, Formas; 4) Corpo, Gesto e Movimentos; e 5) Espaço, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações. Cada Campo de Experiência tem de 3 e 9 *objetivos de aprendizagem* para cada grupo etário. Do outro lado temos o Currículo da Educação Infantil da RMEF representando o conjunto de documentos curriculares que a RMEF já tem constituído. Esse currículo está organizado em três *Núcleos da Ação Pedagógica (NAPs)*, são eles: 1) Relações Sociais e Culturais; 2) Linguagens (que se desdobra em Linguagem Oral e Escrita; Linguagem Visual; e Linguagem Sonora e Corporal; e 3) Relações com a Natureza: Manifestações, Dimensões, Elementos, Fenômenos e Seres Vivos (que abrange também a Linguagem Matemática). Para uma melhor visualização das similitudes encontradas pela comissão organizadora, o NAP Lingua-

SUMÁRIO



gens se desmembrou para se religar aos Campos de Experiências da BNCC. No entanto, a Linguagem Matemática, que se encontra dentro do NAP das Relações com a Natureza, manteve-se embutida no mesmo, porém não é mencionado. Cada Núcleo da Ação Pedagógica tem de 17 e 56 *Indicativos, ações e propostas educativo-pedagógicas*.

Figura 2 – Aproximações, distanciamentos e similitudes entre os Campos de Experiências da BNCC e os Núcleos da Ação Pedagógica dos Documentos curriculares da RMEF.



Fonte: elaborada por Furtado (2020) a partir dos infográficos apresentados no documento (FLORIANÓPOLIS, 2020).

Sem intencionar refazer as análises já realizadas no novo documento da RMEF pela comissão organizadora sobre as similitudes entre a BNCC e os documentos curriculares da RMEF, ao sintetizar as informações por meio da Figura 2, buscamos trazer aquilo que está nas entrelinhas do texto e que também revelam alguns distanciamentos entre os documentos.

Pensando na organização curricular dos documentos, é possível perceber que a BNCC para a Educação Infantil, na forma como



está estruturada, nos faz olhar mais para seus componentes curriculares e menos para o desenvolvimento infantil. Enquanto isso, os documentos curriculares da RMEF direcionam o olhar do leitor para as especificidades das crianças e da infância, valorizando aspectos de seu desenvolvimento e aprendizagem.

No que se refere aos termos utilizados, observa-se que eles já demarcam certo distanciamento, visto que a BNCC organiza seu documento em “Campos de Experiências” e “Objetivos de aprendizagem” direcionados às crianças, intencionando o que precisam alcançar em determinada idade. De certa forma, ao fazer esse direcionamento, a BNCC acaba ocultando o trabalho docente na perspectiva da sua intencionalidade educativa/pedagógica. Já os documentos curriculares da RMEF têm os seus NAPs direcionados às/aos professoras/res, abordando propostas de ações intencionais dos docentes na perspectiva de colocar a criança como seu foco no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Nesse sentido, há um distanciamento na forma como a docência é percebida e valorizada entre os documentos de âmbito nacional, em relação aos de âmbito regional/local.

Também é importante notar que a BNCC fecha e verticaliza, ao definir “Objetivos de aprendizagem” a serem alcançados, enquanto os documentos curriculares da RMEF utilizam uma concepção mais horizontal e aberta, definindo seus tópicos como “Indicativos, ações e propostas educativo-pedagógicas”. Assim, a RMEF traz seus indicativos numa perspectiva possibilitadora de novas formas criativas de fazer e ser para e com as crianças. Já a BNCC restringe, à medida que codifica seus objetivos de aprendizagem de forma a criar expectativas sobre as crianças, tratando-as de forma homogênea e, conseqüentemente, abrindo preceitos rotuladores sobre elas. Devido ao seu desenho curricular, a BNCC também regula a ação docente, pois a maneira com que está organizada abre pressupostos para a culpabilização de professoras/res e das próprias crianças, diante das expectativas de aprendizagem a que são submetidas.

SUMÁRIO



Outro ponto a destacar refere-se à separação etária nos documentos. Apesar de transparecer uma similitude entre os documentos, observa-se que na BNCC essa separação está bem fixada/demarcada, podendo engessar os currículos regionais que a seguirem e, novamente, rotular aprendizagens e desenvolvimentos. Contudo, apesar de os documentos curriculares da RMEF apresentarem seu currículo orientado e dividido por grupos etários, deixam claras as possibilidades de transversalidade e, inclusive, trazem indicativos que são comuns a todos os grupos.

Dentro de uma perspectiva transgressora, o documento *Base Nacional Comum Curricular e os Documentos Curriculares Municipais da Educação Infantil de Florianópolis: recontextualização curricular* foi construído utilizando-se dos moldes neoliberais do discurso, pelo qual emprega os discursos da BNCC para validar seus próprios discursos, visto que “A plasticidade e ambiguidade dos conceitos adotados sugerem que foram criteriosamente selecionados para compor o discurso.” (SHIROMA, 2004). Ou seja, no processo de globalização das políticas educacionais e internacionalização das políticas de currículo, tem-se utilizado um discurso padronizado, estruturado em torno dos mesmos conceitos-chave, porém significando-os de formas diferentes conforme as intenções daqueles que governam.

Assim, podemos supor que a RMEF utilizou-se dos discursos da BNCC para elaborar o seu próprio, na intenção de validação dos documentos curriculares já produzidos no município. Ou seja, ao elaborar esse documento, que aproxima a BNCC com os documentos da RMEF, na verdade, a RMEF está buscando contornos possíveis para firmar sua posição de resistência em simplesmente aceitar o que está prescrito na BNCC como currículo nacional. Ainda assim, é importante que isso fique explícito para as professoras e os professores da própria RMEF.

SUMÁRIO



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa intenção neste artigo foi demonstrar alguns aspectos da trajetória de estreitamento/afunilamento curricular na constituição histórica dos documentos oficiais para a Educação Infantil no Brasil, direcionada por uma perspectiva de intensificação da regulação curricular por meio das mudanças nas tipologias e características dos normativos nacionais. Em seguida, identificamos e discutimos alguns impactos que a obrigatoriedade em reformular os documentos curriculares regionais prescritos pela BNCC (Resolução CNE/CP n. 2 de 2017) causou nas políticas e ações educacionais do município de Florianópolis.

As análises realizadas demonstram que os currículos oficiais de âmbito nacional regulam e constroem os currículos prescritos regionais/locais. Isso se deve ao fato de que esses documentos curriculares são geridos pelas políticas do conhecimento oficial sob uma forte ideologia neoliberal, que vem trazendo a lógica do mercado para dentro da educação, transformando-a em uma potência mercantil com seus diversos nichos mercadológicos, dentre os quais se encontra uma forte tentativa de ressignificação da docência, seu papel e suas funções.

Portanto, os dispositivos reguladores dos currículos são identificados nesta pesquisa sob uma forma ideológica, implantada no imaginário social por meio das tentativas de estabelecimento de “consensos” que vão sendo incorporados ao senso comum e, conseqüentemente, ao próprio currículo. Esses dispositivos são materializados, principalmente, pela lógica do mercado a partir das competências e habilidades implantadas no currículo, nas escolhas pelas quais o conhecimento e as infâncias vão sendo homogeneizados e fragmentados, bem como pelo próprio desenho curricular que vai se estabelecendo em âmbito regional/local em virtude dos normativos nacionais. Entendemos que ao aproximar os documentos curricula-

SUMÁRIO



res da RMEF do texto da BNCC por meio das similitudes, esses dispositivos regulatórios estão sendo reforçados.

Ao mesmo tempo que os currículos são regulados por esses dispositivos ideológicos, também regulam os conhecimentos, a docência, as infâncias, etc. Portanto, entendendo os dispositivos regulatórios sob a ótica da ideologia que os compõem, a docência continua sendo controlada por esses dispositivos reguladores. No entanto, percebemos que esses dispositivos se encontram, muitas vezes/também, camuflados pelas condições objetivas com as quais professoras/es colocam o currículo em movimento, reconstruindo-o, visto que, ao analisar o documento *Base Nacional Comum Curricular e os Documentos Curriculares Municipais da Educação Infantil de Florianópolis: recontextualização curricular*, identifica-se nos documentos curriculares para a Educação Infantil da RMEF a idealização de movimentos docentes livres de tensionamentos, fazendo com que os dispositivos regulatórios tornem-se velados, dificultando sua identificação.

Entre a escrita dos documentos e a sua transposição na concretude das ações, existe um campo de forças formado a partir das condições objetivas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico em âmbito regional/local que precisa ser considerado. Portanto, entendemos que, apesar da dificuldade em desenhar e explicitar o que são exatamente esses dispositivos regulatórios, eles coexistem de uma forma sutilmente mascarada pelos discursos neoliberais que estão cada vez mais incorporados nas mídias, nas políticas e no próprio senso comum.

Nossa intenção não está em negar os rasgos, as faltas, as denúncias sobre as coisas que ainda precisam melhorar no município de Florianópolis, mas em evidenciar, nesse momento, os seus anúncios de resistência a uma lógica hegemônica advinda das políticas neoliberais de individualização e retrocessos para a área da educação. O trabalho feito pela RMEF até então foi o de revisitar para retomar aquilo que já temos constituído numa perspectiva da continuidade. E esse revisitar

SUMÁRIO



está no sentido de assegurar o pouco que já temos constituído para as políticas de Educação Infantil e que implicam diretamente na docência para a área. No entanto, ressaltamos a necessidade de considerar mais a participação das/os professoras/res no processo de construção e reconstrução dos documentos curriculares municipais para além de espaços de representatividade, visto que a prioridade foi dada a diretores e supervisores, conforme o próprio documento esclarece.

Cabe alertar que esse caminho escolhido pela RMEF, que supomos ser de possível resistência, não se encerra na produção desse novo documento, visto que serão necessárias ainda muitas formações para discutir o que desconfiávamos ter sido objetivado com a sua produção. É extremamente sutil perceber que esse documento só foi escrito para firmar um posicionamento de resistência em defesa da infância e de tudo o que já foi conquistado até este momento na RMEF. Portanto, aqui está uma temática relevante para uma próxima pesquisa: desvendar e analisar esse processo de elaboração e implantação do novo documento da RMEF. E, a partir dele, segue a preocupação: (re)adotamos nossos documentos já constituídos anteriormente e validados nesse documento ou podemos simplesmente “seguir a BNCC”, já que há tantas similitudes?

SUMÁRIO



REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio; TADEU, Tomaz (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2011.

APPLE, Michael W. *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 12-96.

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2013.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Editora Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB n. 022/98*. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n. 2 de dezembro de 2017*. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

DURLI, Zenilde; CAMPOS, Roselâne de Fátima. BNCC para a Educação Infantil: é ou não é currículo? 2020. *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 1, 2020. 10.35786/1645-1384.v20.n1.14.

DURLI, Zenilde. *Políticas do conhecimento oficial: o currículo nacional para a educação básica brasileira*. 2019. No prelo.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. *Base Nacional Comum Curricular e os documentos curriculares municipais da Educação Infantil de Florianópolis: recontextualização curricular*. Florianópolis: SME/DEI/NUFPAEI, 2020.

FRANCO, Maria Laura P.B. *Análise de conteúdo*. Brasília, DF: Plano Editora, 2003.

FURTADO, Kênia Kristina. *Currículos (re)construídos no movimento da docência na Educação Infantil: entre a autonomia e a regulação*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

GIMENO SACRISTÁN, José. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte. *Anais [...]*. Belo Horizonte, 2010.

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

SÉGALA, Karen de Fátima. *A atuação do movimento "Todos Pela Educação" na educação básica brasileira: do empresariamento ao controle ideológico*. Orientador: Cezar Luiz De Mari. Universidade Federal de Viçosa, outubro de 2018.

SHIROMA, Eneida Oto. Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente. *Revista Trabalho & Educação*, v. 13, n. 2, ago./dez. 2004.

WIGGERS, Verena. *As orientações pedagógicas da Educação Infantil em municípios de Santa Catarina*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9990/1/Verena%20Wiggers.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2020.

SUMÁRIO





ITINERÂNCIAS INVESTIGATIVAS EM PRÁTICAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A organização da Seção tem o propósito de oferecer aos leitores uma discussão qualificada sobre temas que vêm ganhando centralidade no debate da Educação Básica brasileira e, conseqüentemente, nos territórios curriculares da formação escolar. Assim, fechamos a presente coletânea com três importantes trabalhos envolvendo pesquisas relacionadas respectivamente com Educação Integral, Educação do Campo e Educação de Surdos em perspectiva bilíngüe.

No texto *Territorialidade como elemento curricular de uma experiência municipal de educação integral*, as autoras analisam a territorialidade como elemento da organização curricular de uma experiência de Educação Integral, estabelecendo diálogos teóricos com pesquisadores que discutem o tema. A pesquisa da qual resulta o texto envolveu um trabalho de natureza empírica por exploração e análise de dados relacionada com o projeto denominado Programa Escola Integrada. O desenho curricular do referido projeto caracteriza a cidade como um território educativo, que procura tecer diálogos na constituição de uma rede educadora, na convergência com diferentes setores e sujeitos. Entre outros aspectos da experiência, constata-se que currículo se redesenha num movimento que pretende aproximar e integrar os itinerários educativos na constituição de uma cidade educadora.

No trabalho intitulado *Política curricular da Educação do Campo no território catarinense: análise dos documentos atuais dessa modalidade da educação básica*, os autores analisam a política curricular para essa modalidade de Educação em Santa Catarina, a partir da leitura e análise dos últimos documentos oficiais que a compõem. O estudo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental, com base nos referenciais teóricos de autores que discutem questões curriculares e Educação do Campo. Na análise, busca-se retomar a gênese da concepção originária da Educação do Campo engendrada pelos movimentos sociais do campo e pelo movimento denominado *Por Uma Educação do Campo*. Inicia-se a discussão com apontamentos sobre a

SUMÁRIO



trajetória de movimentos em defesa da Educação do Campo no Estado, até a atualização da proposta curricular de Santa Catarina de 2014. Analisam, ainda, documentos mais recentes que compõem a política curricular da Educação do Campo de Santa Catarina. Finalmente, são apontadas algumas conclusões provisórias acerca da proposta curricular de Santa Catarina e dos desafios de gestores, professores e sujeitos do campo para atuar nos espaços da Educação do Campo.

No texto *Ressignificando o currículo do ensino médio integrado com educandos surdos: uma abordagem sob a perspectiva bilíngue*, a autora propõe um ensaio bibliográfico tecendo considerações sobre o Ensino Médio Integrado voltado aos jovens surdos, numa perspectiva bilíngue (Língua de Sinais/Língua Portuguesa). Apresenta contribuições de alguns teóricos, sinalizando a importância da relação entre os pares na construção da identidade e cultura surdas nos espaços escolares e na constituição desses sujeitos. Contrária à concepção clínica de surdez, enfatiza a abordagem sociolinguística e socioantropológica da surdez, vista como diferença e não como deficiência. Partindo de uma abordagem dialética, o trabalho sustenta-se sob a ótica da teoria curricular crítica e pós-crítica, nos Estudos Surdos e na concepção emancipatória do Ensino Médio Integrado.

Boa leitura!

SUMÁRIO



The background of the cover is a photograph of a bookshelf filled with books. The image is overlaid with a dark blue, semi-transparent filter. A large, white, sans-serif number '8' is positioned in the upper right quadrant of the cover.

8

Edilene Eva de Lima

Paula Cortinhas de Carvalho Becker

A TERRITORIALIDADE COMO ELEMENTO CURRICULAR DE UMA EXPERIÊNCIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

PALAVRAS INICIAIS

A temática da educação integral nos últimos dez anos tem demandado nossos esforços no sentido de compreender, interpretar seus movimentos, conceitos e os diferentes desenhos que se apresentam nos mais variados projetos de educação que visam ampliar o tempo de atendimento escolar desenvolvido no país. Nossas pesquisas de especialização, mestrado⁴⁴ e doutorado⁴⁵ apontam inúmeras mudanças em diferentes aspectos curriculares, quando tratamos de projetos de educação integral. Neste texto abordamos a territorialidade como importante elemento na organização curricular de uma experiência municipal neste âmbito.

Nossos estudos sobre o tema revelam que no Brasil diversos são os conceitos que perpassam pelas propostas de ampliação do tempo na perspectiva da educação integral, assim como diversas são as experiências desenvolvidas, cada qual estruturada segundo os diferentes entendimentos dos gestores que as organizam. Há projetos que, apesar de não demonstrarem articulação entre conceitos, conteúdos e conhecimentos, evidenciam elementos constitutivos da formação humana integral. A relação dialógica entre os envolvidos, a valorização dos diferentes sujeitos, a exploração do território educativo, ou, ainda, a valorização dos saberes que chegam à escola com os agentes educativos e sociais são aspectos identificados em experiências desse âmbito quando se trata da organização do currículo. Nesse sentido, é possível

SUMÁRIO



⁴⁴ A dissertação intitulada *Do Programa Mais Educação à Educação Integral: o currículo como movimento indutor*, de Paula Cortinhas de C. Becker e a dissertação intitulada *Movimentos de mudança curricular nas experiências de educação integral em redes e escolas públicas de Santa Catarina*, de Edilene Eva de Lima, ambas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina e publicadas no ano de 2015.

⁴⁵ A tese intitulada *Educação Integral: As repercussões do financiamento nos redesenhos curriculares*, de Edilene Eva de Lima e a tese intitulada *Integração Curricular: Caminho de indução para a formação humana integral em projetos de educação integral*, de Paula Cortinhas de Carvalho Becker, ambas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina e defendidas no ano de 2021.

perceber, a partir das nossas pesquisas e dos estudos apresentados pelos autores referenciados neste texto, que os projetos de educação integral têm potencial de enriquecer o universo cultural dos estudantes.

Embora os entendimentos e propostas desenvolvidos no país sejam diversos, nossa compreensão a respeito do que vem a ser educação integral corrobora com a concepção de alguns autores que têm se debruçado a pesquisar, desenvolver estudos e produções sobre o tema, entre eles: Leite (2012); Leite e Carvalho (2016); Maurício (2009) e Guará (2006, 2009).

Assim como estes autores, compreendemos que a concepção de educação integral se associa à formação integral da pessoa, ou seja, traz o sujeito para o centro do processo educativo e considera a necessidade de desenvolvimento integral, das faculdades cognitivas, corporais, afetivas, espirituais. “Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive.” (GUARÁ, 2006, p. 16). Assim, a educação integral tem como objetivo a construção de relações na direção do aperfeiçoamento humano, quando coloca o desenvolvimento de cada indivíduo como horizonte para que possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, “conectando as diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica)” (GUARÁ, 2006, p. 17). Constitui-se ainda como um processo coletivo e compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais.

Importante salientar que a educação integral e a ampliação do tempo escolar não necessariamente correspondem a mesma coisa, ou seja, as duas não obrigatoriamente caminham juntas. Porém, nossos estudos têm revelado que o aumento do tempo cronológico de atendimento da escola oportuniza a oferta de outras atividades educativas que no tempo de quatro horas não seria possível. Atividades essas que as crianças das classes mais favorecidas costumam ter acesso,

SUMÁRIO



como as esportivas, artísticas, culturais. Enfim, o tempo ampliado é visto como alternativa para oferecer também às crianças das classes populares outras possibilidades educativas que dificilmente terão acesso se não for garantido pela escola pública.

A educação integral no país é um movimento que não é novo, iniciou-se a partir dos ideais dos integrantes do movimento da Escola Nova no início do século XX, passando a ganhar novos contornos metodológicos, epistemológicos e políticos, a partir do avanço das políticas de ampliação do tempo, preconizadas pelo amparo da Constituição de 1988, encontrando validação jurídica significativa na legislação brasileira: Estatuto da Criança e do adolescente – ECA (Lei n. 8069/1990); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB (Lei n. 9.394/96); Plano Nacional de Educação – PNE (Lei n. 010172/2001), (Lei n. 13.005/2014); Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb (Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007) e Portaria Normativa Interministerial n. 17⁴⁶, de 24 de abril de 2007.

O amparo jurídico contribuiu para fomentar as discussões e promover a efetivação de vários projetos voltados à ampliação do tempo escolar, sejam eles no âmbito da educação integral ou não, favorecendo que novos espaços e territórios se conectem à ideia de que o tempo integral pode levar à oferta e à expansão de várias oportunidades educativas aos estudantes. Neste âmbito, o território se configura como importante aliado, pois é nele que os sujeitos estão inseridos, expressam as diferentes identidades, a cultura, as condições de vida e história das pessoas que ali se encontram. Nesse contexto, a construção de um projeto pedagógico que integre a comunidade, o reconhecimento e valorização do seu território e a participação efetiva das famílias auxilia os sujeitos a se sentirem reconhecidos.

⁴⁶ Institui o Programa *Mais Educação*, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar.

SUMÁRIO



Nessa compreensão, alguns projetos de ampliação do tempo escolar, na concepção da formação humana integral, defendem que a educação não deve ocorrer somente no espaço da escola, mas que se estabeleçam ações articuladas envolvendo diferentes agentes e setores na tentativa de realizar uma educação mais articulada possível com os sujeitos que convivem no espaço da comunidade. Ou seja, que os projetos educativos se componham da articulação entre diferentes políticas públicas, na pretensão de organizar um trabalho coletivo, planejado territorialmente visando à superação da fragmentação entre as políticas e os saberes que chegam à escola.

Nesse ponto de vista, concordamos que:

Os territórios são espaços de vida, de relações, de trocas, de construção e desconstrução de vínculos cotidianos, de disputas, contradições e conflitos, de expectativas e de sonhos, que revelam os significados atribuídos pelos diferentes sujeitos. É também o terreno das políticas públicas, onde se concretizam as manifestações da questão social e se criam os tensionamentos e as possibilidades para seu enfrentamento. (BRASIL, 2008, p. 53).

Sendo assim, território é produto e resultado de sujeitos que por meio de suas ações produzem trocas, vínculos, conhecimentos, conflitos e contradições, como também o espaço em que devem convergir ações em prol de políticas públicas voltadas para atender às necessidades das pessoas que ali convivem. Assim, o território compreende o espaço em que os sujeitos se constituem e se educam, o que torna necessário convergir as políticas sociais existentes em benefício da educação.

Como apresentado no ordenamento jurídico, o Estatuto da Criança e do Adolescente trabalha na perspectiva de que a escola faz parte de uma rede de proteção de crianças e adolescentes. É estabelecido pelo artigo 3º que estes gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana. O artigo 4º coloca que

SUMÁRIO



é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990, p. 23).

O parágrafo único desse artigo estabelece que a garantia de prioridade compreende “a primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias.” (BRASIL, 1990). De acordo com a referida lei, para a garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes, além da escola, é necessário o envolvimento de toda uma rede que abrange a convergência de diferentes setores em funcionamento em favor da proteção integral.

Sobre o entendimento do que vem a ser uma rede de convergência de diferentes setores e políticas, Junqueira (2000) esclarece que:

As redes sociais se expressam como um conjunto de pessoas e organizações que se relacionam para responder demandas e necessidades da população de maneira integrada, mas respeitando o saber e a autonomia de cada membro. Com isso, as redes constituem um meio de tornar mais eficaz a gestão das políticas sociais, otimizando a utilização dos recursos disponíveis. Ao preservarem a identidade de cada membro e sua competência na gestão dos recursos, fazem com que essas organizações se integrem, tanto na concepção das ações intersetoriais quanto na sua execução, para garantir à população seus direitos sociais. (JUNQUEIRA, 2000, p. 40).

Ao tratar das redes sociais ou de convergência, o autor nos apresenta o conceito de intersetorialidade, que pressupõe a elaboração de políticas públicas mais coordenadas e menos fragmentadas, que envolvem diferentes instâncias governamentais e a participação de instituições não governamentais. Essa ação conjunta e integrada tem como uma de suas finalidades a garantia dos direitos sociais. Para Gomes, Sá e Neira (2016, p. 47), a intersetorialidade “[...] é considerada, portanto, como uma das estratégias no combate às desigualdades

SUMÁRIO



e à exclusão, além de otimizar os recursos e compartilhar decisões a serem tomadas por diferentes agentes em um dado território.”

Nessa perspectiva, tendo como uma das intenções induzir a educação integral e possibilitar ações intersetoriais, em 2007/2008, o Governo Federal instituiu o Programa *Mais Educação*. Desenvolvido em diferentes redes de ensino em todo o país e atendendo prioritariamente estudantes em situação de vulnerabilidade social, o Programa propõe atividades pedagógicas diferenciadas em tempo ampliado. É possível observar no caderno intitulado *Programa Mais Educação: Gestão Intersectorial no Território*⁴⁷, publicado pelo MEC em 2009, que o Programa reflete uma nova forma de gestão da política no âmbito da intersetorialidade.

Sob essa ótica, as escolas que oferecem educação em tempo integral estariam expostas a uma estrutura que fundamenta a convergência de ações intersetoriais, podendo se enriquecer de sentidos no processo de apropriação de novos espaços e territórios, possibilitando, com o tempo ampliado, um alargamento de oportunidades para as crianças e jovens. O diálogo entre as diferentes políticas, na tentativa de consolidar a intersetorialidade e a territorialidade para melhor atender às pessoas, seria um passo fundamental para se constituir uma cidade que educa, em que todos os espaços e intenções se voltam à educação e às necessidades apresentadas pela população.

Nessa perspectiva é que procuramos fomentar um diálogo que envolve o território e as práticas educativas que visam à ampliação do tempo escolar para além dos muros da escola. Portanto, remetemo-nos a uma experiência denominada de Programa Escola Integrada (PEI), desenvolvida pela Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. A referência a esse projeto se justifica por ser uma das experiências de educação integral em tempo integral, pesquisada pelas autoras no desenvolvimento do trabalho de tese. Ainda, porque se visualiza neste projeto

⁴⁷ Este documento faz parte da trilogia publicada pelo MEC em 2009. Para conhecer, ver: Brasil (2009).

SUMÁRIO



um desenho curricular que caracteriza o território como educativo, buscando convergir diferentes setores e sujeitos em prol da educação.

Assim, este texto tem como objetivo abordar a territorialidade enquanto elemento da organização curricular, nessa experiência municipal de educação integral. Como referencial teórico, dialogamos com autores que discutem a temática no Brasil, como Leite (2012); Leite e Carvalho (2016); Maurício (2009) e Guará (2006, 2009). Indissociada da dimensão teórica, a pesquisa envolve um trabalho de natureza empírica por exploração e análise de dados de forma qualitativa.

Nesse âmbito, exploramos dois documentos de orientação curricular, quais sejam: i) a Lei n. 8.432/2002, que implementa a jornada escolar em tempo integral no município de Belo Horizonte; e ii) o Caderno de Diretrizes Programa Escola Integrada, Programa Escola Aberta e Programa Escola nas Férias de 2015. Apresentamos também informações obtidas em entrevistas com um gestor da Gerência Municipal de Educação Integral e com um coordenador do projeto de uma escola pública. Esses dados foram levantados no contexto da pesquisa empírica, coletados em 2019, no trabalho da tese e aqui cumprem a função de compreender como se constitui a categoria territorialidade enquanto elemento de organização curricular, desenvolvido no projeto educativo municipal de Belo Horizonte, na perspectiva da educação integral.

É importante mencionar que a pesquisa empírica, vinculada às pesquisas de doutorado, tem parecer aprovado pelo Comitê de Ética, conforme prevê a Resolução 466/2012 e a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Assim, os dados coletados são explorados e analisados de forma qualitativa com o objetivo de compreender o modo como é tratada a categoria territorialidade enquanto elemento da organização curricular do projeto de educação integral.

No tópico a seguir tratamos do Programa Escola Integrada como uma experiência de educação integral que valoriza a territoriali-

SUMÁRIO



dade. Contextualizamos e trazemos a concepção de território presente nos documentos curriculares e nas falas dos entrevistados em diálogo com autores que tratam desta temática. Por fim, apresentamos algumas considerações sobre a territorialidade enquanto elemento da organização curricular no âmbito da educação integral.

PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL QUE VALORIZA O TERRITÓRIO

Partindo do pressuposto que cada território se compõe de inúmeros potenciais educativos que, por vezes, são invisíveis aos olhos, torna-se indispensável a mobilização coletiva na articulação de redes sociais que contribuam na tessitura de um território que educa, que produza sentidos de integração e pertencimento, que gere aprendizagens e projetos educativos, na valorização dos sujeitos e sua cultura. Conduzindo-se por esta premissa, numa aproximação entre escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, Universidades e ONGs, constituiu-se o Programa Escola Integrada, “na perspectiva de se construir uma escola que dialogasse com a cidade, compreendida como cidade educadora, e uma rede de corresponsabilidade social, a partir de uma política intersetorial.” (LEITE, 2012, p. 64).

Considerando que a convivência democrática, o reconhecimento das diferenças e do exercício da igualdade são pressupostos de uma educação integral que visa à cidadania das crianças e adolescentes, constitui-se uma rede educativa no território, convidando à participação de muitos agentes educativos. Compreendida desse modo, busca-se a utilização de vários espaços na constituição de um território educativo em defesa da educação integral. Parte-se do pressuposto que vários agentes são responsáveis pela educação de crianças e

SUMÁRIO



jovens, cabendo à escola organizar e incluir as propostas educativas em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e realizar a articulação, com o território, juntamente com os responsáveis pela rede educacional. Interpretada dessa forma, a educação integral convida à participação de muitos agentes educativos que colocam em movimento diferentes saberes e modos de produção do conhecimento.

São tomados como iguais os conhecimentos dos adultos (educadores, familiares, agentes culturais) e dos adolescentes. “O Programa pretende integrar os diferentes projetos governamentais e não-governamentais, tendo como base a intersetorialidade e o compartilhamento de ações entre as secretarias municipais” (BELO HORIZONTE, 2008, p. 17), considerando a diversidade regional e as características de cada contexto como elementos importantes que devem ser valorizados na formulação de propostas de educação integral, capazes de conceder respostas às demandas educativas das crianças e adolescentes.

Nessa perspectiva, a proposta não se prende a um modelo escolar, buscando transformar os espaços da comunidade em espaços de formação. Também amplia as dimensões da formação dos sujeitos para além da dimensão cognitiva, valorizando os aspectos éticos, estéticos, corporais e emocionais, trazendo, para o Programa, outros saberes, construídos a partir da experiência, principalmente com a presença de novos perfis profissionais, como no caso dos agentes culturais. (LEITE, 2012, p. 65).

A proposta de tecer um território educativo, segundo os pressupostos apresentados, refere-se à experiência desenvolvida na capital do estado de Minas Gerais, localizada no sudeste do Brasil. Referimo-nos a uma das maiores cidades do país, que conta com um amplo sistema educacional. A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RMEBH) atende estudantes da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Os números demonstram a amplitude do trabalho na capital mineira, com mais de 200 mil estudantes em mais de 500 estabelecimentos ligados

SUMÁRIO



à Rede Municipal. Especificamente, o Ensino Fundamental conta com 113 mil estudantes matriculados em 178 escolas. Conforme consta no *site* da prefeitura, atualmente são mais de 22 mil profissionais atuando na RME, considerando professores de Ensino Fundamental, professores de Educação Infantil, pedagogos, bibliotecários, auxiliares, entre outros (BELO HORIZONTE, 2020a).

A Secretaria Municipal de Educação de BH (SMEBH) conta com uma Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania que coordena o desenvolvimento de três programas que constituem a política de educação integral no município, quais sejam: i) o Programa Escola Integrada (PEI); ii) o Programa Escola Aberta (PEA); e iii) o Programa Escola nas Férias (PEF). Todos propõem o desenvolvimento dos estudantes, com projetos de inclusão social e oficinas de qualificação profissional, ampliação da jornada escolar e integração de espaços (BELO HORIZONTE, 2019). É possível perceber que a concepção de educação integral está voltada para aspectos da proteção social e do direito de todos à educação.

Desenvolvido desde 2006, pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, o PEI se insere em uma experiência de educação integral que vislumbra a perspectiva de formação de territórios educativos. Iniciou como um projeto piloto, em sete escolas da rede, com a pretensão de desenvolver uma Educação Integral e Integrada a partir da ampliação da jornada escolar em cinco horas diárias, além das quatro horas tradicionalmente já ofertadas, totalizando um tempo escolar de 9 horas diariamente. O programa metodologicamente é organizado por oficinas que são desenvolvidas no contraturno, horário oposto ao dedicado às disciplinas regulares. O critério de organização prevê que as oficinas contemplem quatro grandes áreas: Conhecimentos Específicos; Acompanhamento Pedagógico/dever de casa; Formação pessoal e social; Cultura, Artes, Lazer e Esporte (BELO HORIZONTE, 2015).

SUMÁRIO



Dados atuais apresentados na página da Secretaria Municipal de Educação em novembro de 2019, mostram que “do universo de 201 mil estudantes, 84 mil estão em escolas de tempo integral da rede própria ou parceira.” (BELO HORIZONTE, 2019). Esse dado representa que 42% dos estudantes da rede permanecem sob responsabilidade da escola em tempo ampliado, atingindo quase metade dos estudantes matriculados em escolas municipais de Belo Horizonte.

Identificamos, ainda, uma lista de espera para Escola em Tempo Integral, publicada em março de 2020, no portal da Secretaria Municipal de Educação de BH. O documento revela que 8.383 estudantes, com idade entre 4 e 15 anos, matriculados na rede municipal, aguardam vaga para participarem do Programa (BELO HORIZONTE, 2020b). Observamos que, deste total, estão na idade escolar do Ensino Fundamental 6.036 estudantes. Percebe-se que a procura pelo PEI é grande e que a Secretaria Municipal de Ensino ainda não consegue atender toda a demanda.

No âmbito da proposta pedagógica e curricular, foco de nossas pesquisas, o PEI tem como perspectiva a promoção do diálogo com os conhecimentos, equipamentos e serviços disponíveis na comunidade. Sua organização está pautada pelos princípios e conceitos das Cidades Educadoras, que compreendem a cidade como espaços educativos. Nesse sentido, o Programa pressupõe a articulação de ações intersetoriais de diferentes esferas governamentais, com a incorporação das diferentes práticas culturais existentes na cidade, além da integração entre os estudantes e os diversos setores da sociedade, possibilitando a introdução de distintas linguagens e formatos metodológicos no processo de escolarização (BELO HORIZONTE, 2015).

Belo Horizonte compõe a Associação Internacional das Cidades Educadoras, conceito que passou a ser conhecido a partir de 1990, com o I Congresso Internacional de Cidades Educadoras realizado em Barcelona, na Espanha. Nesse encontro foi pactuado, por um grupo de

SUMÁRIO



idades, um conjunto de princípios centrado no desenvolvimento de seus habitantes, que passaram a compor, a partir de então, a Organização da Carta das Cidades Educadoras, cuja versão foi aprovada no III Congresso Internacional, que aconteceu na Itália, em 1994.

O movimento cidade educadora compreende que a educação deve ser um elemento norteador das políticas da cidade, como também um processo que deve integrar e valorizar a diversidade existente na vida da cidade, garantindo que todos possam ter igualdade de condições de vivência e ocupação desses espaços. É uma dinâmica que defende a tarefa de educar como responsabilidade de toda a sociedade, cabendo às escolas o dever de explorar todas as possibilidades ofertadas pelas cidades e transformar em capital educativo. Objetiva, sobretudo, o desenvolvimento integral de todos os seus cidadãos em um processo instrutivo que ocorre ao longo de toda a vida e a partir das relações estabelecidas pelos indivíduos em seus espaços (LIMA, 2015).

Na Cidade Educadora, as diferentes políticas, espaços, tempos e atores são compreendidos como agentes pedagógicos, capazes de apoiar o desenvolvimento de todo o potencial humano. Essa ideia de ampliação do território se mostra central na proposta do município de Belo Horizonte, que apresenta o PEI como:

uma política consolidada na Cidade, que amplia as condições para que crianças e adolescentes matriculados em escolas da Rede Municipal de Educação desenvolvam seu potencial, alargando as possibilidades de desenvolvimento de competências individuais, sociais, produtivas e cognitivas. Entende-se que, integrando-se a esse conjunto de possibilidades, estejam incorporadas e refletidas as melhorias na aprendizagem e nível de escolaridade dos alunos e, conseqüentemente, seu sucesso pessoal e escolar. (BELO HORIZONTE, 2015, p. 19).

O Programa, entendido como política pública, prevê o alargamento das possibilidades educativas visando ao desenvolvimento indi-

SUMÁRIO



vidual, social, produtivo e cognitivo dos estudantes da rede municipal de ensino. Entende, ainda, que ao ampliar o espaço escolar ampliam-se, também, as condições de aprendizagem e sucesso pessoal e escolar. E, para isso, a (re)organização do currículo escolar se faz necessária.

As diretrizes do PEI referenciam os princípios da Educação Integral que revelam a necessidade de investimento na diversidade dos processos pedagógicos, na maior utilização do tempo e na apropriação de outros espaços educativos. É nesse caminho e por meio de sua rede de escolas e parceiros que a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte propõe como missão “promover educação de qualidade e equidade para os seus estudantes.” (BELO HORIZONTE, 2015, p. 12).

No âmbito do PEI, as atividades escolares são desenvolvidas a partir de parcerias, com apoio de diversos espaços sociais e instituições, como ONGs, associações comunitárias, centros culturais, parques, museus, clubes, praças, igrejas, universidades, dentre outras, que contribuem de diversas maneiras para o desenvolvimento do programa, “principalmente cedendo espaços para a realização das oficinas. Assim sendo, o Programa Escola Integrada pode ser caracterizado como um programa articulador entre escolas, comunidade, universidades e as diversas Secretarias do Município.” (LEITE; CARVALHO; 2016, p. 1210). A ampliação dos espaços escolares proposta pelo Programa requer mudanças na organização do currículo e da própria gestão.

As parcerias estabelecidas para o atendimento das crianças e adolescentes de 6 a 14 anos de idade são regulamentadas por meio de portarias entre a prefeitura municipal e a Organização da Sociedade Civil (OSCs), respeitadas as diretrizes do PEI e da SMEBH. É disponibilizado à população um endereço eletrônico, em que é possível acessar e visualizar as parcerias existentes no município e as que se referem ao PEI⁴⁸. O caderno de diretrizes esclarece que “os espaços parceiros

⁴⁸ É possível visualizar acessando o seguinte endereço: <https://prefeitura.pbh.gov.br/portaldasparcerias/parcerias>.

SUMÁRIO



ofertam seus serviços, seja por meio de pagamento com recursos da Caixa Escolar, por convênios firmados com a Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) ou gratuitamente.” (BELO HORIZONTE, 2015, p. 35).

No ano de 2012, o Projeto contava com 32 parceiros, sendo que 7 deles ofereciam atividades pagas com recurso das caixas escolares; 12 tinham convênios firmados com a PBH e 12 prestavam serviços de forma gratuita. Em 2013, o número de parceiros passou de 32 para 35. Em 2014, esse número aumentou 60%, em relação a 2012. Atualmente, o Núcleo de Relações Institucionais conta com 54 parceiros. Destes, 18 oferecem seus serviços e são pagos com recurso das caixas escolares; 11 são parceiros conveniados com a PBH e 25 atuam de forma gratuita. (BELO HORIZONTE, 2015, p. 35).

Essa ação do programa, de estabelecer parcerias, alarga a noção de cidade, reconhecendo e utilizando o potencial educativo do município. Assume, portanto, a concepção de Cidade Educadora, envolvendo o território na ação educativa e aproximando a escola da comunidade. Possibilita, ainda, o acesso dos estudantes aos espaços artísticos, culturais e de lazer disponíveis, incluindo outros agentes e instituições na tarefa de educar. O coordenador do PEI que atua em uma escola nos coloca que

[...] A nossa escola tem uma peculiaridade que é o entorno rico em bens culturais; de referência na cidade. Mas cada escola tenta explorar seu entorno da maneira mais adequada. A pé a gente vai a aproximadamente 20 museus diferentes, Praça da Liberdade, Parque Municipal. Vários dos nossos monitores utilizam estes espaços. Hoje a gente começa uma parceria com o Memorial Minas Vale, que inclui visitas guiadas, projetos artísticos [...] A ideia da Cidade Educadora é maravilhosa no Programa, mas a gente teve sim dificuldades financeiras comprometendo esse atendimento. (Coordenador Escola)

É possível perceber na fala do coordenador que os estudantes desta escola são privilegiados por estarem em uma região que concentra um grande número de espaços públicos, culturais e históricos,

SUMÁRIO



que podem explorar em suas atividades pedagógicas junto aos monitores. Mas revela também que essa realidade não é igual em todas as unidades educativas do município e que cada uma precisa se adequar às suas especificidades.

Outro elemento importante que aparece na fala do coordenador é a questão dos recursos financeiros para a realização das atividades, que podem incluir transporte, alimentação, ingressos, materiais diversos. Essa questão do financiamento entrou na pauta das discussões. A partir do entendimento da educação como um direito social e fundamental compreendido no texto constitucional de 1988, buscou-se afirmar uma vinculação financeira que destinasse recursos para educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 9.394/96, reserva o capítulo 69 ao financiamento educacional e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb (Lei n. 11.494) determina como responsabilidade da União, Estados e Municípios, garantia das condições financeiras para o desenvolvimento do ensino público.

Apesar da garantia do financiamento para a educação pública ser assegurada pela lei, a fala do entrevistado indica que ainda não é suficiente, principalmente para abarcar um projeto educativo que visa educar na perspectiva integral dos sujeitos, como consta na fala do coordenador. O governo municipal destina financiamento exclusivo para o PEI e, como pode ser visto no portal da transparência do município⁴⁹, trata-se de um montante considerável, mas que quando se dilui para todas as escolas inseridas e para as diversas ações que comportam, demonstra não ser o bastante. Nesse sentido, fazer educação custa caro, requer planejamento, vontade política, financiamento e, como afirma Maurício (2009), quando se refere à construção e grandiosidade da primeira obra destinada à educação integrada no Brasil:

⁴⁹ Para saber mais, sugerimos acessar: <https://prefeitura.pbh.gov.br/transparencia>.

SUMÁRIO



ciam que há ainda muito a se conquistar, quando questionados sobre a integração entre o PEI e a escola regular:

Esse é o desejo; é onde a gente está caminhando, mas talvez a passos mais lentos do que a gente gostaria, isso vai muito das iniciativas individuais das duas partes. (Coordenador Escola).

A fala do coordenador demonstra o desejo de superação da organização curricular em contraturno. No Programa desenvolvido pela rede municipal de Belo Horizonte, em um turno o estudante frequenta a escola regular e no outro participa da Escola Integrada, não há uma integração entre os dois turnos, embora a coordenação compreenda que é necessário avançar e que propostas para isso estão sendo elaboradas. No entanto, embora ainda não se efetive essa articulação no âmbito da escola, concordamos com Guará (2006), ao afirmar que projetos neste âmbito apresentam uma benéfica integração. “Nelas, a comunidade e suas organizações começam a ser revalorizadas, possibilitando uma profícua integração das diferentes agências de proteção e de educação.” (GUARÁ, 2006, p. 65). Assim, o aumento do tempo de estudo “deve vir acompanhado da ampliação do acesso das crianças e adolescentes aos espaços múltiplos de apropriação da cidade e de seus saberes, para que não se engessem as opções num projeto educativo regulado por oportunidades limitadas.” (GUARÁ, 2006, p. 20).

No âmbito da materialidade é possível observar uma integração bem construída com o território, com os sujeitos, com os espaços (praças, museus, teatros, clubes), com a arte e a cultura local. Apresenta-se neste contexto elementos de integração dos sujeitos em formação com a cidade. Há uma preocupação em ofertar aos meninos e meninas outras oportunidades educativas, que se não fossem organizadas pela escola dificilmente teriam acesso, visto que a população que frequenta esta instituição, especificamente esta que aqui nos referimos na fala dos entrevistados, são filhos de família de baixa renda, que necessitam da escola pública.

SUMÁRIO



Em relação aos diferentes saberes, é reconhecido pelos entrevistados que não é somente o conhecimento acadêmico, a cultura letrada presente no universo dos professores, monitores estudantes universitários que devem ser valorizados, mas que outros saberes, por vezes oriundos dos oficineiros que não necessariamente apresentam formação acadêmica, também desenvolvem um trabalho que é reconhecido. O PEI conta com o trabalho de monitores nas oficinas ofertadas, alguns têm formação específica na área em que atuam, mas outros são sujeitos da comunidade local e que trazem consigo saberes oriundos de suas experiências de vida.

Nós temos perfil de monitores que tem conhecimentos mais acadêmicos, mas também temos os que têm uma sabedoria mais popular, por exemplo o Sérgio que dá aula aqui do lado, ele não tem nem ensino médio e é um dos caras mais fantásticos que eu já vi trabalhando. Ele trabalha coral, a cantata, a gente vai estar na cantata da primavera com ele que trabalha coral com os meninos, trabalha teatro, contação de histórias, artes visuais, artes plásticas, tudo o que vocês imaginarem no campo da arte ele trabalha e se eu fosse colocar como pré-requisito, ah tem que ter faculdade na área era um cara que não poderia estar aqui dentro, mas que tá a mais tempo do que eu. Tem sete anos do programa aqui na escola e é assim, os meninos amam ele e é um trabalho muito bacana. (Coordenador Escola).

O notório saber é muito significativo para a constituição do programa. (Gestora SMEBH)

Como demonstram as falas, a educação integral pode ser compreendida desse modo. Convida a participação de muitos sujeitos, agentes educativos que colocam em circulação diferentes saberes e modos de elaboração do conhecimento. “Tomados em sua igualdade, os conhecimentos dos adultos (educadores, familiares, agentes culturais) e dos adolescentes podem circular sem reafirmar hierarquias, podem ser questionados sem ser desqualificados.” (BELO HORIZONTE, 2008, p. 16-17).

SUMÁRIO



Partilhamos da opinião de Guar4 (2006, p. 24):

Talvez a educaç4o integral precise de novos protagonistas que sejam capazes de atender a demandas de saberes ainda invis4veis, como quer Morin (2000), para se ter uma vis4o capaz de situar o conjunto, o conhecimento pertinente e transformar o curr4culo fragmentado em um roteiro de aprendizagens novas e interessantes para a populaç4o infanto-juvenil deste futuro que j4 chegou.

Sendo assim, compreendemos que esses protagonistas, ao se conectarem com as viv4ncias proporcionadas pelo territ4rio, desencadeiam a configuraç4o de novos processos educativos, novas formas de ver o mundo e, dessa maneira, promovem novas leituras e experi4ncias.

ALGUMAS CONSIDERAÇ4ES

A educaç4o integral pressup4e novas configuraç4es curriculares com a ampliaç4o dos tempos, espaços e saberes/conhecimentos escolares que promovem o sentimento de pertença, de valorizaç4o e de corresponsabilidade entre os sujeitos formadores e em formaç4o. Nesse 4mbito, o Programa Escola Integrada apresenta a integraç4o com o territ4rio como possibilidade de ampliaç4o das oportunidades educativas numa perspectiva de formaç4o humana. Sua proposta procura gerar um espaço geogr4fico pedag4gico que ao ser apoderado por diversos sujeitos tece as relaç4es e os processos que configuram o territ4rio educativo.

A exploraç4o dos documentos e das entrevistas realizadas evidencia que a ampliaç4o do espaço que educa tem capacidade de promover di4logo com os conhecimentos, equipamentos e serviços dispon4veis na comunidade. Coloca os sujeitos no centro do processo de ensino-aprendizagem e oportuniza viv4ncias na cidade, que meninos e meninas considerados em situaç4o de vulnerabilidade social n4o teriam se n4o pela instituiç4o escolar.

SUM4RIO



Para o desenvolvimento do PEI nas escolas são realizadas ações intersetoriais com a incorporação das diferentes práticas culturais, esportivas e de lazer existentes na cidade. A realização de parcerias com ONGs, com os setores públicos e privados também contribui para a ampliação das oportunidades educativas. Nessa perspectiva, os estudantes se integram nos diversos setores da sociedade ao participarem e vivenciarem as atividades propostas.

Outro aspecto evidenciado na proposta do PEI é a atuação de outras pessoas, como agentes sociais e educativos. A inserção de sujeitos detentores de outros conhecimentos mexe na configuração do currículo, valoriza e inclui novos saberes na escola, saberes, por vezes, inerentes à cultura local que poderiam estar ignorados, mas que valorizados no ambiente escolar assumem um novo valor, contribuem para a sua propagação e popularização, tornando-se reconhecidos e destacados.

Sobre o financiamento da educação integral, embora o PEI tenha toda uma estrutura e distribuição de recursos por unidade educativa e relativa autonomia para gerenciá-lo, num montante que considera as necessidades, percebe-se ainda não ser suficiente para as demandas existentes, carecendo de toda uma movimentação por parte dos gestores para dar conta de cumprir com o planejamento.

Ainda que o Programa sugira a articulação das ações da Escola Integrada ao PPP das escolas, revela-se pouca integração entre a proposta da Escola Integrada ao currículo da escola convencional. As discussões se mantêm mais fortes na relação do Programa com a cidade, fato que contribui para a fragmentação dos tempos escolares (turno e contraturno). Circunstância essa reconhecida pelos gestores, que admitem necessitar avançar nesse sentido. No entanto, apesar de haver o reconhecimento da necessidade de melhoria em algumas questões, esclarecem o quanto acreditam no programa, o quanto já contribuiu para o desenvolvimento das crianças, jovens e suas famílias.

SUMÁRIO



[...] Acredito nele, acredito no que ele proporciona pras famílias e pros estudantes. Ampliação de conhecimentos, experiências. E acho que a palavra chave, experiências, a gente promove experiências no sentido mais profundo da palavra [...]. (Coordenador Escola).

Finalizamos este texto com a fala do coordenador, que demonstra a importância do Programa Escola Integrada para a formação dos estudantes da rede municipal de ensino, certas de que avanços em relação à organização curricular das escolas precisam acontecer, mas que também dependem de políticas públicas no âmbito da educação integral para sua materialização.

REFERÊNCIAS

BECKER, Paula Cortinhas de Carvalho Becker. *Do Programa Mais Educação à Educação Integral: o currículo como movimento indutor*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

BELO HORIZONTE. *Cadastramento para Escola em Tempo Integral*. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2019. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/cadastramento-para-escola-tempo-integral>. Acesso em: 31 mar. 2020.

BELO HORIZONTE. *Educação Integral: Diretrizes Político-Pedagógicas e Operacionais*. Programa Escola Integrada. Programa Escola Aberta. Programa Escola nas Férias. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania, 2015.

BELO HORIZONTE. *Educação*. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2020a. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao>. Acesso em: 31 mar. 2020.

BELO HORIZONTE. *Lei n. 8432, de 31 de outubro de 2002*. Dispõe sobre a implementação da jornada escolar de tempo integral no ensino fundamental, em instituição municipal de ensino. Belo Horizonte, 2002.

BELO HORIZONTE. *Resultado do Cadastro para Escola em Tempo Integral*. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2020b. Disponível em:

SUMÁRIO



<https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/resultado-do-cadastro-para-escola-em-tempo-integral>. Acesso em: 31 mar. 2020.

BRASIL. *Decreto n. 6.278/07, de 29 de novembro de 2007*. Altera o Decreto n. 6. 253, de 13 de novembro de 2007, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB e regulamenta a Lei n. 11. 494, de 20 de junho de 2007a. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6253-13-novembro-2007-563096-publicacaooriginal-87213-pe.html>. Acesso: 04 jan. 2019.

BRASIL. *Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 maio 2020.

BRASIL. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 12 maio 2020.

BRASIL. *Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 maio 2020.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 09 maio 2014.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Capacita SUAS: configurando os eixos de mudança*. Brasília: Instituto de Estudos Especiais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008. v. 1. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/SUAS_Vol1_%20Mudanca.pdf. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. *Portaria Normativa Interministerial n. 17 de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007b.

BRASIL. *Programa Mais Educação: Gestão Intersetorial no Território*. Brasília: Ministério da Educação/SECAD, 2009. (Série Mais Educação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader_maiseducacao.pdf. Acesso em: 1 ago. 2019.

SUMÁRIO



GOMES, Aline Regina; SÁ, Kátia Regina; NEIRA, Marcos Garcia. Intersetorialidade e educação integral: provocações para um debate em rede. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, v. 19, n. 2, p. 45-54, maio/ago. 2016.

GUARÁ, Isa Maria. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. *In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Educação integral e tempo integral. Em aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 1-165, abr. 2009.

GUARÁ, Isa Maria. É imprescindível educar integralmente. *Cadernos Cenpec*, n. 2, 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168>. Acesso em: 12 abr. 2020.

JUNQUEIRA, Luciano A. Intersetorialidade, transetorialidade e redes sociais na saúde. *RAP*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 6, p. 35-45, nov./dez. 2000. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/viewFile/6346/493>. Acesso em: 12 mar. 2020.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; CARVALHO, Paulo Felipe Lopes. Educação (de Tempo) Integral e a Constituição de Territórios Educativos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1205-1226, out./dez. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623660598>.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Educação Integral, territórios educativos e cidadania: aprendendo com as experiências de ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte e Santarém. *Educar em Revista*, Curitiba, Editora UFPR, n. 45, p. 57-72, jul./set. 2012.

LIMA, Edilene Eva de. *Movimentos de mudança curricular nas experiências de educação integral em redes e escolas públicas de Santa Catarina*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Educação integral e tempo integral. *Em aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 1-165, abr. 2009.

SUMÁRIO



A large, white, stylized number '9' is positioned in the upper right quadrant of the image. The background is a dark blue, semi-transparent overlay of a bookshelf filled with books. The spines of the books are visible, with some titles like 'The U.S. Man-Made Fiber Industry', 'THE LOBBYISTS', and 'ABBE DAVID'S DIARY' partially legible. The overall aesthetic is academic and scholarly.

9

Sadi José Rodrigues da Silva

Juares da Silva Thiesen

POLÍTICA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO TERRITÓRIO CATARINENSE: análise dos documentos atuais dessa modalidade da educação básica

INTRODUÇÃO

O texto propõe analisar a política curricular da Educação do Campo no Estado de Santa Catarina, cotejando as bases originárias dos movimentos sociais do campo e do movimento *Por uma Educação do Campo*, que conformam uma concepção de Educação. O escrito se insere no contexto da pesquisa que está em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina – PPGE/UFSC.

A indagação que nos direciona para esta tarefa trata-se da relação entre a política curricular da Educação do Campo no território catarinense e a concepção originária de Educação engendrada pelos movimentos sociais do campo e pelo movimento *Por uma Educação do Campo*⁵⁰.

O tratamento desta indagação não será esgotado nos limites do texto. Como parte de uma pesquisa que lhe serve de referência ainda não concluída, nossa intenção é socializar algumas reflexões preliminares que permitam ampliar o debate sobre a questão que nos instiga, ou mesmo, provocar outras discussões sobre a política curricular da Educação do Campo no território catarinense.

O texto está organizado e com foco na trajetória da educação e das políticas educacionais desenvolvidas nos últimos anos para os povos do campo, na educação catarinense. Para tanto, optamos em organizar o plano de investigação a partir de uma análise teórica de cunho bibliográfico e documental. Nessa etapa da pesquisa operamos com procedimentos metodológicos descritivos, estágio da pesquisa que Minayo (2016) denomina de fase exploratória, tendo em vista alcançar o objetivo proposto.

⁵⁰ O movimento *Por uma educação do campo* é um coletivo nacional constituído por diferentes movimentos sociais do campo que debatem e discutem uma proposta de educação para a população do campo que prime pelas suas especificidades culturais, sociais e econômicas. Suas proposições estão representadas aqui pelos textos de Arroyo, Caldart, Molina (2004) e Kolling, Cerioli e Caldart (2004).



SUMÁRIO

Na primeira seção trazemos para o debate apontamentos sobre a trajetória dos movimentos em defesa da Educação do Campo em nosso estado, até a atualização da proposta curricular de Santa Catarina em 2014. De forma sintética apresentamos alguns elementos que situam historicamente o papel da sociedade civil e das ações governamentais na elaboração do documento. Outro aspecto da síntese faz referência ao conteúdo do referido texto que trata da modalidade da Educação do Campo.

A segunda seção dedicamos para a política curricular da Educação do Campo no território catarinense, no sentido de analisá-la de forma mais específica, à luz da concepção originária da Educação do Campo. O que temos identificado nos textos dessa política é uma aproximação com a concepção de educação elaborada pelos movimentos sociais do campo e pelo movimento *Por uma Educação do Campo*. Essa análise precisa ser mais rigorosamente debatida e discutida pela necessária radicalidade do debate sobre o conhecimento e a função social da escola nos tempos atuais.

Finalizamos o texto com algumas considerações acerca da gênese da concepção de Educação do Campo e dos desafios postos para gestores, professores e sujeitos do campo que atuam nos espaços e nos alcances da educação nas escolas do campo de Santa Catarina.

SUMÁRIO



APONTAMENTOS SOBRE A TRAJETÓRIA DOS MOVIMENTOS EM DEFESA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E A ATUALIZAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA

Ao discutir os desafios atuais da educação, especificamente, da Educação do Campo, Frigotto (2020) aponta que o problema da educação brasileira é uma construção histórica em nossa sociedade, com

heranças de dois processos marcantes dessa construção: a marca da colonização de exploração, que se alastra em todos os aspectos de nossa sociedade; e os quase 400 anos de escravidão. Essas heranças impactam de maneira decisiva na condução das políticas, em uma realidade com profundos indicadores de desigualdades de toda ordem, na sociedade de classe brasileira atual.

Essa construção histórica indica, de forma direta e transparente, que as políticas educacionais, os processos educativos e a construção do conhecimento estão intrinsecamente ligados às relações sociais, determinadas pela ordem social vigente e hegemônica. Sob outra perspectiva, a educação e o conhecimento desempenham papel para qualificar a vida humana, no sentido da autonomia e da emancipação para pensar os processos da vida e da sociedade.

Assim, essa perspectiva tem inspirado movimentos sociais do campo em direção a outros olhares para a educação formal, os processos formativos e o papel do conhecimento. Com muitas experiências desenvolvidas em escolas de acampamentos e assentamentos da Reforma Agrária, é inegável a presença marcante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) na construção originária da concepção de Educação do Campo. A gênese dessa concepção discute projeto de sociedade, questiona a ordem social vigente e procura, pelos processos formativos escolares e não escolares, qualificar seus esforços com vistas à sua superação. Para Frigotto (2010, p. 20), “o projeto societário e educacional defendido pelo MST engendra o germen mais avançado da luta contra-hegemônica hoje no Brasil, não só para a educação do campo, mas para a classe trabalhadora no seu conjunto.”

Este debate tem elevado a participação e a pressão dos movimentos sociais, da sociedade civil, de universidades, de pesquisadores, de entidades, nas discussões e nas lutas por novos direitos, transformando-os em sujeitos políticos que passam a influenciar nas agendas políticas das esferas governamentais. Decorrente desses pro-

SUMÁRIO



cessos, novos ordenamentos jurídicos foram sendo criados no campo educacional. A força desse movimento tem data simbólica: 2008. É neste ano que, pela primeira vez aparece em documentos oficiais da educação nacional, o conceito de Educação do Campo. Referimo-nos às *diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo* (Resolução CNE/CEB nº 2/2008). Essa resolução reafirma e recomenda que estados e municípios cumpram o que apontam as diretrizes nacionais para a Educação do Campo de 2002 (Resolução CNE/CEB n. 1/2002) e reconheçam “que o desenvolvimento rural deve ser integrado, constituindo-se a Educação do Campo em seu eixo integrador.” (BRASIL, 2008). Dito de outra forma, a Educação do Campo fundamenta-se nos princípios de ação política dos sujeitos, do qual a sinalização de futuro resulta dos processos formativos nos quais a escola do campo também se encontra inserida.

Na última década, importantes documentos foram elaborados, aprovados e disponibilizados para a Educação do Campo no Estado de Santa Catarina: a atualização da Proposta Curricular (SED/2014), a publicação do caderno de Política da Educação do Campo (SED/2018), as normas complementares para a Educação Básica nas Escolas do Campo, no Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina (Resolução CEE/SC n. 063/2018) e o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense⁵¹ (SED/2019). Podemos associar a produção dos textos dessa

SUMÁRIO



⁵¹ O trabalho de elaboração deste documento foi conduzido pela Secretaria de Estado da Educação em colaboração com a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), a União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), o Conselho Estadual de Educação (CEE) e, também, com a participação da Federação Catarinense de Municípios (Fecam). Conforme o documento “Esse processo foi iniciado em 2015, com a criação da Comissão Executiva Estadual da BNCC; em 2016, foi criado o Comitê Executivo em regime de colaboração (SED, UNDIME/SC, CEE e UNCME). Em 2017, foram realizados encontros, consultas públicas e formações que geraram um documento preliminar entregue ao CEE no final de 2018. Em 2019, retomado o processo de implementação da BNCC em Santa Catarina, a realização do 1º Seminário, no mês de abril, mobilizou mais de 500 profissionais da educação, entre professores e gestores, para a sistematização e a finalização do currículo.” (SANTA CATARINA, 2019, p. 15).

política curricular às ações e atividades precedentes desenvolvidas nessa unidade da federação. Essas ações e atividades são de âmbito governamental e da sociedade civil, ora com engajamento e aproximações, ora com arrefecimento e distanciamentos.

No âmbito governamental do Estado de Santa Catarina, temos o movimento histórico da Proposta Curricular de Santa Catarina⁵² e a criação do Núcleo de Educação do Campo⁵³ (NEC). Esse grupo de trabalho, vinculado à Coordenação de Políticas nas Diversidades da Secretaria de Estado da Educação, foi responsável pela organização do caderno de Política de Educação do Campo e pela articulação ante o Conselho Estadual de Educação na aprovação da resolução da Educação do Campo. De igual modo, o NEC teve participação ativa nos debates e discussões quando da elaboração do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do território catarinense.

Essas ações governamentais na esfera estadual têm o aporte indutor de políticas para a Educação do Campo geradas em âmbito nacional. Como parte de muitos programas desenvolvidos após a aprovação das diretrizes nacionais para as escolas do campo (Resolução CNE/CEB n. 1/2002), o Governo Federal lançou, em 2007, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – Procampo. Em Santa Catarina, a Universidade Federal de Santa Catarina passa a oferecer, a partir de 2009, o Curso

SUMÁRIO



⁵² Conforme Thiesen (*apud* SANTA CATARINA, 2005, p. 9), a “Proposta Curricular constitui um marco importante na história da Educação Pública de Santa Catarina, na medida em que consolida uma opção de caráter político-pedagógica para o currículo da Escola, a partir de um marco teórico e de uma diretriz metodológica bem determinada. Por sua consistência e relevância pedagógica, este importante trabalho coletivo vem sendo validado, tanto na esfera política dos governos que se sucederam nas últimas décadas, quanto pelos educadores que, em geral, têm a Proposta Curricular como principal referencial para a prática pedagógica em sala de aula.”

⁵³ O Núcleo de Educação do Campo foi criado pela Portaria n. 2.385/2016, vinculado à Coordenação de Políticas nas Diversidades, com atribuição de propor ações para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação do Campo.

de Licenciatura em Educação do Campo⁵⁴ na área de Ciências da Natureza e Matemática. Para além desse programa de formação inicial, outros programas de formação continuada de professores do campo são realizados. A partir da adesão do Estado e dos municípios aos Programas do Ministério da Educação, como: Saberes da Terra, Escola Ativa, Escola da Terra, ProJovem Campo Saberes da Terra, desenvolvidos em articulação entre a Universidade Federal de Santa Catarina e a Secretaria de Estado da Educação, fomentaram-se importantes debates referentes à elaboração e implementação de políticas públicas para a Educação do Campo no território catarinense.

No âmbito da sociedade civil destacamos três ações que marcaram presença e participação nos avanços quanto à elaboração da política da Educação do Campo em Santa Catarina: a realização do Seminário Estadual de Educação do Campo, após o ano de 2004, o lançamento das bases para a construção das diretrizes operacionais para a Educação do Campo de Santa Catarina, em 2010, pelo Fórum Catarinense de Educação do Campo (Focec); e o Seminário Estadual de Educação do Campo de 2013, que divulgou carta aberta à sociedade catarinense e criou a Articulação da Educação do Campo no Estado.

Do Seminário realizado em Florianópolis, em 2004, cujo objetivo foi ampliar o debate da Educação do Campo, resulta a Carta de Santa Catarina para a Educação do Campo. Essa manifestação firma compromi-

SUMÁRIO



⁵⁴ Atualmente o Curso de Licenciatura em Educação do Campo – área de ciências da natureza e matemática é oferecido regularmente na UFSC e pela Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS – área de ciências naturais, matemática e ciências agrárias.

so dos participantes com a instituição do Comitê Estadual⁵⁵ para acompanhar a implementação das *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo* de 2002. Foi um primeiro passo coletivo da sociedade civil e de segmentos do Estado para sensibilizar gestores públicos, levantar as demandas da educação e mapear experiências locais de educação desenvolvidas pelos governos estadual e municipais, organizações não governamentais e movimentos sociais do campo.

Em 2008 o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprova as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à Educação Básica do Campo. Esse ato tem importante representação para a educação dos povos do campo: é a primeira vez que a expressão Educação do Campo aparece em documentos oficiais da educação nacional. Nesse ano é criado em Santa Catarina o Fórum Catarinense de Educação do Campo (Focec), uma articulação política que reúne organizações e movimentos sociais, universidades públicas e comunitárias, esferas governamentais e organizações da sociedade civil, todas vinculadas à defesa da Educação do Campo.

No II Seminário de Educação do Campo (Florianópolis), organizado por este Fórum em 2010, são lançadas as bases para a *construção das diretrizes operacionais para a Educação do Campo de Santa Catarina*. Esse documento reafirma que tratar da política da Educação do Campo é “resgatar uma dívida histórica do Estado aos sujeitos do campo”, que não tiveram assegurado o direito a uma educação e uma

SUMÁRIO



⁵⁵ Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Estado da Educação de SC (SED/SC), União dos Dirigentes Municipais de Educação de Santa Catarina (Undime/SC), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Associação Catarinense das Fundações Educacionais (Acafe), Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE/SC), Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina (Epagri), Companhia Integrada de Desenvolvimento Agrícola de Santa Catarina (CIDASC), Movimento de Mulheres Camponesas (MCC), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimentos dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Associação Catarinense das Casas Familiares Rurais (Arcafar), Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Santa Catarina (Fetaesc), Organizações Não Governamentais de Educação do Campo.

educação de qualidade social, que contemple as especificidades e a diversidade da realidade e dos sujeitos do campo.

O protagonismo de movimentos sociais, de instituições de ensino, de organizações governamentais e não governamentais em defesa da Educação do Campo mais uma vez se faz presente. Em 2013, o Seminário Estadual de Educação do Campo⁵⁶, realizado em Chapecó, reuniu professores de escolas públicas do campo, militantes de movimentos sociais do campo, gestores e professores da educação básica e das universidades, estudantes, camponeses e lideranças políticas. Na *Carta aberta à sociedade catarinense e brasileira*, publicada ao final do evento e enviada a diferentes representações dos poderes públicos, evidencia-se a ausência de políticas dos governos estaduais para a Educação do Campo.

A *Carta* propõe ações para que o Estado desenvolva na Educação do Campo: oferta de cursos de formação inicial e continuada para os professores do campo, concursos públicos, elaboração de marcos legais para a educação do campo em Santa Catarina, recriação da forma escolar do campo, políticas públicas integradas no campo, escolarização dos sujeitos do campo no próprio campo, entre outras.

Entendemos que essas ações realizadas no âmbito do Estado de Santa Catarina, decorrentes de um movimento mais amplo em defesa da Educação do Campo em nível de país, e ancoradas em marcos legais, já consolidados na esfera nacional, contribuíram na elaboração das políticas curriculares para a Educação do Campo no Estado de Santa Catarina. Essa política, para fins desta análise, está material-

⁵⁶ O Seminário teve por organizadores: Movimento de Mulheres Camponesas – MMC, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar – Fetraf-Sul, Associação Regional das Casas Familiares Rurais – Arcafar Sul, Sindicato dos Trabalhadores em Educação – Sinte, Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Diretório Central dos Estudantes da UFFS – DCE, Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó, Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina, Escola do Legislativo e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA.

SUMÁRIO



zada nos seguintes documentos: Atualização da Proposta Curricular (2014); Caderno de Política da Educação do Campo (2018); Diretrizes da Educação Básica para as Escolas do Campo de Santa Catarina (2018); e o Currículo do território Catarinense (2019).

Apresentado esse breve quadro, retomemos a indagação inicial proposta na abertura do texto: a política curricular da Educação do Campo no território catarinense expressa a concepção originária da Educação do Campo engendrada pelos movimentos sociais do campo e pelo movimento *Por uma Educação do Campo*?

Ponderamos de forma sintética a concepção originária de Educação do Campo que serve de base para a reflexão em pauta. Caldart (2009) analisa a constituição originária da Educação do Campo, identificando contextos, práticas e sujeitos: a Educação do Campo nasceu como crítica à realidade educacional do nosso país, particularmente à situação da educação vivida pelos povos do campo; os protagonistas do processo de criação da Educação do Campo são os “movimentos sociais camponeses em estado de luta”, que entendem que a educação, como processo de formação dos sujeitos coletivos, precisa ser construída no sentido de constituir esses sujeitos como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade; a Educação do Campo, fundamentada na ação dos movimentos sociais pode ajudar a revigorar a ideia de uma educação emancipadora que confronta a ideia liberal do direito individual, com a ideia do direito coletivo do acesso à educação; a Educação do Campo reflete a respeito da concepção de escola e discute sobre uma escola do campo, contudo, sem defender algum tipo de particularismo, mas como provocação/afirmação desta tensão entre os diferentes espaços para pensar a transformação da sociedade, o projeto de país, a educação, a escola...

No documento *Atualização da Proposta Curricular* de 2014, expressam-se os vínculos do contexto histórico e social, com a elaboração da política nacional dessa modalidade da Educação Básica. No contex-

SUMÁRIO



to histórico, o documento destaca as principais ações promovidas pelo movimento *Por uma Educação do Campo* e os documentos basilares da Educação do Campo instituídos como política educacional por parte do Governo Federal entre os anos de 2002 a 2014. No contexto social, enfatiza a participação de entidades, de organizações e de movimentos sociais do campo na defesa do direito à educação nos diferentes níveis, da alfabetização à pós-graduação para os sujeitos do campo.

O documento manifesta o sentido da Educação do Campo para parcelas de população que vivem as contradições que o modelo de agricultura do agronegócio⁵⁷ impõe ao campo brasileiro. Contradições essas evidenciadas pela concentração da terra, pelo sufocamento da agricultura familiar⁵⁸, pela destruição do meio ambiente e pela concentração da riqueza. Situação que não é decorrente de má sorte ou fatalidade, “mas de uma produção social construída historicamente pela classe burguesa brasileira.” (FRIGOTTO, 2010, p. 29). Concernente ao documento:

a Educação do Campo assume uma visão de totalidade dos processos sociais; pensa a relação entre uma política agrária e uma política de educação; entre política agrícola, política de saúde e política de educação, na relação dialógica entre reflexão pedagógica crítica e processos de formação humana. O diálogo se dá em torno de uma concepção de ser humano, cuja formação é necessária para a própria implementação do projeto de campo e de sociedade que integra o projeto da Educação do Campo. (SANTA CATARINA, 2014, p. 76).

Assim, ao assumir posição esclarecida de uma educação com visão de totalidade dos processos sociais, a Educação do Campo re-

⁵⁷ Conforme Leite e Medeiros (2012, p. 80), “desde os anos 1990, o termo agribusiness começou a ganhar espaço, mas, já no início dos anos 2000, a palavra agronegócio foi se generalizando, tanto na linguagem acadêmica quanto na jornalística, política e no senso comum, para referir-se ao conjunto de atividades que envolvem a produção e a distribuição de produtos agropecuários.”

⁵⁸ “Corresponde a formas de organização da produção em que a família é ao mesmo tempo proprietária dos meios de produção e executora das atividades produtivas.” (NEVES, 2012, p. 33).

SUMÁRIO



o Decreto n. 7.352/2010, tem grandes desafios para reconstituir sua forma escolar de ser.

No texto *Sobre a história e a teoria da forma escolar*, Vicent, Lahire e Thin destacam em sua análise a relação da forma escolar e da ampliação do acesso à escolarização como o interesse em manter a “ordem pública”. Em relação à ascensão da nova ordem urbana na Europa, no final do XVII, e as exigências de uma redefinição dos poderes (econômicos, políticos, religiosos e científicos) para o comando dessa nova ordem, “a forma escolar não é somente um efeito, uma consequência, mas participa dessa nova ordem.” (VICENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 14). Esse modelo de escola é recorrente nas políticas educacionais de nossa história, sobretudo, quando observamos a forma escolar destinada às populações rurais de nosso país.

De acordo com o documento da *Atualização da Proposta Curricular*, “persiste uma profunda desigualdade entre as condições objetivas em que as escolas das áreas rurais e urbanas são constituídas.” (SANTA CATARINA, 2014, p. 78). Essas desigualdades extrapolam as condições de estruturas físicas, financeiras, humanas e de gestão. Elas avançam naquela que é a principal razão e função social da escola, quando nega ou nega a esses sujeitos uma formação que integre e articule cultura, conhecimentos, saberes, experiências e práticas sociais dos povos do campo, fundamentais para pensar outros projetos de desenvolvimento na sociedade atual.

Referente à organização da escola do campo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n. 9.394/96) prescreve no inciso II do Artigo 28 a “*organização escolar própria*, incluindo adequação do calendário às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas.” (BRASIL, 1996, grifo nosso). No documento da *Atualização da Proposta Curricular* esta possibilidade é reafirmada, atribuindo ao Projeto Político Pedagógico de cada escola do campo atender

SUMÁRIO



as especificidades de cada comunidade escolar na organização da escola, do calendário e da metodologia de formação.

Ao analisar as perspectivas de transformação da forma escolar na Educação do Campo, Caldart reflete sobre a relação da organização e a forma de ser da escola, com o projeto formativo e as finalidades educativas dessa escola. Concordamos com a autora, quando insiste que “não há transformação da escola que não comece e não termine pela transformação das finalidades educativas e pela revisão do projeto de formação do ser humano que as justificam ou fundamentam.” (CALDART, 2010, p. 156).

Nesse sentido, rediscutir as finalidades educativas, o papel do conhecimento e a função social da escola no território da Educação do Campo, é lançar-se para um diálogo que envolva todos os coletivos do entorno da escola. Um debate que parta da realidade vivida pelos sujeitos do campo em todos os aspectos da vida. Da mesma forma, um diálogo que possibilite ir construindo um entendimento e uma compreensão de como a vida real impacta nas decisões individuais e coletivas desses sujeitos, fomentando outras ideias e novas práticas formativas para o desenvolvimento da ação educativa realizada pela escola.

A aproximação da escola do campo com as famílias, as comunidades, as organizações e movimentos sociais e os órgãos governamentais, amplia o alcance da formação de todos os sujeitos envolvidos. Nesse processo de diálogo constante, o projeto de formação do ser humano vai sendo construído.

E este projeto diz respeito a uma concepção de ser humano, a uma visão de mundo e a um modo de pensar os processos de humanização/formação humana articulada a finalidades historicamente definidas: visa-se formar sujeitos para a construção ou para a consolidação/reprodução de uma determinada ordem social. (CALDART, 2010, p. 158).

SUMÁRIO



No que diz respeito à concepção originária dita anteriormente, a Educação do Campo nasce como crítica à realidade brasileira. Não apenas uma crítica da educação, mas também da realidade social, econômica e política. Essa crítica denunciava profundas desigualdades na sociedade brasileira, produzidas historicamente e reproduzidas cotidianamente. De acordo com Caldart (2009, p. 47), “o desenvolvimento da Educação do Campo acontece em um momento de potencial acirramento da luta de classes no campo”, caracterizado pelo avanço do agronegócio sobre a agricultura familiar, resultando em expulsão de camponeses de suas terras ou transformando-os em trabalhadores assalariados nos empreendimentos da chamada “agricultura industrial”.

Esse movimento que dá origem à Educação do Campo sinaliza para um projeto educativo cujas finalidades apontam para tensionar as contradições da ordem social vigente. À medida que esse movimento foi avançando, os processos de formação foram transformando os sujeitos coletivos em sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade (CALDART, 2009). Parte dessa agenda política, hoje, está materializada em documentos que compõem a política curricular da educação nacional e do sistema estadual de ensino de Santa Catarina. Entendemos como política curricular “toda aquela decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisão política administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema curricular.” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 109).

SUMÁRIO



A ATUAL POLÍTICA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO TERRITÓRIO CATARINENSE

Lançado em novembro de 2018, pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, SED/SC, o caderno de *Política de Educação do Campo* tem por objetivo “orientar a execução das Políticas e Programas que fazem parte do cotidiano das escolas do campo de Santa Catarina.” (SANTA CATARINA, 2018a, p. 11). Esse documento, acompanhado de outros escritos da política curricular, especialmente, o texto da *Atualização da Proposta Curricular* (2014) e as *normas complementares para a Educação Básica nas Escolas do Campo, no Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina* (2018), que trataremos adiante, entendemos ser expressão, pelo menos em parte, do ideário original da Educação do Campo.

É nesse sentido que os referidos documentos reforçam e provocam um debate mais aprofundado sobre os atuais projetos formativos desenvolvidos nas escolas do campo de Santa Catarina. Debater e re-discutir projetos formativos nas escolas do campo que incluam a diversidade, as vivências culturais, as experiências produtivas e as práticas sociais, não dissociados da realidade local/regional/nacional/global, ampliam o entendimento e a compreensão do papel do conhecimento e da função social da escola nas dinâmicas da sociedade atual.

Dessa forma, a relação local/global no âmbito do currículo escolar da escola do campo, e os tensionamentos provocados pelas contradições dessa relação, são aspectos inerentes ao processo formativo.

De feito esclarecedor, o caderno de *Política de Educação do Campo* aponta como intenção suscitar e estimular estudos, diálogos e reflexões para gestores e professores das escolas do campo, no sentido de provocá-los para a compreensão dos processos que con-

SUMÁRIO



cimentos e saberes, como território de produção de vida e da existência e como território de práticas sociais, a educação rural projeta “um território alienado porque propõe para os grupos sociais que vivem e trabalham na terra, um modelo de desenvolvimento que os expropria.” (FERNANDES; MOLINA, 2005, p. 62).

Recordamos que os sujeitos da educação do campo são aqueles que compõem o mosaico cultural dos povos do campo do Brasil. O Decreto n. 7.352, de 2010, entende como populações do campo os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

Nesse sentido, pensar a Educação do Campo e tudo que ela envolve implica reconhecer e respeitar as trajetórias desses povos, suas formas de vida, sua relação com a natureza e suas relações sociais. É compreender a Educação do Campo como um novo paradigma que vem sendo construído por esses grupos sociais, que, ao se contrapor à educação rural, estabelece que “um princípio da Educação do Campo é que os sujeitos da educação do campo são sujeitos do campo.” (FERNANDES; MOLINA, 2005, p. 64).

No que se refere aos marcos legais, o caderno *Política de Educação do Campo* traz de maneira resumida os principais documentos da legislação nacional para a Educação do Campo⁶¹. Chama atenção especial para o Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014, e o

⁶¹ Resolução CNE/CEB n. 1/2002, que estabelece as diretrizes operacionais para a educação básica das escolas do campo; Resolução CNE/CEB n. 2/2008, que estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo; Resolução CNE/CEB n. 4/2010, que estabelece as diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica; e o Decreto n. 7.352/2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera.

SUMÁRIO



Plano Estadual de Educação de Santa Catarina, aprovado em 2015, concomitantemente faz referência à *Atualização da Proposta Curricular* de 2014, já mencionada no texto. Esse documento reconhece avanços feitos pela Educação do Campo, no conjunto da legislação educacional de nosso país. Mas, ao observar a aplicação dessa política nas três esferas administrativas, o documento não mantém o otimismo. Ao contrário, “o que se evidencia é a não execução prática, ou pouca execução de direitos já conquistados.” (SANTA CATARINA, 2018a, p. 21).

A terceira parte do caderno traz os desafios e as possibilidades para a Educação do Campo. Como desafios, salienta a importância de compreendermos a Educação do Campo como parte de um debate mais amplo sobre as contradições que envolvem a educação nos espaços rurais do Brasil. Desse ponto de vista, a tarefa daqueles que atuam nos diferentes espaços que têm como ponto de chegada a ação educativa das escolas do campo, traduz-se como desafio para superarmos as marcas da exclusão, dos preconceitos e do tratamento de segunda classe a que os povos do campo eram ou ainda são submetidos pela educação rural. Nesse sentido, torna-se imperativo que os projetos formativos e a tarefa educativa mantenham-se vigilantes quanto à relação entre a “educação, a democracia e a cidadania plena” (SANTA CATARINA, 2018a, p. 37).

Essa perspectiva da educação corrobora com o duplo desafio que Caldart (2010) apresenta para os projetos formativos e para as finalidades educativas das escolas que atendem os sujeitos que vivem nas áreas rurais. Por um lado, a escola inserida numa comunidade, mas que atende estudantes de diversas localidades, não pode pensar um projeto pedagógico apartado das dimensões da vida que desencadeiam práticas formativas nesses sujeitos. Por outro lado, as especificidades culturais, econômicas, políticas e sociais, e as manifestações que disso decorrem, que fomentam os processos formativos desses sujeitos, compõem uma importante dimensão para elaboração coletiva do projeto pedagógico da educação escolar. Nessa perspectiva,

SUMÁRIO



a discussão de objetivos formativos relacionados a um projeto de ser humano vinculado à construção de uma nova ordem social remete-nos a uma visão mais alargada da educação, vinculada aos desafios do tempo histórico, e essa visão é fundamento necessário para qualquer processo mais radical de transformação da escola. (CALDART, 2010, p. 164).

Ampliar o olhar sobre a ação educativa desenvolvida na educação formal e sobre as práticas formativas despertadas nos processos de vivências dos sujeitos do campo nos provocam a repensar a forma escolar de ser da escola do campo. Arriscamos a dizer que a escola do campo “exige” um repensar da forma escolar, onde a centralidade seja o exercício do trabalho coletivo.

A dimensão do trabalho coletivo tensiona e provoca para outras discussões. Apontamos para duas questões que consideramos pertinentes: primeira, uma das marcas fundamentais do modelo da sociedade hegemônica e dos padrões culturais vigentes nesta sociedade é o individualismo. Não será possível aprofundar essa questão no âmbito deste texto, mas, apontamos que a tarefa para esse debate requer compreensão das relações sociais, para evitar o confronto que estabeleça fronteiras que opõem o coletivo e o indivíduo. Conforme Freitas (2009, p. 96, grifo do autor),

as tentativas históricas de superar esta contradição por um de seus polos mostraram-se insuficientes [...]. Aqui, a melhor compreensão parece ser a que dá tanto ao indivíduo como ao coletivo uma posição sem antagonismos ou supremacias, entendendo-os como *momentos diferentes do ser humano*.

A segunda questão da dimensão do trabalho coletivo diz respeito à relação do projeto pedagógico e das finalidades educativas da escola do campo com as comunidades que participam desse processo da formação escolar. Parafraseando Caldart (2010), quando a pesquisadora fala do vínculo entre a escola e o assentamento (da Reforma Agrária), sinalizamos para a mesma relação: “toda comunidade

SUMÁRIO



na escola, toda escola na comunidade.” Mas a autora adverte que esta relação não necessariamente transforma a escola, “pode ser o contrário, à medida que as famílias tendem a ser culturalmente e politicamente reféns do padrão dominante de relações sociais.” (CALDART, 2010, p. 170). É nesse sentido que reafirmamos que os projetos formativos e as práticas pedagógicas das escolas do campo devem integrar e articular cultura, conhecimentos, saberes, experiências e práticas sociais dos povos do campo, elementos fundamentais para se pensar outros projetos de desenvolvimento na sociedade atual.

Uma metodologia de trabalho pedagógico que vem sendo utilizada na educação básica, no ensino superior, e que foi desenvolvida em vários programas federais para a Educação do Campo, diz respeito à metodologia da Pedagogia da Alternância⁶². O caderno faz referência a essa metodologia já consolidada nos marcos legais da educação nacional⁶³, cujo eixo central é a

organização do ensino em dois momentos pedagógicos que se alternam e interagem, que são chamados de Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (T) [...]. No TE, além das aulas de cunho mais teórico são promovidas as trocas de experiências entre os estudantes. No TC, as atividades são realizadas com a orientação e acompanhamento dos professores: estudo dirigido, pesquisa e sustentabilidade na agricultura familiar, partilha de saberes com as pessoas do lugar, registros de observações, diário de campo e atividades de integração teórica e prática. (SANTA CATARINA, 2018a, p. 44).

No entanto, Caldart (2010) lembra que essa metodologia, ao dividir a formação em dois tempos, não pode retornar a uma forma

⁶² Essa metodologia foi utilizada em diversos programas do Governo Federal entre os anos de 2004 a 2016. Da mesma forma é utilizada nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo na UFSC e na UFFS, nos cursos desenvolvidos pela Casas Familiares Rurais e em experiências na rede estadual de ensino.

⁶³ Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), nas diretrizes nacionais da educação do campo, no Parecer CNE/CEB n. 1/2006 e na Resolução CNE/CEB n. 4/2010, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

SUMÁRIO



escolar que separe ou dissocie os conhecimentos da realidade e da vida. Esse exercício pedagógico indica outra forma de conceber o estudo, cujos processos formativos preconizam maior diálogo entre os processos da vida real com os conhecimentos já acumulados pela humanidade, indicando que “a análise da realidade pode integrar o aprendizado a ser construído na escola, ainda que não precise acontecer em todos os momentos do que se pode mais amplamente definir como processo de estudo.” (CALDART, 2010, p. 180).

Em se tratando do currículo da escola do campo, o caderno reitera o que está disposto nas diretrizes curriculares nacionais. Desde a gênese do percurso de construção de uma política para a Educação do Campo, a realidade do campo, suas múltiplas configurações históricas, culturais, espaciais e ambientais são elementos basilares e definidores do currículo escolar da escola do campo. Tais elementos são constituintes e constituidores da identidade da escola do campo. Lembremos-nos da definição de identidade da escola do campo, firmada pelas *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*.

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002).

Enquanto arranjo institucional de gestão pedagógica, o documento atribui importância ao Núcleo de Educação do Campo (NEC). Como colegiado, o NEC coordena a Educação do Campo, com a atribuição principal de implementar as diretrizes curriculares nacionais da Educação do Campo. Dado que as diretrizes estaduais foram aprovadas posteriormente à publicação desse caderno, o NEC alarga suas ações, decorrentes da legalização das *normas complementares para a Educação Básica nas Escolas do Campo, no Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina*.

SUMÁRIO



Legalizar e fomentar políticas de Educação do Campo representa um avanço real para a Educação do Campo e para as escolas do campo. A chegada a este ponto da caminhada multiplica as obrigações das esferas governamentais. Por outro lado, aumentam nossas responsabilidades de profissionais da educação em vários sentidos: cobrar do Estado a implementação dessas políticas; promover estudos e debates acerca dessa modalidade de ensino; discutir e elaborar projetos pedagógicos coletivamente com os sujeitos do campo, suas organizações e seus movimentos; rediscutir com os sujeitos do campo os projetos pedagógicos e as finalidades educativas; ampliar os horizontes do papel do conhecimento e da função social da escola a partir do campo; desenvolver currículos escolares que articulem os conhecimentos científicos com as experiências vivenciadas pelos povos do campo; reconhecer que,

em seus respectivos tempos e espaços, o conceito de Educação do Campo foi sendo constituído e se expandiu em suas derivações que contêm os princípios de seus significados: o direito de pensar o mundo a partir de seu próprio lugar. Assim, a educação do campo e a escola do campo são palavras que encerram em si a história de uma luta, de um trabalho que começa a dar frutos, com a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. (FERNANDES, 2004, p. 98-98).

A aprovação das *normas complementares para a Educação Básica nas Escolas do Campo, no Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina* pelo Conselho Estadual de Educação (Resolução CEE/SC n. 063/2018), representa mais um importante avanço para a educação dos povos do campo de Santa Catarina. Passada mais de uma década da aprovação das diretrizes nacionais para as escolas do campo, Santa Catarina finalmente dá um passo à frente, visto que não havia “legislação específica para a Educação do Campo, nem uma preocupação por parte da SED/SC em termos de definições mais claras em relação ao currículo das escolas do campo.” (LOCKS; OLIVEIRA, 2016, p. 57).

SUMÁRIO



No que diz respeito aos princípios da Educação do Campo ressaltamos aqueles que, no documento, sinalizam maior relação com a ação educativa realizada pelas escolas do campo:

- I. respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero e de etnias;
- II. incentivo à formulação de projeto político pedagógico específicos para a escola do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social.

[...]

- III. valorização da identidade da Escola do Campo, considerando as práticas socioculturais e suas formas específicas de organização do tempo; e
- IV. implementação de gestão democrática [...], mediante a efetiva participação das comunidades na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão. (SANTA CATARINA, 2018a).

Nesse sentido, a observação desses princípios no ambiente da ação educativa se torna necessária, inclusive, para defender a escola e a Educação do Campo. Conforme Fernandes (2004, p. 93), “não há como justificar a existência de uma escola do campo a partir da visão [...] como ‘aquilo’ que sobra depois do perímetro urbano.” O campo é lugar de múltiplas possibilidades para organizar a vida, produzir a existência, desenvolver atividades produtivas, otimizar as relações com a natureza e aprender com ela, potencializar projetos de desenvolvimento, fortalecer e avançar os processos coletivos, avançar enquanto sujeitos na luta para resistir e permanecer na terra, entre outros.

SUMÁRIO



De fato, as *normas complementares* representam avanço real para a Educação do Campo no território catarinense. Como dito anteriormente, a chegada a esse ponto da caminhada da Educação do Campo em Santa Catarina multiplica as responsabilidades e os compromissos de todos os que estão envolvidos com a educação catarinense. Lembremos e reconhecamos o esforço coletivo nessa caminhada, mas relevamos para que esse esforço coletivo continue vivo e vigoroso, sob pena de se tornar letra morta no papel.

Faz-se necessário destacar que, ao mesmo tempo que importantes documentos eram discutidos, elaborados e aprovados para a Educação do Campo em Santa Catarina, um documento de alicerce curricular era elaborado em nível nacional: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nos limites deste texto, não analisaremos como foi o processo de elaboração deste documento na sua forma e no seu conteúdo, apenas trazemos como um documento que foi apresentado pelo Ministério da Educação (MEC) com a proposta de estabelecer “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos da Educação Básica”.

A partir da aprovação da BNCC, cada unidade da federação teve a incumbência de organizar a sua política curricular. Santa Catarina apresenta, em 2019, o *Currículo Base do Território Catarinense (educação infantil e ensino fundamental)*, alicerçado

no princípio da educação integral, por entender que, por meio dela, promover-se-á uma formação que visa a cidadania, a emancipação e a liberdade como processos ativos e críticos que possibilitam ao estudante o pleno desenvolvimento e a apropriação do conhecimento e da cultura historicamente construídos, bem como o protagonismo de seu percurso formativo. Compreende, ainda, que a educação é o meio pelo qual se busca promover qualidade de vida, racionalidade, desenvolvimento da sensibilidade, desenvolvimento econômico e sustentabilidade ambiental, bem como a compreensão entre os seres humanos e a sociabilidade, em suma, o bem-estar social. Nessa di-

SUMÁRIO



reção, o currículo base parte do princípio de que a democracia, o estímulo ao desenvolvimento do sujeito, a difusão e o incremento do conhecimento e da cultura em geral, a inserção dos sujeitos no mundo, constituem fins e objetivos que dão sentido à educação. (SANTA CATARINA, 2019, p. 19).

No que diz respeito à modalidade da Educação do Campo, o *Currículo Base do Território Catarinense* considera como expressão dessa modalidade os conceitos que emergiram das práticas educativas empreendidas por organizações e movimentos sociais do campo, materializados na legislação educacional, a saber: o vínculo da educação com os contextos sociais, econômicos e culturais onde a escola está inserida; o entendimento novo sobre o campo e a questão do campo, que visa superar a dicotomia imperante no binômio “cidade x campo” ou “urbano x rural”; o respeito à diversidade e do vínculo com a dinâmica da produção da existência nos diversos contextos; a identidade da escola do campo definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade; a universalização da educação com qualidade social; a escola do campo como espaço de investigação; o mundo do trabalho como princípio educativo; a perspectiva do desenvolvimento sustentável; e a articulação das experiências e conhecimentos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

Concernente ao que pode ser considerado como escola do campo no território catarinense, o documento avança no sentido de provocar um debate que vai além do que estabelece o Decreto Presidencial n. 7.352, de 2010, que define como escola do campo “aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.” (BRASIL, 2010). O indicativo para esse debate sugere que

o questionamento tem sentido especialmente para a realidade territorial catarinense, formada por um grande número de pe-

SUMÁRIO



quenos municípios, que podem ser considerados “territórios rurais”, a julgar pelas baixas concentrações nos seus perímetros delimitados como urbanos, e pelas bases estruturais da produção da existência das pessoas que neles vivem. (SANTA CATARINA, 2019, p. 101).

Em síntese, o *Currículo Base do Território Catarinense* considera os conceitos de Educação do Campo já construídos pelos sujeitos legítimos que, nominalmente, são chamados de povos do campo. Parte significativa desses conceitos está legalizada em documentos da esfera nacional e, mais recentemente, em legislações do estado catarinense. Desse modo, em cada etapa da modalidade presente na escola do campo catarinense, as áreas do conhecimento e os componentes disciplinares no desenvolvimento do currículo escolar, os princípios essenciais que caracterizam a Educação do Campo precisam ser observados, como:

- Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero e de etnias.
- Resignificação e recriação da cultura herdada, considerando, particularmente, a presença ou a ausência das organizações e dos movimentos sociais no contexto histórico da comunidade escolar.
- Reconstrução e valorização das identidades culturais.
- Rechaço dos estereótipos do tipo “Jeca Tatu” e do “caipira”, presentes na literatura didática e paradidática e nos festejos juninos.
- Sustentabilidade como base dos processos de produção e de reprodução da existência humana.
- Interdisciplinaridade e/ou transdisciplinaridade no trado dos objetos das áreas do conhecimento.
- Respeito aos tempos e aos ciclos próprios, cotejados com as condições impostas pela natureza e com os processos de produção e de trabalho no campo.

SUMÁRIO



- Respeito na relação com a terra.
- Acesso dos educandos aos avanços no universo científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.
- Respeito e valorização da heterogeneidade de ritmos e do capital cultural inerente às origens dos educandos nos processos de ensino-aprendizagem.
- Estímulo à produção e ao consumo de alimentos saudáveis.
- Respeito ao efetivo protagonismo dos educandos crianças, jovens e adultos do campo na construção dos processos de ensino-aprendizagem. (SANTA CATARINA, 2019, p. 103).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto teve como objetivo principal analisar a política curricular da Educação do Campo no Estado de Santa Catarina, relacionando-a com as bases originárias dos movimentos sociais do campo e do Movimento *Por uma Educação do Campo*, que conformaram uma concepção de educação para os povos do campo. A discussão foi feita em torno das possibilidades que a atual política curricular do território catarinense oferece para rediscutir os projetos pedagógicos e as finalidades educativas das escolas do campo.

Os rumos desses debates consideram o tratamento dado – via políticas educacionais, projetos educativos e práticas pedagógicas – que cada sistema de ensino, unidade escolar, gestor, professor, estudante, sujeitos do campo, à função social da escola e ao papel do conhecimento no contexto atual. Consideramos que a escola, com sua

SUMÁRIO



ação educativa no seu quefazer pedagógico, associada com as práticas formativas, vinculada à realidade dos sujeitos do campo e aos conhecimentos produzidos pela humanidade, contribui para analisar a realidade e incidir sobre ela.

A partir da análise que procuramos desenvolver dos documentos da atual política curricular para a Educação do Campo em Santa Catarina, que orientam à ação educativa das escolas do campo, foi possível identificar elementos que expressam a concepção originária da Educação do Campo. Tais elementos, se implementados pelas políticas públicas dos sistemas de ensino, e se apropriados pelos profissionais da educação e transformados em práticas pedagógicas nas escolas do campo, tendem a corroborar com uma formação que traga em seu gérmen possibilidades de uma educação com finalidades educativas que busquem a emancipação dos sujeitos a partir do campo.

Trata-se de uma pesquisa em andamento e de uma reflexão em processo, de maneira que alguns aspectos abordados requerem mais aprofundamento. Contudo, é possível vislumbrar que a política curricular da Educação do Campo do território catarinense poderá fomentar novas discussões na gestão das políticas educacionais. Da mesma forma, estimular novos debates na elaboração dos projetos pedagógicos, inclusive, em relação ao desenvolvimento de novas práticas curriculares, diferentes metodologias na ação educativa e novas formas de organização escolar para as escolas do campo.

Por fim, compreendemos a importância de todos os agentes envolvidos com as políticas de educação nas escolas do campo, no movimento cotidiano e no debate permanente da Educação do Campo, cujo propósito de rediscutir o projeto pedagógico e a finalidade educativa seja tarefa constante, alicerçada pelo olhar e participação dos sujeitos que constroem sua vida por meio de suas lutas, seus sonhos e movimentos, a partir do campo.

SUMÁRIO



REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salet; MOLINA, Mônica Castagna (org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

CALDART, Roseli. A educação do campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. *In*: MUNARIN, Antonio; BELTRAME, Sonia; CONTE, Soraya F.; PEIXER, Zilma I (org.). *Educação do Campo: reflexões e perspectiva*. Florianópolis: Insular, 2010.

CALDART, Roseli. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2020.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. *In*: KOLLING, E. J.; CERIOLO, P. R.; CALDART, R. (org.). *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire S. Azevedo de. *Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo". 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. *In*: PISTRÁK, M. M. (org.). *A escola-comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 9-103.

FREITAS, Luiz Carlos. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. 6. ed. Campinas: Papius, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. *In*: MUNARIN, A. et al. (org.). *Educação do Campo: reflexões e perspectivas*. Florianópolis: Insular, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. 1 vídeo (1h:34m). *Os grandes desafios da educação no contexto atual*. Publicado pela TV FONEC. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RA2s8qiwtdU>. Acesso em: 24 abr. 2020.

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

LEITE, Sérgio Pereira; MEDEIROS, Leonilde Servolo de. Agronegócio. *In*: CALDART, Roseli S.; PEREIRA, Isabel B.; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO,

SUMÁRIO



Gaudêncio. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Sueli Ferreira; GOMES, Romeu (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2016.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Escola do campo. In: CALDART, Roseli S.; PEREIRA, Isabel B.; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2020.

MUNARIM, Antônio; SCHMIDT, Wilson; PEIXER, Zilma (org.). *Educação do campo: políticas e práticas em Santa Catarina*. São Paulo: Outras Expressões, 2016.

NEVES, Delma P. Agricultura familiar. In: CALDART, Roseli S.; PEREIRA, Isabel B.; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2020.

SANTA CATARINA. *Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense*. Secretaria de Estado da Educação: Florianópolis, 2019. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/30336-curriculo-base-da-educacao-infantil-e-do-ensino-fundamental-do-territorio-catarinense>. Acesso em: 24 abr. 2020.

SANTA CATARINA. *Política de Educação do Campo*. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2018a.

SANTA CATARINA. *Proposta curricular de Santa Catarina: estudos temáticos*. Estado de Santa Catarina. Secretaria de Estado da Educação: Florianópolis, IOESC, 2005.

SANTA CATARINA. *Proposta curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica*. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2014.

SANTA CATARINA. Resolução CEE/SC nº 063/2018. *Normas complementares para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2018b.

VICENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, jun. 2001. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n33/n33a02.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

SUMÁRIO





10

Maria Luiza Lúcio

**RESSIGNIFICANDO O CURRÍCULO
DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO
COM EDUCANDOS SURDOS:
uma abordagem sob
a perspectiva bilíngue**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2021.742.256-270](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.742.256-270)

INTRODUÇÃO

Pensar em uma proposta de currículo integrado para o sujeito surdo requer a análise dos diferentes aspectos abordados nos Estudos Surdos⁶⁴. Conceitos, como cultura surda, identidade surda e bilinguismo são necessários na busca de um currículo que contemple os modos de ser e as representações da comunidade surda. Representações essas que são visuais, de uma comunidade que possui uma língua específica, materializada na língua brasileira de sinais – Libras (LS).

Os Estudos Surdos trazem pesquisas que refletem o paradigma da diferença. Apresentam, em sua concepção, a valorização da identidade surda e da língua de sinais. Conforme Skliar e Lunardi (2000), é caracterizado por um campo de investigação político e educativo que envolve concepções linguísticas, comunitárias, de identidades e de experiências visuais dos sujeitos surdos. Nesse contexto, ressaltamos a importância da investigação das representações culturais dos estudantes surdos e sua relação com o currículo integrado, contribuindo, assim, na formação integral dos educandos.

O uso de uma língua visual-espacial no contexto escolar e o reconhecimento da cultura surda possibilita a construção de um currículo que considera os anseios da comunidade surda e o acesso ao conhecimento veiculado dentro da escola. Nesse âmbito, entendemos uma proposta bilíngue como necessária, com o uso da língua de sinais como língua de instrução e o aprendizado do português como segunda língua na modalidade escrita.

A proposta deste ensaio bibliográfico tem como objetivo discutir a abordagem curricular em sua perspectiva crítica e pós-crítica, dialogando com o conceito de Ensino Médio Integrado e com os Estudos

⁶⁴ Ver Quadros (2008).

SUMÁRIO



Surdos, dentro de um contexto bilíngue de educação (Língua Brasileira de Sinais – Libras/Língua Portuguesa). Ou seja, as interações entre os pares e seus processos plurais de construção de identidades fazem parte do escopo deste estudo.

A literatura sobre o Ensino Médio Integrado é ampla em seus diversos contextos e concepções. O currículo também tem sido objeto de inúmeras pesquisas e avanços nas discussões pós-críticas, baseando-se em conceituações, como identidade, alteridade, diferença, subjetividade, saber-poder, significação, discurso, representação, cultura e multiculturalismo, bem como aspectos relacionados a gênero, raça, etnia e sexualidade, focando nos sujeitos envolvidos no processo.

Há muitas pesquisas sobre abordagens curriculares voltadas aos sujeitos surdos (SKLIAR; LUNARDI, 2000; PERLIN, 2000; SILVEIRA, 2006; QUADROS, 2008, OLIVEIRA, 2015), partindo de uma perspectiva crítica do currículo apresentado e considerando as representações de uma minoria linguística, que é usuária da Língua Brasileira de Sinais – Libras. No entanto, pouco se fala sobre esses sujeitos num contexto bilíngue da última etapa da educação básica.

Ao expor tais elementos, destacamos a relevância deste artigo, que busca discutir uma educação que seja acessível aos jovens surdos sinalizantes da Libras, partindo das reflexões em torno de um currículo integrado bilíngue.

Um currículo não deve se basear em práticas curriculares que não promovam a aprendizagem dos sujeitos surdos, sem considerar sua cultura e identidade (PERLIN, 2000). Com isso, percebemos como necessário considerar a organização curricular historicamente imposta a estes indivíduos, que, por muitas décadas, pautou-se no oralismo e em práticas clínicas hegemônicas (SKLIAR, 2009).

SUMÁRIO



CONCEITUANDO CURRÍCULO

As discussões em torno do *currículo* tiveram diversos momentos na história. Confrontando as teorias tradicionais, práticas tecnicistas passaram a ser questionadas por volta da década de 1980 e o *currículo* começou a ser visto de outra forma. Nesse âmbito, surgiram as vertentes críticas, baseadas em Paulo Freire, Pierre Bourdieu, Louis Althusser, Michael Apple, Henry Giroux, entre outros. No contexto brasileiro, Paulo Freire assumiu importante papel, pois valorizava os saberes populares e a educação como forma de emancipação do sujeito, enfatizando a importância do diálogo entre educador e educando e objetivando uma educação problematizadora e transformadora da sociedade.

Algumas conceituações e discussões, como reprodução social e cultural, poder, resistência, capitalismo, relações sociais de produção, libertação e conscientização passaram a ter maior visibilidade e definiam “o currículo como um campo de lutas sociais, constituído de conflitos e relações de poder.” (SKLIAR; LUNARDI, 2000). Ou seja, notadamente percebíamos um rompimento com a teoria tradicional do currículo.

Autores, como Apple (2006) e Gimeno Sacristán (2000) compreendem que o currículo vai além da organização e seleção de conteúdos e disciplinas. Ambos consideram que ele responde aos interesses da classe dominante e defendem que a organização curricular deve atender a todos, numa interação dialógica entre escola e comunidade. Numa perspectiva política, o currículo é visto como uma construção histórica e é influenciado por aspectos econômicos e culturais, submetendo-se, muitas vezes, a processos políticos, ações de poder e mecanismos de controle. Imerso em um campo de conflitos, apresenta-se como um espaço em que são reproduzidas ações de poder baseadas em regras – questionáveis – que selecionam o conhecimento em circulação nas instituições escolares. Interessante observar que

SUMÁRIO



determinadas regras são apresentadas sob uma roupagem aparentemente “aceitável”, que assegura a legalidade de procedimentos. Essa “aceitação”, que é imposta, está implícita nas regulamentações educacionais (decretos, leis, resoluções, etc.).

Já no campo da teoria pós-crítica, esta se baseia no pluralismo de ideias e pensamentos, bem como na valorização da diversidade cultural dos sujeitos e sociedades. Aspectos, como identidade, diferença, subjetividade, representação, multiculturalismo e gênero têm ganhado cada vez mais espaço nas discussões, conectando diversos campos de pesquisa e de conhecimento. Nessa vertente, não há conhecimentos imutáveis e legítimos; não há formas corretas e rígidas de se ensinar, e o sujeito é visto como em constante transformação. Tudo faz parte de um processo dinâmico. A ideia é problematizar o que está posto, questionar, repensar e ressignificar.

Conforme Silva (1996, 2003) e Corazza (2001), as pesquisas pós-críticas apresentam possibilidades de compreender e explicar a pedagogia, o currículo, os sujeitos envolvidos, as tecnologias, processos de avaliação, o conhecimento e as políticas educacionais. Esse campo de investigação tem contribuído na compreensão dos sujeitos e na disseminação de saberes minoritários, criando-se uma nova forma de ver e pensar o currículo, repensando, produzindo e ressignificando. No campo dos Estudos Surdos, os sujeitos desse grupo minoritário podem se valer de tais percepções com o objetivo de permanecer na luta por uma educação e por um currículo mais acessível, considerando sua cultura e reconhecimento linguístico. Sobre esse ponto, Dorziat (2009, p. 23) afirma:

A aceitação da LS nos diferentes espaços sociais representou um avanço considerável quanto aos objetivos das pessoas surdas de terem melhores oportunidades de participação social. No entanto, considerando as ambiguidades e contradições inerentes a uma cultura erigida sob os princípios das identidades universais que cultivam as relações de poder, a Libras

SUMÁRIO



toma corpo apenas de um aparato legal, de uma ferramenta de valor simbólico para mascarar a continuidade das políticas homogêneas e unilaterais. Desse modo, se acata a diferença, mas mantém-se o mesmo tipo de submissão dos indivíduos às estruturas existentes.

A Língua de Sinais, enquanto representação e língua da comunidade surda, tem garantido seu reconhecimento nas políticas públicas e conquistado mais espaço no contexto escolar, embora ainda de forma insuficiente. Aos surdos certos direitos ainda são negados, quando lhes falta acessibilidade nos diferentes ambientes da sociedade. E no contexto escolar alguns avanços ainda são necessários, como, por exemplo, a utilização da língua de sinais em todos os espaços institucionais e não apenas pelos sujeitos surdos, mas por todos os agentes envolvidos no processo educativo.

Em um contexto bilíngue, o ensino da língua de sinais no currículo integrado pode se tornar uma estratégia interessante de apropriação dessa língua pelos estudantes ouvintes não usuários da língua de sinais, estendendo-se a toda comunidade escolar por meio de projetos e demais atividades, objetivando a valorização da cultura surda e da Libras. Importante considerar uma proposta integrada que possibilite ao educando surdo interagir em todos os espaços institucionais, bem como exercer seu papel político a partir dos conhecimentos técnicos e propedêuticos.

ENSINO MÉDIO INTEGRADO

É sabido que um dos maiores desafios do Ensino Médio Integrado é a desconstrução da lógica curricular fragmentada em disciplinas. Em termos práticos, um currículo integrado exige repensar a cultura escolar, além de assumir o compromisso com a formação emancipatória

SUMÁRIO



dos sujeitos. Posto isso, pesquisadores da área discutem a concepção de integração curricular articulando conhecimentos da formação geral com a educação profissional.

Ao analisar a história da educação brasileira no que se refere ao Ensino Médio, esta etapa da educação básica passou por diferentes fases e reformas. A conquista de um Ensino Médio Integrado constituiu-se em um avanço na política pública nacional, partindo pela busca da superação da dualidade técnica/propedêutica.

Conceituando o sentido filosófico do Ensino Médio Integrado, Ramos (2010) apresenta o significado da formação humana que integra todas as dimensões da vida no *processo educativo*, considerando o trabalho como *princípio educativo*, o conhecimento e a cultura. Aqui, o conhecimento abarca a ciência e a tecnologia. Todas essas dimensões contribuem para a formação omnilateral dos sujeitos.

Partindo dessa perspectiva, o Ensino Médio Integrado deve considerar elementos, como o trabalho em seu princípio educativo – e não apenas mão de obra acrítica –, ciência, tecnologia e cultura. Sobre a formação omnilateral, esta se refere ao sujeito em sua totalidade, considerando aspectos físicos, sociais, psicológicos e profissionais. Ou seja, uma dimensão ontológica do ser humano. De acordo com Frigotto (2012, p. 267):

Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza.

SUMÁRIO



A dimensão epistemológica do Ensino Médio Integrado compreende as múltiplas relações e os fenômenos sociais envolvidos, incluindo a própria subjetividade dos sujeitos inseridos no sistema. Por isso, a necessidade de realizar ações contextualizadas e integradas dentro do currículo, estabelecendo uma dinâmica dialética de construção do conhecimento, considerando as experiências e conhecimentos prévios de cada indivíduo. Conforme pontua o documento do Ensino Médio Integrado no IFC: estudos e reflexões (2017, p. 25):

Uma formação potencialmente emancipatória, como pressupõe a política de Ensino Médio Integrado, necessita, portanto, não só promover a qualificação profissional dos jovens estudantes da classe trabalhadora e torná-los sujeitos capazes de compreender o mundo existente, mas de subsidiá-los de elementos que os tornem potencialmente capazes de defender e lutar por um mundo socialmente mais justo. É nesse contexto que emerge a necessidade de os projetos pedagógicos dos cursos de Ensino Médio Integrado e, portanto, de os currículos integrados constituírem-se em instrumentos que viabilizem a compreensão da realidade, tanto do contexto da profissão quanto do contexto social, político, econômico, cultural e científico.

Tendo em vista a concepção e a política do Ensino Médio Integrado, pressupomos que a construção de um currículo integrado possibilite aos jovens surdos relacionar as diferentes áreas do conhecimento, seja de caráter técnico ou propedêutico. Assumindo uma perspectiva emancipatória, podemos afirmar que todos, em certo grau, são capazes de produzir novos saberes e apropriar-se dos conhecimentos já existentes, desde que tenham condições estruturais para isso (acessibilidade, políticas efetivas, etc.).

Pensar em uma organização integrada implica considerar as dimensões sociais, culturais, econômicas e políticas na aprendizagem dos estudantes e na compreensão do sentido epistemológico em que esse currículo está situado e é construído, produzido e disponibilizado. Todavia, a prática cotidiana da integração curricular ainda

SUMÁRIO



é um desafio que deve transcender os projetos pedagógicos dos cursos, devendo estar presente no dia a dia das Instituições de Ensino. O Ensino Médio Integrado deve ser, além de uma modalidade de ensino, uma *práxis* cotidiana. E, nos espaços de aprendizagem, a cultura surda e a educação bilíngue devem ser fortes elementos constituintes da identidade dos jovens surdos.

CULTURA SURDA, IDENTIDADE E BILINGUISMO

Os Estudos Surdos apresentam um campo de conhecimento que se debruça em pesquisas voltadas ao território linguístico, político, cultural e educativo. Baseia-se na lógica da surdez como diferença, e não como deficiência. Diferença essa linguística, política, social e identitária, consolidada por uma experiência visual cotidiana. Adotando uma postura crítica sobre a organização escolar e curricular, termos como “ouvintismo” são utilizados por alguns autores (SKLIAR, 2009) para descrever as práticas dominantes dos ouvintes – usuários da Língua Portuguesa – sobre os surdos, sinalizantes da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Em um espaço bilíngue, a Libras é assumida como língua de instrução dos sujeitos surdos, enquanto o português é ministrado como segunda língua (L2) na modalidade escrita.

Sklia e Lunardi (2000) apontam que o termo “ouvintismo” se manifesta em “práticas discursivas e dispositivos pedagógicos colonialistas, em que o ser/poder/conhecer dos ouvintes constituem uma norma, não sempre visível, por meio da qual tudo é medido e julgado.” Os autores ainda destacam que o ouvintismo se materializa na língua oficial (Língua Portuguesa), burocratiza a Língua de Sinais e nega a cultura Surda no contexto escolar. Isso porque, conforme Silva (2008), o discurso dominante (que o autor denomina colonialista) vê o surdo como um sujeito incompleto e incapaz, colocando o ouvinte numa posição supostamente superior.

SUMÁRIO



No bilinguismo, cultura e identidade surda são temas essenciais. Falando em identidade de um grupo, partimos do pressuposto que houve um caminho histórico na construção dessa identidade e que ela está sempre em processo de construção e reconstrução. É na relação e interação com seus pares que os sujeitos surdos constroem suas identidades e materializam sua cultura. Cabe ressaltar que essa interação ocorre dentro das comunidades surdas, reunidas nas Associações de Surdos e demais eventos que reúnem essa minoria linguística.

Perlin (2000, p. 23) afirma que “se a base da cultura surda não estiver presente no currículo, dificilmente o sujeito surdo irá percorrer a trajetória de sua nova ordem, que será oferecida na pista das representações inerentes às manifestações culturais.” E complementa:

Assim, no caso dos surdos, o currículo precisa estar envolvido num processo cultural inerente aos surdos. Para que a identidade surda possa vir a ser, temos de “adulterar” o currículo com a representação cultural surda. O contato do sujeito surdo com as manifestações culturais dos surdos é necessário para a construção de sua identidade, caso contrário, sua experiência vai torná-lo um sujeito sem possibilidades de auto-identificar-se como diferente e como surdo, ou seja, com determinada identidade cultural. A sua identificação vai ocorrer como sendo um sujeito deficiente. (PERLIN, 2000, p. 24).

Isso significa dizer que o sujeito surdo deve ter acesso ao conhecimento produzido e ter a possibilidade de problematizar o currículo. Ao mesmo tempo, os elementos existentes na cultura surda, como rituais, língua, representações, símbolos, sinais e olhares, devem romper com um currículo hegemônico baseado na lógica ouvinte. Em suma, enfatizamos um currículo que represente aquilo que o sujeito é, ou seja, sua identidade, subjetividade e essência.

Sobre a construção de identidades e a cultura surda em um ambiente bilíngue, Quadros (2006, p. 18) destaca:

SUMÁRIO



Educação bilíngue envolve, pelo menos, duas línguas no contexto educacional. As diferentes formas de proporcionar uma educação bilíngue a uma criança em uma escola dependem de decisões político-pedagógicas. Ao optar-se em oferecer uma educação bilíngue, a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas passarão a co-existir no espaço escolar, além disso, também será definido qual será a primeira língua e qual será a segunda língua, bem como as funções que cada língua irá representar no ambiente escolar.

Partindo de uma perspectiva histórico-cultural na constituição dos sujeitos e da aprendizagem, destacamos que os indivíduos se constroem nas relações que estabelecem com seus pares, em especial, com membros mais experientes de sua própria cultura, a saber, os professores surdos. Para isso, precisam ocupar um mesmo território linguístico. Disso a necessidade de partilharem uma única língua em suas interações no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com essa visão, Basso e Masutti (2009, p. 33) afirmam:

É na relação com o outro, portanto nas práticas sociais, que o ser humano se constitui e se desenvolve como sujeito, mediado pela linguagem e em função dos conteúdos da cultura. Isto significa que o sujeito é um sujeito *interativo*, que se relaciona com o outro, num processo ininterrupto de mútua significação, através da linguagem.

E complementam:

A perspectiva histórico-cultural concebe que o conhecimento é socialmente produzido para atender às necessidades humanas. Prevê também que a construção de conhecimento pelo sujeito é mediada por outro membro da sua cultura. Portanto, esse conhecimento é dependente da interação entre pares e da mediação em uma mesma língua. Isto significa afirmar não somente a necessidade de os surdos estarem juntos num mesmo espaço – o escolar, neste caso – para que tenham acesso ao conhecimento e elaborem novos conceitos sobre ele, mas, principalmente, que a língua de ensino destes alunos seja a de sinais, língua natural dessa comunidade. Neste sentido, seus professores necessitam não apenas conhecer esta língua, mas,

SUMÁRIO



fundamentalmente, serem usuários dela, pois é por seu meio que se dá a construção de conceitos nos sujeitos surdos. (BASO; MASUTTI, 2009, p. 34-35)

Na relação dialógica construída no processo de ensino-aprendizagem, o uso de uma mesma língua não deve ser o único elemento constituinte dessas relações, ou seja, a língua de sinais ser vista apenas como um instrumento a ser utilizado. Trata-se de ressignificar a prática pedagógica, de compartilhar uma cultura, produzir sentidos e identidades. Vygotsky, em sua obra *Pensamento e Linguagem* (1989) afirma que o funcionamento da mente humana acontece por meio de mecanismos semióticos (sistema de signos) e não trata a linguagem como mero instrumento de comunicação, mas como constituição do sujeito. Nessa perspectiva, distancia-se das abordagens médicas e terapêuticas e aproxima-se do conceito socioantropológico e sociolinguístico da surdez.

Em se tratando do uso da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita (L2), importante destacarmos o papel da leitura e da escrita como prática social, possibilitando o acesso ao saber científico, produzido e sistematizado pela humanidade. Importa que o estudante surdo, ao ter sua língua de sinais consolidada, estabeleça contato com a língua portuguesa, sua segunda língua, de forma satisfatória.

Historicamente, o sistema escolar não buscou contemplar as especificidades de aprendizagem individuais. Infelizmente, durante muito tempo, instituições educacionais trataram os sujeitos surdos como incapazes e anormais, sob a ótica clínica, que algo deveria ser feito para “corrigir” as funções auditivas desse sujeito. Os surdos sofreram muito com a pressão para enquadrarem-se em um padrão de condutas sociais baseadas na lógica ouvinte e, ao não se adequarem, passaram por um processo de patologização e “normalização”. Dessa forma, tratamentos terapêuticos, treinos para aprendizagem de técnicas em leitura labial, entre outros procedimentos passaram a fazer parte da educação de surdos durante muitos anos.

SUMÁRIO



Uma instituição, ao optar pelo bilinguismo Libras/Língua Portuguesa, assume uma postura política de emancipação do sujeito surdo, promovendo o empoderamento desses sujeitos e a conquista de seu espaço na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é tarefa simples discorrer sobre uma abordagem curricular emancipatória para o sujeito surdo no Ensino Médio Integrado bilíngue. Muito há que se caminhar nessa direção, pressupondo as discussões pós-modernas (ou pós-críticas) do currículo. Há um arcabouço de conquistas realizadas até o presente momento, perpassando por reconhecimento linguístico e políticas públicas (por exemplo, a criação de leis, divulgação da língua de sinais em diferentes espaços, regulamentação dos profissionais tradutores e intérpretes, entre outras), mas ainda são insuficientes. A construção de um currículo integrado para esses sujeitos requer a compreensão de suas singularidades linguísticas e culturais, respeitando suas manifestações visuais cotidianas e leitura de mundo.

As pesquisas no âmbito sociolinguístico da surdez têm aumentado e as perspectivas em torno da educação de surdos têm vislumbrado uma nova forma de encarar a educação desses sujeitos que, historicamente, ficaram à margem do processo educacional. A criação de políticas curriculares que atendam essa diversidade é necessária, rompendo com paradigmas clínicos e terapêuticos que, historicamente, permearam a educação de surdos.

SUMÁRIO



REFERÊNCIAS

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

BASSO, Idavania M. de Souza; MASUTTI, Mara Lúcia. A mediação do ensino de Português na aprendizagem escolar do surdo por meio do SES. In: RAMIREZ, Alejandro R. G.; MASUTTI, Mara Lúcia (org.). *A educação de surdos em uma perspectiva bilíngue: uma experiência de elaboração de softwares e suas implicações pedagógicas*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

CORAZZA, Sandra Mara. *O Que quer um currículo?* Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

DORZIAT, Ana. *O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas Identidade/Diferença, Currículo e Inclusão*. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Dicionário de educação do campo*. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. *Ensino Médio Integrado IFC: estudos e reflexões*. Blumenau: Editora IFC, 2017.

OLIVEIRA, Sônia Marta de. *Educação de surdos e currículo: reflexões acerca do reconhecimento da língua de sinais e dos artefatos culturais surdo*. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Minas Gerais, 2015.

PERLIN, Gladis. Identidade Surda e Currículo. In: LACERDA, Cristina Broglia F. de; GÓES, Maria Cecília R. de (org.). *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, Ronice Müller de (org.). *Estudos Surdos III*. Petrópolis: Arara Azul, 2008.

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline (org.). *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SUMÁRIO



SACRISTÁN, José Gimeno. *O Currículo uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 19. *Mesa-redonda*. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Manifesto por um pensamento da diferença em educação. In: CORAZZA, S.; SILVA, T. T. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 9-18.

SILVA, Vilmar. As representações em ser surdo no contexto da educação bilíngue. In: QUADROS, Ronice Müller de (org.). *Estudos Surdos III*. Petrópolis: Arara Azul, 2008.

SILVEIRA, Carolina Hessel. *O currículo de língua de sinais na educação de surdos*. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

SKLIAR, Carlos Bernardo (org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SKLIAR, Carlos Bernardo; LUNARDI, Márcia Lise. *Estudos Surdos e Estudos Culturais em Educação: um debate entre professores ouvintes e surdos sobre o currículo escolar*. In: LACERDA, Cristina Broglia F. de; GÔES, Maria Cecília R. de (org.). *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000.

YVGOTSKY, Lev S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

SUMÁRIO



SOBRE OS ORGANIZADORES

Edna Araujo dos Santos de Oliveira

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina - PPGE/UFSC, Mestre em Educação, Comunicação e Tecnologia pela Universidade do Estado de Santa Catarina - PPGE - UDESC, Pedagoga formada pela UDESC, Bacharel em Direito pela UFSC. Professora no Centro de Educação a Distância - CEAD na UDESC. É pesquisadora colaboradora no Grupo de Pesquisa ITINERA na UFSC e pesquisadora colaboradora no Grupo de Pesquisa REPERCUTE na UFSC. E-mail: ednaoliv@gmail.com

Graziella Souza dos Santos

Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora Adjunta do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Integrante do grupo de pesquisa ITINERA. Pesquisadora da área do currículo e políticas curriculares. E-mail: graziella.santos@ufsc.br

Juares da Silva Thiesen

Doutor em Ciências Pedagógicas pelo Instituto Central de Ciências Pedagógicas -ICCP - Havana/Cuba e Doutor em Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Pós-Doutoramento pela Universidade do Minho, Braga/Portugal. Professor Associado do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC com atuação no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE. Líder do grupo de pesquisa ITINERA. Pesquisador na área de currículo e política curricular. E-mail: juares.thiesen@ufsc.br

Maria Luiza Lúcio

Mestranda em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais pelo Instituto Adventista Paranaense/IAP (2011) e graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Municipal de São José (2009). Atualmente trabalha como Pedagoga no Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC, Campus Palhoça Bilíngue (Libras/Língua Portuguesa), atuando na Educação de Surdos. É membro do Grupo de Pesquisa ITINERA/UFSC, que desenvolve pesquisas na área do currículo. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão - GEPI/UNISINOS. Tem desenvolvido pesquisas voltadas aos Estudos Culturais, Estudos Surdos e Es-

SUMÁRIO



tudos Foucaultianos. Tem experiência nas áreas de Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Profissional e Tecnológica/Educação Bilingue (Libras/Português). E-mail: malu.pedagoga@gmail.com

Zenilde Durli

Professora titular do Departamento de Metodologia de Ensino (MEN), no Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atua no curso de Pedagogia na área de Educação Infantil e no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), na linha de pesquisa SUPED. cursou graduação em Pedagogia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (1994), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1998) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2007). Tem experiência docente na Educação Infantil, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e no ensino superior na formação inicial e continuada de professores. É vice-líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas de Ensino (FOPPE) e membro do Grupo de Pesquisa em Currículo Itinera. Pesquisa temáticas com ênfase em políticas de formação de professores, avaliação e currículo. E-mail: zenildedurli63@gmail.com

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

Adriane Corrêa da Silva

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC/SC; Mestre em Educação Ambiental pelo Programa de Pós-Graduação na área de Educação da Universidade Federal de Rio Grande - FURG/RS; Especialista em Educação Física Escolar pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas - UFPEL/RS; Licenciatura Plena em Educação Física pela Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas - ESEF-UFPEL/RS. Professora Adjunta da Universidade Federal do Acre - UFAC/AC, com atuação no Grupo de Pesquisa, na área de Educação Física - Educação, Saúde e Lazer (LEPEF-EdSaLa/UFAC) . Integrante do Grupo de Pesquisa ITINERA/UFSC. E-mail: adriane.acs@gmail.com

SUMÁRIO



Alba Regina Battisti de Souza

Professora Associada do Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação - FAED - da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Especialista em Fundamentos do Magistério pela mesma universidade. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS/1998). Doutora em Engenharia de Produção pelo Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pós-Doutoramento no Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. Vice líder do grupo de pesquisa Didática e Formação Docente - GPDD/NAPE (UDESC). E-mail: alba.faed@gmail.com

Andressa Alano Alves

Doutoranda em Ciências da Educação no PPGE da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Mestre em Educação, na Linha de Ensino e Formação de Educadores pela Universidade Federal de Santa Catarina. Especialista em Educação Especial, com graduação em Pedagogia pela Universidade do Planalto Catarinense. Integrante do ITINERA - Grupo de Pesquisa em Currículo. Políticas Curriculares para a Educação Básica: Implicações e Impactos nas Redes Públicas de Ensino no Estado de Santa Catarina. Suas pesquisas e estudos estão relacionados ao cotidiano da escola, violências, gestão do cuidado, formação de educadores e currículo na Educação Básica. Atua como professora tutora no Ensino Superior - EAD na UNIFACVEST. Professora efetiva do Sistema Municipal da Educação de Lages/SC atuando na Secretaria de Educação como Diretora de Ensino da Educação Básica. E-mail: andressa7alano@gmail.com

Edilene Eva de Lima

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina - PPGE/UFSC, (2021). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina - PPGE/UFSC (2015). Especialista em Educação Integral pela UFSC - (2013). Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade dos Pinhais - FAPI (2009). Especialista em Educação Infantil pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC (2000). Pedagoga, pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, (1997). Integrante do grupo de pesquisa e Estudos sobre Currículo - ITINERA - UFSC. Pedagoga Orientadora Educacional na Rede Municipal de Ensino de São José – SC. E-mail: edilima0e@gmail.com

SUMÁRIO



Juliana Danielly de Rezende Miguel

Doutoranda em Ciências da Educação no Programa de Pós Graduação em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2018). Mestre em Educação (2012), com ênfase em políticas educacionais, Especialista em Gestão Escolar (2010) e graduada em Pedagogia (2007) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Integrante do Grupo - ITINERA (UFSC), que tem por objetivo desenvolver estudos e pesquisas acadêmicas envolvendo problemáticas do campo curricular com ênfase em teorias de currículo, políticas curriculares e tecnologias. Possui experiência como professora alfabetizadora na rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS e nos cursos de especialização em educação profissional do IFMS. Atualmente, é nomeada como pedagoga e ocupa a função de Diretora de Assuntos Estudantis no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: jumrezende@gmail.com

Kênia Kristina Furtado

Professora na Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF); Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); Graduada em Pedagogia na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Integrante do grupo de pesquisa em currículo - Itinera (UFSC); Integrante do grupo de pesquisa Didática e Formação Docente - GPDD/NAPE (UDESC); Atualmente pesquisa os seguintes temas: Currículo da Educação Infantil; Docência; Autonomia e regulação; Autoria docente. Email: keniakfurtado@gmail.com

Lionara Poleti

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Possui Especialização em Educação Infantil e Anos Iniciais pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Também possui experiência na área de Educação. E-mail: lionarapoletti@gmail.com

Liziane Borges Fagundes

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2020). Especialista em Impactos da Violência na Escola pela Fundação Oswaldo Cruz - Fiocruz (2017). Especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) pelo Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC (2018). Especialista em Matemática pela Universidade da Região da Campanha - URCAMP (2005). Licenciada em Matemática pela Universidade da Região da Campanha - URCAMP (2003). Professora de Matemática na Rede Pública de Ensino. Integrante do grupo de pesquisa em Currículo (Itinera) pela Universidade Federal de Santa

SUMÁRIO



Catarina - UFSC. Integrante do Fórum Estadual de EJA de Santa Catarina - FEJA/SC. E-mail: lizibfagundes@gmail.com

Marli de Souza

Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Florianópolis. Especialista em Docência na Educação Infantil, (UFSC-2015). Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, com estudos na área das Relações Étnico-Raciais e Currículo antirracista. Integrante dos Grupos de Pesquisa ITINERA e ALTERITAS. E-mail: marli.souza@prof.pmf.sc.gov.br

Nayara Cristine Müller Tosatti

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Pedagoga formada pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente é Pedagoga da Educação a distância na Diretoria de Instrução e Ensino da Polícia Militar de Santa Catarina. Participa do grupo de pesquisa em Currículo- Itinera, localizado no CED/UFSC. Participa do grupo de pesquisa em Currículo e tecnologia REPERCUTE (UFSC). E-mail: naytosatti@gmail.com

Paula Cortinhas de Carvalho Becker

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pós-graduada em Educação Integral pela Universidade Federal de Santa Catarina e em Alfabetização e Literatura Infantil pelo Instituto Catarinense de Pós-Graduação. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Integrante do Grupo de Pesquisa Itinera - CNPq, Departamento de Estudos Especializados em Educação, UFSC. Professora efetiva na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Pesquisadora na área de Educação Integral e Currículo. E-mail: paulacortinhas@gmail.com

Roseli Zen Cerny

Professora da Universidade Federal de Santa Catarina, Departamento de Estudos Especializados em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutora em Educação-Currículo pela PUC/SP; Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2001). Vice Diretora do Centro de Ciências de Educação. Líder do grupo de pesquisa Repercute. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Tecnologias e Currículo. E-mail: rosezencerny@gmail.com

SUMÁRIO



Sadi José Rodrigues da Silva

Doutorando em Educação – PPGE – UFSC, membro do grupo de pesquisa sobre currículo – ITINERA – da Universidade Federal de Santa Catarina. Possui licenciatura em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora da Imaculada Conceição – FAFIMC (1990), mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (2012). Professor de Filosofia e História na rede estadual de ensino do estado de Santa Catarina. Atualmente desempenha função na Secretaria de Estado da Educação na equipe de coordenação da Educação do Campo. Tem experiência docente e de gestão na Educação Básica. Desenvolve pesquisa nas seguintes temáticas: políticas públicas, currículo e política curricular no contexto da Educação do Campo. E-mail: profsadi@sed.sc.gov.br

Samora Caetano

Possui Graduação Interdisciplinar em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira - UNILAB no ano 2017, Licenciado em curso de Pedagogia pela mesma universidade no ano 2020. Atualmente, Mestrando na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Membro do grupo de pesquisa ITINERA - Estudos sobre currículo e política curriculares. Membro do grupo Interdisciplinar de Estudo e Pesquisa de Etno-matemática – GIEPM. E-mail: samoracaetano@hotmail.com

SUMÁRIO



ÍNDICE REMISSIVO

A

ações pedagógicas 100
agentes políticos 83
aprendizagem 30, 43, 46, 50, 52, 54, 55,
56, 57, 59, 60, 61, 62, 68, 106, 138, 140,
142, 156, 160, 161, 162, 164, 166, 174,
181, 190, 192, 213, 214, 217, 220, 249,
252, 258, 263, 264, 266, 267, 269

B

BNCC 16, 25, 42, 63, 64, 65, 66, 67, 68,
70, 71, 102, 119, 122, 135, 172, 180, 181,
182, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190,
191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 229,
249

C

campo educacional 17, 229
capitalista 102, 127, 131, 133, 134, 135,
136, 144, 166, 167
cibercultura 16, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49,
50, 71
comunicação 45, 47, 48, 51, 57, 58, 62,
66, 68, 72, 267
controle social 149
criatividade 47, 140, 255
cultura 12, 13, 16, 21, 40, 41, 42, 43, 44,
45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55,
56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 65, 66, 67, 68,
70, 71, 96, 101, 103, 127, 128, 131, 134,
135, 136, 137, 140, 144, 146, 156, 173,
174, 179, 196, 200, 204, 206, 209, 218,
219, 221, 236, 237, 245, 249, 250, 251,
257, 258, 260, 261, 262, 264, 265, 266,
267, 269
cultura digital 16, 41, 42, 45, 46, 47, 48,
49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59,
60, 62, 63, 65, 66, 67, 68

cultural 20, 29, 31, 42, 45, 47, 48, 50, 55,
61, 62, 68, 127, 128, 131, 132, 133, 135,
136, 143, 165, 173, 176, 182, 203, 241,
242, 252, 259, 260, 262, 263, 264, 265,
266
currículo 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21,
22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32,
33, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 49, 50, 51, 52,
53, 54, 55, 56, 58, 59, 62, 63, 64, 65, 66,
68, 70, 71, 74, 81, 82, 83, 84, 90, 95, 97,
99, 101, 102, 103, 105, 108, 109, 110, 112,
113, 115, 118, 119, 122, 123, 125, 126,
129, 130, 131, 135, 136, 137, 138, 139,
142, 146, 147, 151, 160, 161, 162, 167,
171, 172, 173, 174, 175, 178, 179, 181,
182, 185, 188, 190, 193, 194, 195, 196,
197, 199, 200, 202, 214, 217, 220, 221,
222, 229, 230, 236, 239, 240, 246, 247,
250, 251, 254, 256, 257, 258, 259, 260,
261, 263, 265, 268, 269, 270, 271, 272,
273, 274, 276

D

debate 12, 14, 16, 19, 23, 24, 25, 37, 39,
67, 76, 87, 123, 183, 187, 189, 199, 224,
226, 227, 228, 231, 238, 240, 243, 244,
250, 253, 270
desigualdade 102, 132, 133, 141, 142, 154,
165, 167, 237
desigualdades 129, 133, 134, 141, 142,
143, 144, 154, 167, 168, 206, 228, 237,
239
diálogo 13, 16, 22, 23, 29, 45, 83, 101,
104, 160, 207, 209, 212, 220, 235, 238,
246, 259
diversidade 42, 52, 132, 176, 182, 210,
213, 214, 233, 236, 240, 248, 250, 251,
260, 268

SUMÁRIO



SUMÁRIO



docentes 12, 16, 20, 34, 36, 37, 54, 58, 192, 195

E

educação 13, 14, 17, 25, 39, 40, 42, 48, 49, 50, 52, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 68, 70, 73, 84, 89, 90, 99, 100, 101, 102, 119, 120, 122, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 166, 167, 168, 169, 170, 173, 174, 176, 178, 180, 182, 187, 194, 195, 196, 197, 199, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 213, 214, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 232, 233, 234, 235, 236, 239, 241, 242, 243, 244, 245, 247, 249, 250, 252, 253, 254, 255, 258, 259, 260, 262, 264, 266, 267, 268, 269, 270, 274

educação básica 39, 40, 57, 61, 62, 101, 122, 125, 128, 143, 145, 146, 159, 170, 180, 197, 199, 225, 233, 242, 245, 255, 258, 262, 269

educadores 12, 30, 36, 37, 39, 59, 157, 178, 203, 210, 219, 230, 273

ensino 12, 13, 20, 27, 28, 29, 30, 36, 37, 40, 52, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 68, 100, 139, 151, 153, 154, 155, 156, 160, 162, 164, 170, 177, 178, 179, 185, 186, 200, 207, 214, 216, 217, 219, 220, 222, 233, 236, 239, 245, 247, 249, 252, 253, 255, 256, 261, 264, 266, 267, 269, 272, 276

ensino-aprendizagem 30, 62, 164, 220, 252, 266, 267

Ensino Fundamental 19, 69, 180, 210, 211, 212, 229, 230, 255, 272

entretenimento 48, 50

escola 12, 16, 20, 21, 24, 25, 26, 28, 30, 37, 38, 53, 54, 56, 59, 63, 70, 72, 89, 102, 115, 119, 120, 136, 137, 151, 153, 157, 158, 162, 166, 167, 176, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 212, 215, 217, 218, 219, 221, 222, 223, 224, 227, 229, 234, 236, 237, 238, 240, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 250, 251, 252, 254, 257, 259, 266, 273

espaço escolar 20, 28, 31, 32, 136, 214, 266

F

formação pedagógica 60, 69

G

globalização 47, 127, 128, 131, 133, 135, 143, 193

H

hegemonia 39, 84, 86, 88, 91, 94, 95, 97

I

identidades 79, 80, 84, 85, 87, 90, 91, 93, 94, 134, 136, 204, 251, 257, 258, 260, 265, 267

igualdade 126, 132, 133, 135, 136, 143, 144, 145, 154, 155, 209, 213, 219

inovação 47, 57, 58, 61, 63, 140

L

literatura 42, 251, 258

M

metodológicas 13, 15, 16, 23, 38, 74, 101

P

política 14, 17, 24, 30, 48, 64, 65, 75, 76, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 91, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 122, 125, 127, 128, 132, 134, 136, 137, 141, 142, 145, 146, 151, 152, 154, 174, 175, 182, 184,

189, 196, 197, 199, 200, 207, 209, 211,
213, 216, 226, 227, 229, 230, 231, 232,
233, 234, 235, 239, 240, 242, 243, 246,
249, 252, 253, 259, 262, 263, 264, 266,
268, 271, 276
política curricular 17, 30, 75, 83, 96, 98,
99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107,
108, 109, 113, 115, 116, 118, 119, 125,
199, 200, 226, 227, 230, 234, 239, 240,
249, 252, 253, 271, 276
políticas educacionais 22, 25, 33, 56, 119,
122, 123, 125, 129, 134, 135, 137, 143,
168, 170, 189, 193, 226, 228, 237, 252,
253, 260, 274
políticas neoliberais 19, 185, 195
práticas pedagógicas 28, 34, 36, 40, 57,
190, 245, 252, 253

S

sala de aula 23, 24, 27, 30, 34, 36, 37, 38,
59, 137, 230
socialista 97, 150, 151, 167

sociedade 14, 16, 25, 40, 42, 43, 44, 45,
48, 51, 54, 58, 59, 68, 70, 82, 88, 100, 128,
130, 131, 135, 137, 142, 144, 151, 152,
153, 154, 160, 163, 164, 165, 166, 167,
168, 174, 175, 180, 182, 196, 206, 212,
213, 221, 227, 228, 230, 231, 232, 233,
234, 235, 237, 239, 240, 244, 245, 246,
259, 261, 268

T

tecnologia 12, 16, 43, 46, 47, 50, 53, 54,
55, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 71,
101, 109, 110, 112, 113, 115, 119, 141,
142, 246, 262, 275
trabalho 13, 20, 21, 22, 25, 37, 56, 63, 64,
67, 71, 85, 99, 105, 108, 119, 127, 131,
133, 143, 151, 152, 153, 154, 155, 156,
159, 161, 162, 168, 178, 180, 192, 195,
197, 199, 200, 205, 207, 208, 210, 219,
229, 230, 236, 242, 244, 245, 247, 250,
251, 254, 262, 269

SUMÁRIO



WWW.PIMENTACULTURAL.COM

ITINERÂNCIAS INVESTIGATIVAS EM CURRÍCULO



Teorias, políticas e práticas

