

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E  
GESTÃO EDUCACIONAL  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**Luciana Guilhermano da Silva**

**POLÍTICAS, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE:  
RECONHECIMENTO PELA INTERCULTURALIDADE**

Santa Maria, RS  
2018

**Luciana Guilhermano da Silva**

**POLÍTICAS, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE:  
RECONHECIMENTO PELA INTERCULTURALIDADE**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do título de **Especialista em Gestão Educacional**.

**Orientador: Prof. Dr. Joacir Marques da Costa**  
**Coorientadora: Prof. Dra. Marilene Gabriel Dalla Corte**

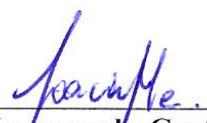
Santa Maria, RS  
2018

**Luciana Guilhermano da Silva**

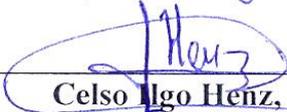
**POLÍTICAS, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE:  
RECONHECIMENTO PELA INTERCULTURALIDADE**

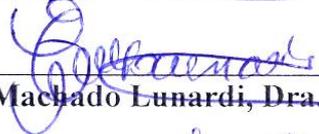
Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do título de **Especialista em Gestão Educacional**.

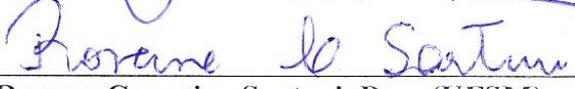
Aprovado em 28 de agosto de 2018:

  
\_\_\_\_\_  
**Joacir Marques da Costa, Dr. (UFSM)**  
(Presidente/Orientador)

  
\_\_\_\_\_  
**Marilene Gabriel Dalla Corte, Dra. (UFSM)**  
(Presidente/Coorientadora)

  
\_\_\_\_\_  
**Celso Ilgo Henz, Dr. (UFSM)**

  
\_\_\_\_\_  
**Elisiane Machado Lunardi, Dra. (UFSM)**

  
\_\_\_\_\_  
**Rosane Carneiro Sarturi, Dra. (UFSM)**

Santa Maria, RS  
2018

## **AGRADECIMENTO**

Para todas as pessoas, todos os seres vivos, as músicas, os filmes, os livros, a vida, o tempo e o universo, que de uma maneira ou de outra, contribuíram para esse momento...

Hoje em dia a gente não sabe  
Quem é que tá do nosso lado  
Quem é que tá do nosso lado

Existe muita gente covarde  
Querendo se aproveitar  
Do que é certo e acabam se tornando errados

Mas eu tenho esperança  
Vejo nos olhos de uma criança  
A fé que o homem não tem

Ah, como eu queria (como eu queria)  
Voltar a ser criança também

Eu uso armas a nosso favor  
Que não disparam fogo  
Somente alegria e amor

Chega de morte  
Chega de guerra  
Chega de problema nessa grande esfera

Chega de roubo  
Chega de ladrão  
Político fingindo ser um bom cidadão

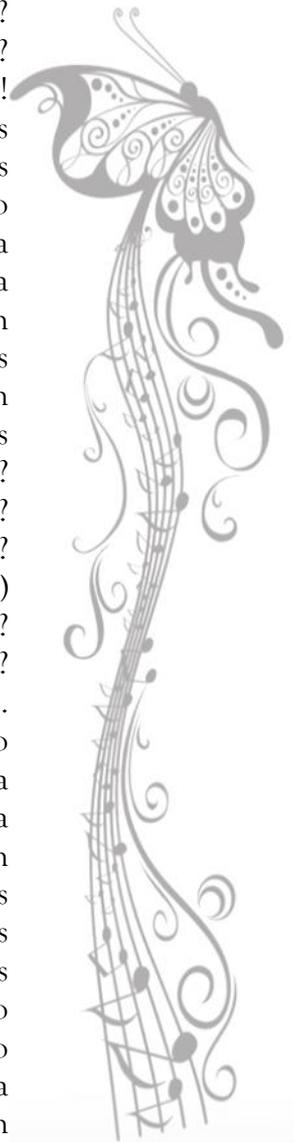
Chega de mentira  
Chega de corrupção  
É só notícia ruim quando tu liga a televisão

**Nós somos todos iguais  
Sendo do mau ou do bem  
Todos podemos ser felizes também**

## **ARMAS A NOSSO FAVOR**

Vitor Kley  
(2016)

Quem foi que disse que amar é sofrer?  
Quem foi que disse que Deus é brasileiro,  
Que existe ordem e progresso,  
Enquanto a zona corre solta no congresso?  
Quem foi que disse que a justiça tarda mas não falha?  
Que se eu não for um bom menino, Deus vai castigar!  
Os dias passam lentos  
Aos meses seguem os aumentos  
Cada dia eu levo um tiro  
Que sai pela culatra  
Eu não sou ministro, eu não sou magnata  
Eu sou do povo, eu sou um Zé Ninguém  
Aqui embaixo, as leis são diferentes  
Eu sou do povo, eu sou um Zé Ninguém  
Aqui embaixo, as leis são diferentes  
Quem foi que disse que os homens nascem iguais?  
Quem foi que disse que dinheiro não traz felicidade?  
Se tudo aqui acaba em samba?  
(no país da corda bamba, querem me derrubar!)  
Quem foi que disse que os homens não podem chorar?  
Quem foi que disse que a vida começa aos quarenta?  
A minha acabou faz tempo, agora entendo por que...  
Cada dia eu levo um tiro  
Que sai pela culatra  
Eu não sou ministro, eu não sou magnata  
Eu sou do povo, eu sou um Zé Ninguém  
Aqui embaixo, as leis são diferentes  
Os dias passam lentos  
Os dias passam lentos  
Cada dia eu levo um tiro  
Cada dia eu levo um tiro  
Eu não sou ministro, eu não sou magnata  
Eu sou do povo, eu sou um Zé Ninguém  
Aqui embaixo, as leis são diferentes...



**Zé Ninguém**  
Biquini Cavado  
1990

## RESUMO

### **POLÍTICAS, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE: RECONHECIMENTO PELA INTERCULTURALIDADE**

AUTORA: Luciana Guilhermano da Silva  
ORIENTADOR: Joacir Marques da Costa  
COORIENTADORA: Marilene Gabriel Dalla Corte

O presente trabalho apresenta uma reflexão crítica acerca das políticas curriculares de formação docente, tendo a diversidade cultural como perspectiva central de movimentos sociais e culturais. Assim, faz-se mister produzir uma discussão acerca de políticas educacionais e diferenças em um contexto de sociedade cada vez mais pautado no consumismo, no individualismo, na padronização, no sexismo e no etnocentrismo. Logo, parte-se da seguinte problemática: *Como as políticas curriculares produzem um discurso de formação docente em reconhecimento recíproco da diversidade?* Com isso, busca-se analisar como as políticas curriculares produzem um discurso de formação docente em reconhecimento recíproco da diversidade. Para tanto, os pressupostos teórico-metodológicos pautam-se em uma pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho exploratório, mediante a particularidade de análise de políticas de formação docente, tendo como temas centrais: produção curricular, formação docente e diversidade cultural. Ao analisar o projeto de formação inicial e continuada do magistério para a educação básica, compreende-se que: (i) a formação inicial e permanente dos/as profissionais da educação; (ii) a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; (iii) a pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos; e, (iv) a formação humana e cidadã com vistas a educação inclusiva, podem se caracterizar como discursos de uma formação docente em prol da interculturalidade. Para tanto, compreende-se que é essencial tensionar os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes das instituições educacionais, e esse propósito começa com mudanças na produção curricular, nos projetos da educação básica e educação superior e na política educacional, para que essas contemplem as vivências, as culturas e as diferenças de todos/as.

**Palavras-chave:** Políticas Educacionais. Currículo. Formação Docente. Diversidade Cultural.

## ABSTRACT

### **POLICIES, CURRICULUM AND TEACHER TRAINING: RECOGNITION FOR INTERCULTURALITY**

AUTHOR: Luciana Guilhermano da Silva

ADVISOR: Joacir Marques da Costa

CO-ADVISOR: Marilene Gabriel Dalla Corte

The present work presents a critical reflection on the curricular policies of teacher education, with cultural diversity as the central perspective of social and cultural movements. Thus, it becomes necessary to discuss about educational policies and the differences in a context of society increasingly guided by consumerism, individualism, standardization, sexism and ethnocentrism. Therefore, the following problem arises: *How do curricular policies produce a discourse of teacher education in reciprocal recognition of diversity?* With this, it is important to analyze how the curricular policies produce a discourse of teacher training in reciprocal recognition of the diversity. For that, the theoretical-methodological assumptions are based on a qualitative research, of an exploratory nature, through the particularity of analysis of teacher education policies, having as central themes: curriculum production, teacher training and cultural diversity. Considering the design of initial and continuing formation of the basic teaching for education, it is understood that: (i) initial and ongoing training of education professionals; (ii) the inseparability between teaching, research and extension; (iii) the plurality of theoretical and practical knowledge; and, (iv) human and citizen education with a view to inclusive education, can be characterized as discourses of a teacher formation in favor of interculturality. Therefore, it is understood that it is essential to stress the technological, functionalist and bureaucratic approaches of educational institutions, and this purpose begins with changes in curricular production, in basic education and higher education projects and in educational policy, so that they contemplate the experiences, the cultures and the differences of all.

**Keywords:** Educational Policies. Curriculum. Teacher Training. Cultural diversity.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Categorização final para Análise de Conteúdo.....	19
--	----

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Quadro com as políticas educacionais utilizadas na análise categorial.....	16
Tabela 2 - Categorização para análise de conteúdo.....	17
Tabela 3 - Diretrizes Curriculares para a Educação Básica diretamente relacionadas à diversidade de grupos sociais.....	22
Tabela 4 - Principais avanços identificados na Primeira, Segunda e Terceira Revolução científica e tecnológica da modernidade.....	30

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	11
1.1 DIMENSÕES EPISTEMOLÓGICAS .....	13
1.2 DIMENSÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA .....	15
<b>2. DIVERSIDADE E DIFERENÇA: CONSTRUÇÕES HISTÓRICAS, SOCIAIS E CULTURAIS</b> .....	<b>21</b>
2.1 AS RELAÇÕES SOCIAIS NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS, VALORES, REPRESENTAÇÕES E IDENTIDADES .....	24
<b>2.1.1 Trajetória das lutas de classe para grupos étnicos, de gênero, da sexualidade e da idade</b> 25	
<b>2.1.2 A sensibilidade perante a diversidade cultural</b> .....	<b>29</b>
2.2 AS TRANSFORMAÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICAS NOS PROCESSOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS, ECONÔMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS .....	30
<b>2.2.1 A biodiversidade e a in/exclusão dos grupos humanos e sociais</b> .....	<b>32</b>
<b>2.2.2 A “cidadania plena” e a igualdade social na articulação entre Estado e mercado</b> ..	<b>36</b>
<b>2.2.3 Os avanços e retrocessos da Terceira Revolução Industrial</b> .....	<b>42</b>
<b>3. POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRÍCULO: CONTEXTOS, ARTICULAÇÕES E TENSÕES</b> .....	<b>47</b>
3.1 POLÍTICAS E DINÂMICA CURRICULAR.....	51
<b>3.1.1 Contextualizando o currículo</b> .....	<b>51</b>
<b>3.1.2 Resgate histórico de currículo</b> .....	<b>54</b>
<b>3.1.3 A seleção e a organização curricular</b> .....	<b>55</b>
<b>3.1.4 Uma releitura do currículo diante de seu caráter histórico, político, social e cultural</b> .....	<b>62</b>
<b>4. CURRÍCULO EM MOVIMENTO: DISCURSOS E RACIONALIDADES NA FORMAÇÃO DOCENTE</b> .....	<b>66</b>
4.1 OUTROS SUJEITOS... OUTRAS IDENTIDADES NA PRODUÇÃO CURRICULAR DA FORMAÇÃO DOCENTE .....	72
<b>5 UMA POSSÍVEL CONCLUSÃO</b> .....	<b>80</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>85</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A epígrafe desse trabalho inicia com a música *Zé ninguém* da Banda Biquini Cavado, a qual nos induz a pensar “Para quem são as leis?”, como o próprio trecho diz “*Aqui embaixo, as leis são diferentes*”. Perante os escândalos, as corrupções, o descaso das autoridades com os/as menos favorecidos/as, os desvios de recursos públicos destinados para a segurança, a saúde e a educação, será que podemos afirmar que esses fatos foram superados, ou, ao menos, minimizados?!

Datada de 1990, após 28 anos, podemos afirmar que muitas conquistas foram alcançadas. No entanto, como bem afirma Gomes (2007) muita luta precisa ser travada para contemplar politicamente as singularidades dos grupos humanos, as quais envolvem diferença social, histórica e culturalmente construída nas diferentes sociedades. Com a permanente luta pelos direitos de todos/as, será possível acreditar “*Que existe ordem e progresso*” e “*que os homens (e as mulheres) nascem iguais*”.

Este trabalho monográfico é resultante de indagações advindas dos processos formativos no curso de Pedagogia Licenciatura Plena (Noturno) da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, bem como, durante atuação em um projeto<sup>1</sup> de pesquisa/extensão do Programa de Licenciatura (PROLICEN/UFSM) e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para a Docência (PIBID/UFSM), os quais produziram conhecimentos tanto teóricos como práticos. A atuação nesses projetos somadas às vivências cotidianas nos mais diversos espaços, trouxeram significativas contribuições tanto nos processos de gestão escolar na educação infantil e nos anos iniciais quanto na repercussão da ação educativa e dos processos pedagógicos, intencional e metódico, nas problematizações e [re]elaborações de práticas educativas e sociais.

Com a realização de uma pesquisa correspondente ao Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) intitulada “Diversidade e in/exclusão: vozes e silêncios na formação do/a pedagogo/a” pude compreender que tanto escola como universidade não podem ser reflexos da microescala dos valores, crenças e moralidades da sociedade maior, sendo através de uma atitude crítico-reflexiva da comunidade escolar e universitária, possível refletir sobre a sociedade e seus mecanismos de in/exclusão social.

---

<sup>1</sup> Interloquções entre Políticas Públicas e ações pedagógicas: limites e possibilidades.

Sendo pedagoga, agente formativa de cultura, estando em permanente acesso às informações, vivências e atualizações culturais e sociais, no compromisso com a educação democrática, justa e inclusiva, busco priorizar no exercício da docência princípios de justiça social, de contextualização, democratização e reconhecimento da diversidade ao ter consciência das diferenças étnico-racial, de gênero, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, de faixas geracionais, entre outras, que constituem os grupos sociais.

Diante da representatividade e do reconhecimento das singularidades do ser humano, na tentativa de analisar a relação entre políticas públicas, currículo e formação docente, considerando o caráter hegemônico e generalista das políticas e a polarização entre os saberes e a fragmentação do currículo; esta pesquisa aborda uma reflexão crítica acerca de questões relativas à diversidade cultural, sob a perspectiva de igualdade social e reconhecimento recíproco da diferença, entrelaçadas às políticas curriculares de formação docente. Na medida em que apresentamos desafios na articulação dessas questões, novos caminhos e possibilidades são tensionados entre igualdade e diferença.

Estando de acordo com Almeida e Szwako (2009), em virtude de reivindicações e mobilizações dos movimentos sociais, antigos e recentes, dilemas que acompanham os processos históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais, como: o acesso à cidadania plena, a equidade social e a educação de qualidade e igualitária para todos e todas, o reconhecimento do “outro”, e, a valorização da diversidade de saberes de gênero, étnico-racial, de classe, de religião, de culturas, entre outras; tornam-se cada vez mais necessárias de serem constantemente problematizadas em todas as áreas da sociedade, sendo imprescindível na área das políticas educacionais.

Nesse sentido, na pretensa análise de iniciativas realizadas em prol da igualdade social e do reconhecimento recíproco da diversidade nas políticas curriculares de formação docente, essa pesquisa, tem a seguinte problemática: *Como as políticas curriculares produzem um discurso de formação docente em reconhecimento recíproco da diversidade?*

A partir desse problema, almeja-se analisar como as políticas curriculares produzem um discurso de formação docente em reconhecimento recíproco da diversidade. Baliza-se tal movimento investigativo, mediante os seguintes objetivos específicos:

- Problematizar questões alusivas à diversidade e diferença, perpassando dimensões históricas, políticas, econômicas, sociais e culturais;

- Discutir políticas educacionais e suas articulações com o contexto do Estado no Brasil;
- Compreender a dinâmica de políticas educacionais considerando relações com a produção curricular e formação docente;
- Reconhecer e analisar discursos que operam na produção da formação docente.

### 1.1 DIMENSÕES EPISTEMOLÓGICAS

Conforme Mainardes, Ferreira e Tello (2011), todo trabalho de pesquisa envolve “[...] uma perspectiva teórica, um posicionamento teórico e um enfoque epistemológico” (p. 152). Na tentativa de alinhar a perspectiva teórica com o enfoque epistemológico que orientam a análise do problema de pesquisa em questão, e, por se acreditar que não existe uma epistemologia neutra visto que “[...] ao se optar por uma abordagem epistemológica está-se optando por populações, por situações que se quer superar ou que se quer valorizar” (OLIVEIRA, 2016, p. 09), a presente escrita discorre-se sob a perspectiva do paradigma educacional emergente de Santos e Meneses (2010) denominada de Epistemologias do Sul.

O paradigma científico emergente além de caracterizar a dimensão científica, caracteriza uma dimensão social, pois “[...] busca superar a visão dicotômica presente na concepção moderna de ciência entre as ciências naturais e as ciências sociais, o conhecimento científico e o conhecimento comum, o subjetivo e o objetivo, o coletivo e o individual, entre outras” (OLIVEIRA, 2016, p. 104). Ou seja, ele vem justamente superar todas as formas dualistas que baseava a construção do conhecimento na ciência moderna, propondo inter-relacionar e complementar o ato de conhecimento e o produto do conhecimento.

Neste paradigma, ao se dialogar com outras formas de conhecimento, construídos pela diversidade cultural, o senso comum é reconhecido como modo de enriquecer a nossa relação com o mundo, transformando-o em sabedoria de vida, e, em práticas educativas para o processo de humanização. Para isso, Santos “apresenta, então, uma ecologia dos saberes, que constitui ‘um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônica’, em contraposição à globalização hegemônica neoliberal” (OLIVEIRA, 2016, p. 106).

Segundo Gomes (2007) o ser humano se constitui ao mesmo tempo por semelhanças e diferenças, semelhanças por sermos do gênero humano, e, diferenças por apresentarmos ao longo da história e da cultura, diferentes formas de realização humana. “Podemos dizer que o

que nos torna mais semelhantes enquanto gênero humano é o fato de todos apresentarmos diferenças: de gênero, raça/etnia, idades, culturas, experiências, entre outros.” (p. 22). Nessa conjuntura, surge o desafio de aprender a conviver com as diferenças nas experiências e vivências cotidianas.

É válido destacar que se tem a intencionalidade de pautar a questão da diversidade e da diferença sob o enfoque da interculturalidade, e não do multiculturalismo, visto que este pressupõe a aceitação, a tolerância e/ou reconhecimento de outras culturas onde quem domina o espaço cultural é a cultura dominante. Já a interculturalidade pressupõe o reconhecimento de um espaço cultural no qual várias culturas são reconhecidas de maneira recíproca; o espaço social e cultural não é propriedade privada de uma única cultura, é um lugar público, de partilha, sendo um *reconhecimento recíproco* (SANTOS; MENESES, 2010).

Cada experiência social produz e reproduz conhecimento, e cada conhecimento pressupõe uma ou várias epistemologias.<sup>2</sup> Essa pluralidade epistemológica do mundo, prevê o reconhecimento, a análise e a avaliação desses conhecimentos rivais na prática docente, nos projetos e nas propostas educacionais de escolas e universidades, pois elas comprometem as ações dos/as agentes sociais e educativos ao interpretarem e intervirem de maneira equivocada e acrítica na escolarização. Por isso, torna-se urgente desenvolver uma postura ética durante o processo de análise e avaliação dos conhecimentos, visto que a diversidade cultural, entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças, está atrelada a construção dos processos identitários.

Gomes (2007), citando d’Adesky (2001), afirma que a identidade também se constrói em diferentes contextos histórico, social, político e cultural, e que para ela se constituir como realidade, depende da interação entre os grupos humanos e sociais. Diversidade, identidade e tudo o que constitui o ser humano, não são inatas, não se constroem no isolamento, são durante a vida negociadas, interna e externamente, por meio do diálogo com os outros.

Como a maneira de interpretar o mundo e o modo de ser e viver dos grupos humanos são diversos, Santos e Meneses (2010) designam:

[...] a diversidade epistemológica do mundo por epistemologia do Sul. O Sul é aqui concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação

---

<sup>2</sup> Epistemologia é entendida como uma noção ou uma ideia, refletida ou não, do que consideramos ser um conhecimento válido. A validade de tal conhecimento embasa a experiência social, que deduz uma prática e atores/atrizes sociais para concretizá-las (SANTOS; MENESES, 2010).

colonial com o mundo. [...] o colonialismo<sup>3</sup>, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados. (SANTOS; MENEZES, 2010, p. 19).

Cientes dos processos de dominação de classe e de culturas através da “[...] exploração econômica da maioria dos países do mundo por um grupo reduzido de países nos quais se concentra a riqueza mundial” (SILVA, 2017, p. 147), da necessidade do diálogo entre conhecimento científico e conhecimento comum, do reconhecimento e da valorização dos saberes dos povos colonizados, tem-se a pretensa de que os sujeitos protagonistas sejam aqueles/as vítimas do etnocentrismo, do racismo, do sexismo, da homofobia e da xenofobia.

Portanto, a busca pela construção de uma sociedade um pouco mais humana, democrática, igualitária, justa, emancipatória e intercultural depende do entendimento da diversidade em uma perspectiva relacional, que implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação para a democratização dos saberes e das subjetividades dos diferentes grupos humanos, não de maneira superficial, ou romântica, mas na permanente negociação entre as diferenças que nos tornam mais semelhantes.

## 1.2 DIMENSÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Os pressupostos teórico-metodológicos estão ancorados em uma pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho exploratório (GIL, 2014). A abordagem qualitativa de pesquisa se constrói em um modo aberto e flexível, focalizando a realidade de forma complexa e contextualizada, de maneira que o/a investigador/a “[...] procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.18). A pesquisa exploratória tem “[...] como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.” (GIL, 2014, p. 27).

---

<sup>3</sup> Na questão do colonialismo, Charlot (2013) menciona que no período da República Francesa, em nome do interesse geral da população e da “cidadania”, os processos de colonização de outros povos eram justificados pela alegação que esses não eram civilizados. No intuito de levar à modernidade as populações “atrasadas” a escola republicana, na missão de educar para a cidadania, proibia o uso de línguas que não fossem a oficial, desprezando e rejeitando as especificidades das outras culturas.

A produção de dados realizou-se mediante bibliografias que pudessem dialogar com as temáticas do trabalho e a análise documental de políticas de formação. Lima (2004, p. 112) aborda que a análise documental é “[...] um recurso metodológico indispensável quando desejamos explorar temas que recuperam dimensões históricas da realidade”. Logo, partiu-se de aportes teóricos e teórico-metodológicos considerados indispensáveis para uma significativa análise da realidade e dos documentos, e, com isso, abrangendo os objetivos da pesquisa.

Ademais, a técnica de análise partiu da Análise de Conteúdo (AC), a qual, segundo Bardin (2016), trabalha com mensagens (comunicação) e possui diferentes técnicas de análise para “[...] a manipulação de mensagens (conteúdos e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (p. 52). Ela pode ser definida como um conjunto de instrumentos metodológicos voltados para a análise de fontes de conteúdos verbais e não-verbais.

A condução da AC abrange diferentes fases as quais se organizam em três polos cronológicos: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A pré-análise é a fase que possui três objetivos: “[...] a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.” (BARDIN, 2016, p. 126). Nesta fase realizou-se uma leitura flutuante dos vinte e um pareceres (2001 a 2017) e das dez resoluções (2002 a 2017) disponíveis na página do Ministério da Educação, referentes às Diretrizes Curriculares destinadas para a formação de docentes para a educação básica. Além dessas, outras políticas públicas também foram exploradas. Neste universo de documentos, realizou-se a escolha dos documentos suscetíveis a fornecer informações sobre o problema de pesquisa levantado, e, assim, serem submetidos aos procedimentos analíticos.

Quanto a exploração do material “esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2016, p. 131). Para finalizar, o tratamento dos resultados obtidos e interpretação é a fase na qual os resultados brutos recebem tratamento de tal maneira que se tornem significativos, falantes e válidos.

Tendo em vista o problema e os objetivos que essa pesquisa se propôs, os dados produzidos, previamente, foram analisados, por meio da análise categorial, que conforme Bardin (2016) “[...] funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em

categorias segundo reagrupamentos analógicos.” (p. 201). O processo de formação das categorias se concretizou após a seleção do material e a leitura flutuante, a exploração foi realizada através da codificação.

Na análise categorial foram analisadas as seguintes políticas educacionais:

Tabela 1 - Quadro com as políticas educacionais utilizadas na análise categorial

<b>Políticas educacionais</b>	
<b>P1</b>	<i>Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015</i> 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
<b>P2</b>	<i>Constituição da República Federativa do Brasil de 1988</i>
<b>P3</b>	<i>Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996</i> Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional
<b>P4</b>	<i>Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014</i> Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências
<b>P5</b>	<i>Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017</i> Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018).

A codificação se deu em função da recorrência das palavras e parágrafos que havia relação com a temática da pesquisa, uma vez trianguladas “[...] foram constituindo-se em unidades de registro, para então efetuar-se a categorização progressiva” (SILVA; FOSSÁ, 2015, p. 8). Nas tentativas realizadas ao longo desse processo de construção das categorias iniciais, intermediárias e finais, com a Resolução nº 2/2015 (BRASIL, 2015), a categorização tomou a seguinte proporção:

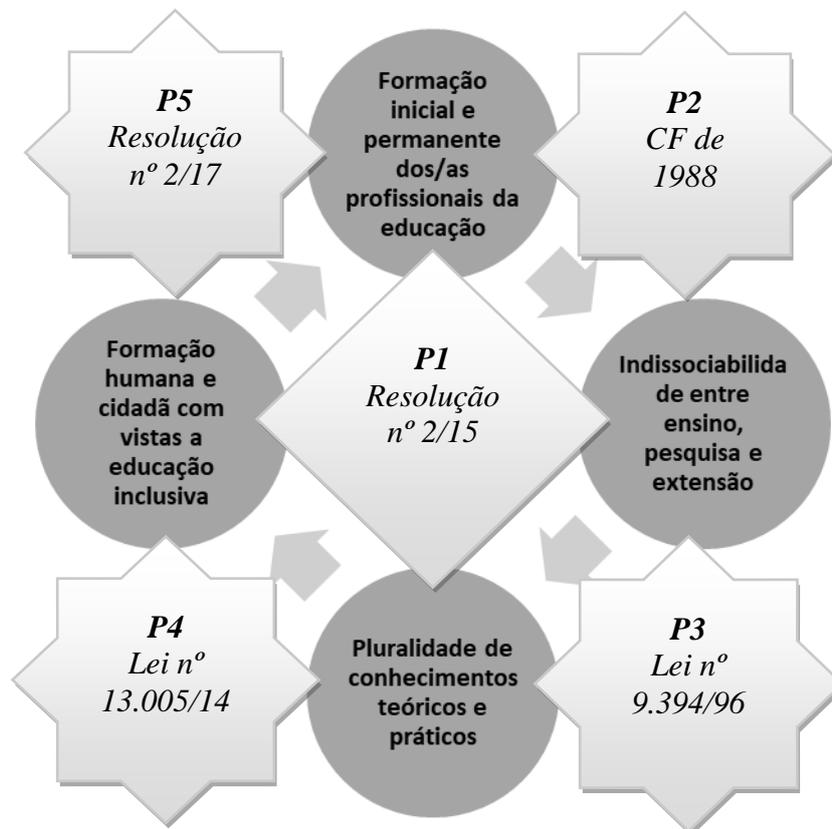
Tabela 2 – Categorização para análise de conteúdo

CATEGORIAS INICIAIS	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIA FINAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sólida base teórica e interdisciplinar para o domínio dos conhecimentos específicos e pedagógicos, de forma interdisciplinar</li> <li>- Procedimentos, processos de ensino-aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira</li> <li>- Conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre práticas educativas, e, sobre o ser humano nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial</li> <li>- Leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais</li> <li>- Aplicação ao campo da educação de contribuições e conhecimentos, como o pedagógico, o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural</li> <li>- Conteúdos relacionados aos direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas</li> <li>- Articulação com o contexto educacional, em suas dimensões sociais, culturais, econômicas e tecnológicas</li> <li>- Conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação</li> <li>- Ampliação e aperfeiçoamento da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita; Aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras)</li> </ul>	<b>I – Pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos</b>	<b>I - Compromisso com o projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho; desenvolvimento da criticidade e da criatividade</li> <li>- Ampliação da formação cultural dos professores e estudantes</li> <li>- Atividades de criação e apropriação culturais junto aos/as formadores/as e futuros/as professores/as</li> <li>- Aprofundamento e diversificação de estudos, atividades teórico-práticas, experiências e utilização de recursos pedagógicos</li> <li>- Valorização do trabalho coletivo e interdisciplinar</li> <li>- Ações nos diferentes espaços escolares; criar conexões com a vida social</li> <li>- Promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção no processo pedagógico</li> </ul>	<b>II - Diversificação curricular e qualificação para o trabalho, incentivando a formação continuada</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inserção nas instituições de educação básica da rede pública de ensino</li> <li>- Desenvolvimento, execução, acompanhamento e avaliação de projetos educacionais</li> <li>- Consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração</li> <li>- Profissionalização (formação e valorização profissional)</li> </ul>	<b>III - Articulação entre Educação Básica e a Educação Superior</b>	<b>II - A formação inicial e permanente dos profissionais da educação</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Articulação entre teoria e prática no processo de formação docente</li> <li>- Discussão e disseminação dos conhecimentos pedagógicos e científicos</li> <li>- Processos de formação do docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais</li> <li>- Acesso às fontes nacionais e internacionais de pesquisa</li> <li>- Docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico</li> <li>- Dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas estão envolvidas na ação da docência</li> <li>- Colaboração na organização e gestão da educação nacional</li> <li>- Complexidade na organização do conhecimento</li> <li>- Uso competente das TICs para o aprimoramento da prática pedagógica</li> <li>- Formação dos/as formadores/as; padrão de qualidade dos cursos</li> <li>- Exercício integrado e indissociável da docência na ed. Básica</li> <li>- Aperfeiçoamento da prática educativa</li> <li>- Articular o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa com ética, estética e</li> </ul>	<b>IV - Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão</b>	

<p><i>ludicidade</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Compreensão ampla e contextualizada de educação escolar</i></li> <li>- <i>Produção e difusão de conhecimentos de determinada área</i></li> <li>- <i>Participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição</i></li> <li>- <i>Garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional</i></li> <li>- <i>Articulação entre formação inicial e formação continuada</i></li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Pesquisa e estudo sobre todas as áreas da educação</i></li> <li>- <i>Visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica</i></li> <li>- <i>Exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia</i></li> <li>- <i>Concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem</i></li> <li>- <i>Realização de pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros</i></li> <li>- <i>Relação entre a linguagem dos meios de comunicação à educação</i></li> <li>- <i>Pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade</i></li> <li>- <i>Aprimoramento pedagógico das instituições</i></li> </ul>	<b>V - Atualização da prática docente</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica, com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária</i></li> <li>- <i>Educação escolar indígena, do campo e quilombola</i></li> <li>- <i>Princípios de equidade</i></li> <li>- <i>Equidade no acesso à formação inicial e continuada</i></li> <li>- <i>Compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura</i></li> <li>- <i>Contribuição no projeto pedagógico</i></li> <li>- <i>Decodificação e utilização de diferentes linguagens e códigos linguístico-sociais utilizadas pelos estudantes</i></li> <li>- <i>Ampliação das oportunidades de construção de conhecimento ao agregar ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais</i></li> <li>- <i>Execução de atividades nos espaços formativos desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do estudante em formação</i></li> <li>- <i>Compromisso com projeto social, político e ético; atendimento às demandas sociais</i></li> <li>- <i>Consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva</i></li> <li>- <i>Promover a emancipação dos indivíduos e grupos sociais</i></li> <li>- <i>Reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação</i></li> <li>- <i>Preparação para as etapas - educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância</i></li> <li>- <i>Consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, etc.</i></li> <li>- <i>Análise dos conteúdos específicos e pedagógicos, das diretrizes e currículos</i></li> <li>- <i>Cotejamento e análise dos conteúdos que balizam e fundamentam as diretrizes curriculares para a educação básica, bem como de conhecimentos específicos e pedagógicos</i></li> <li>- <i>Ter consciência da diversidade, respeitar as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras</i></li> <li>- <i>Princípios de justiça social, respeito à diversidade, de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética</i></li> <li>- <i>Diagnóstico sobre as necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade relativamente à educação, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas</i></li> <li>- <i>Educação contextualizada, como processo emancipatório e permanente, se efetiva, de modo sistemático e sustentável, nas instituições educativas</i></li> </ul>	<b>VI - Compromisso com a educação democrática, justa e inclusiva</b>	<b>III - A formação humana e cidadã com vista a educação inclusiva</b>

Devido a amplitude de informações encontradas com apenas uma política educacional, a partir dessa, relativa à formação docente no ensino superior, foco desse trabalho, foram agregadas as outras políticas públicas. No entanto, nesse processo algumas categorias intermediárias e finais foram escolhidas, resultando nessas quatro que estão na figura 1.

Figura 1 – Categorização final para Análise de Conteúdo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018).

As categorias supracitadas serão discutidas no decorrer da escrita, sem ter um capítulo definido para cada uma delas. Entende-se que essas quatro categorias são discursos de formação docente em reconhecimento da diversidade cultural, e ao estarem articuladas entre si assumem uma relação igual de saber-poder para a construção dos conhecimentos.

Ao trazer a temática da pesquisa para discussão, nota-se que não é de hoje que indagações sobre a diversidade surgem nos diferentes espaços sociais, principalmente nos movimentos sociais e culturais. Em virtude disso, alguns discursos são postos em relevo nos documentos legais ao contemplar diferentes grupos sociais e humanos.

## **2. DIVERSIDADE E DIFERENÇA: CONSTRUÇÕES HISTÓRICAS, SOCIAIS E CULTURAIS**

A diversidade pode ser entendida como uma construção histórica, cultural e social das diferenças, que ultrapassam as características biológicas, percebidas aparentemente na superficialidade humana. As construções das diferenças, também são determinadas pelos processos históricos e culturais durante a adaptação de homens e mulheres ao meio social, político, econômico e cultural, os quais são permeados por relações de poder (GOMES, 2007). Ou seja, no contexto da cultura, mesmo que diferenças possam ser perceptíveis a olho nu, elas só são percebidas dessa forma, pelos seres humanos e sujeitos sociais, quando os nomeamos e os identificamos assim.

Nas palavras de Lopes e Macedo (2011), a cultura dentre muitos conceitos pode se referir à ação direta do ser humano, na transformação física do ambiente, definição que deu origem a metáforas como “cultivar o bom gosto” ou a “alta cultura”. Outro conceito, diz respeito ao repertório de significados que permite a identificação de uns com os outros. Sabe-se que existe mais de uma cultura na sociedade, mais de um repertório de sentidos, mas nem todas são consideradas válidas como fonte para o conhecimento.

Os conhecimentos escolares e ou universitários, são um dos elementos centrais do currículo, e “[...] sua aprendizagem constitui condição indispensável para que os conhecimentos socialmente produzidos possam ser aprendidos, criticados e reconstruídos por todos/as os/as estudantes do país” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 21). Daí a importância de escolher, organizar e trabalhar com conhecimentos que sejam significativos e relevantes para os/as estudantes, com compromisso político e ético, em um ensino democrático, justo e inclusivo.

Não há como se distanciar da diversidade visto que a mesma está presente, também, no cotidiano institucional por professores/as, alunos/as, funcionários/as, familiares dos mais diferentes pertencimentos sociais, regionais e/ou nacionais, étnico-raciais, religiosos, de gênero e sexualidade, de idades e culturas, entre outras especificidades humanas. Além disso, atravessam todos os níveis de ensino, desde a educação básica até a educação superior, incluindo a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio, a educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e a educação a distância

conforme a Resolução nº 2/2015 (BRASIL, 2015b) que 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. Embora em 2015 essas tenham sido as modalidades mencionadas para a educação superior, é necessário pontuar que essas modalidades e outras, já haviam sido consideradas em um momento anterior.

Em 2013 foi colocado à disposição de todas as instituições educativas e dos sistemas de ensino, um conjunto de Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, que deveriam ser observados também pelo Ensino Superior, para alcançar os objetivos da Educação Básica. As propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013), têm o intuito de

inspirar as instituições educacionais e os sistemas de educação na elaboração de suas políticas de gestão, bem como de seus projetos político-pedagógicos com vistas a garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos resultante de uma educação de qualidade social que contribua decisivamente para construção de uma sociedade mais justa e mais fraterna. (BRASIL, 2013, p. 05).

No entanto, desafios se apresentam ao articular tais princípios nas políticas de gestão das instituições educativas, visto que limitações se apresentam quanto a recursos financeiros, humanos e naturais, a presença política, a dimensão geográfica, a demografia e os traços socioculturais dos diferentes contextos institucionais.

As Diretrizes Curriculares, assim como outras políticas educacionais, embasam-se no art. 205 da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), o qual fixa que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Com essa determinação que envolve Estado, família e sociedade, há necessidade de garantir a democratização do acesso, da inclusão, da permanência e do sucesso de crianças, jovens e adultos, com sua diversidade, nos diferentes momentos constitutivos do desenvolvimento educacional (Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino Médio).

Dentre as Diretrizes, as que diretamente consideram a diversidade de grupos sociais são:

Tabela 3 – Diretrizes Curriculares para a Educação Básica diretamente relacionadas à diversidade de grupos sociais

- *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo*

- *Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial;*

- *Diretrizes Curriculares Nacionais para oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais;*

- *Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA;*

- *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena;*

- *Diretrizes para atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância;*

- *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola;*

- *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;*

- *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos;*

- *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.*

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018).

Sendo a educação básica um direito público subjetivo de todos/as, espaço também, de construção identitária pautada na liberdade e na pluralidade, o reconhecimento e a valorização das diferenças tornam-se exigências no projeto formativo e educacional do Ensino Superior.

Assim, o reconhecimento e a valorização das diferenças, nas suas diversas dimensões – e especialmente no que se refere à diversidade étnico-racial, sexual, de gênero e identidade de gênero, geracional, cultural e regional, além das diferenças cognitivas e físicas – não se limitam ao respeito e à tolerância nas relações interpessoais, mas, como parte do processo formativo, produz implicações no currículo, na prática pedagógica e na gestão da instituição educativa. (BRASIL, 2015, p. 09).

Ou seja, a construção dos processos curriculares, da educação básica e da educação superior, e os critérios que orientam a organização do trabalho em sua multidimensionalidade precisam estar em consonância com as especificidades e as diversas dimensões dos/as estudante, em um movimento de reconhecimento recíproco. Realizamos aprendizagens durante toda a vida, e é nessa interação contínua entre ser humano e o meio, que [re]construímos conhecimentos, valores, representações e identidade.

O conhecimento escolar que ocorre de modo contextualizado e sistemático nas instituições educativas é uma produção que se dá em meio a relações de poder, estabelecidas pelo contexto político, econômico, social e cultural mais amplo. Esses conhecimentos que são ensinados e aprendidos nas salas de aulas são provenientes das universidades e centros de pesquisa (produtoras do conhecimento científico), do mundo do trabalho, da produção artística, do exercício da cidadania, dos movimentos sociais, entre outros, e passam por um processo de seleção, descontextualização e recontextualização (MOREIRA; CANDAU, 2007). Nesse processo, a concepção de conhecimento escolar que se propõe pode influenciar na seleção e na organização das experiências de aprendizagens vividas por estudantes e docentes.

Conforme Terigi (1999) citada por Moreira e Candau (2007), nos processos de descontextualização e recontextualização do conhecimento escolar infere-se: descontextualizar saberes e práticas que passam a impressão de serem “prontas”, “acabadas” impermeáveis à críticas e discussões; considerar no processo de produção dos saberes os conflitos e interesses que tendem a ser omitidos; e, propiciar na trajetória escolar dos/as estudantes a complexidade existente nos saberes e nas práticas, para que não se aprenda simplesmente o produto vazio e desvinculado da realidade. Nessa recontextualização do conhecimento, permeada por concepções epistemológicas, gnosiológicas, e, por relações de poder, diferentes pertencimentos culturais e identitários entrelaçaram-se aos problemas sociais do mundo contemporâneo.

Diante das diferentes formas de dominação econômica, política, social e cultural as quais grupos sociais e culturais foram submetidos, os estudos das Ciências Sociais buscaram solucionar interrogações presentes no terreno das desigualdades, das identidades e das diferenças.

## 2.1 AS RELAÇÕES SOCIAIS NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS, VALORES, REPRESENTAÇÕES E IDENTIDADES

Segundo Almeida e Szwako (2009) o ramo da sociologia teve no seu período inicial, influências da área da física e da biologia. Como o modo de explicação causal da física entendia a sociedade a partir da ação isolada dos indivíduos, a sociologia, para avançar em seus estudos, se aproximou das explicações funcionais da biologia.

Na biologia o organismo vivo é estudado em sua relação com uma totalidade maior. Sendo a sociedade entendida como a soma de indivíduos, a sociologia procurou estudar a relação da sociedade com a estrutura, a organização e as mudanças sociais.

Para a sociologia, não se poderia explicar a sociedade tão somente a partir da consciência ou dos interesses dos indivíduos; ao contrário, a sociedade seria uma totalidade estruturada segundo determinadas regras que fogem do conhecimento e da possibilidade de manipulação das pessoas individualmente. Entender a sociedade seria então entender como se relacionam e como funcionam as partes dessa totalidade, as chamadas instituições sociais, e, ao mesmo tempo, compreender a interpretação que as pessoas fazem desse funcionamento coletivo. (ALMEIDA; SZWAKO, 2009, p. 11).

Desse modo, ao reconhecer que a ação do sujeito não ocorre de forma isolada e/ou inata, mas sim, na interação contínua entre o ser humano, o meio e o contexto das relações sociais, a sociologia insistiu na coletividade mais ampla, nos processos de socialização, de humanização e desumanização, presentes na produção de práticas, valores, linguagens, e nas experiências de sociabilidade e de aprendizagem.

Independente da localidade geográfica, o ser humano tem sua vida organizada socialmente, como já dizia Aristóteles “o ser humano é um ‘animal social’” (ALMEIDA; SZWAKO, 2009, p. 6). Tendo em vista que a sociedade influencia na organização da vida do sujeito, torna-se importante compreender a articulação entre sociedade e os processos sociais.

### **2.1.1 Trajetória das lutas de classe para grupos étnicos, de gênero, da sexualidade e da idade**

Conforme, Almeida e Szwako (2009), no século 19, Karl Marx introduziu na disciplina de sociologia o conceito de classes sociais, embora historiadores/as e economistas já considerassem a existência e as lutas de classe. De maneira determinista, a primeira teoria sociológica de Marx, relacionou sua existência com as fases de desenvolvimento histórico da produção, presentes na sociedade moderna, e, fez previsão de uma inevitável revolução proletária. Como não ocorreu essa revolução na Europa, e desafios políticos e sociais surgiam com a conquista militar e a colonização de novos territórios, a filosofia da ciência procurou outras abordagens para explicar as classes sociais.

Foi no fim do século 19 que Ferdinand Tonnies (1855-1936), Georg Simmel (1858-1918) e Max Weber (1864-1920), na Alemanha, contribuíram nas áreas de estudo da sociologia. Max Weber “[...] refinou a noção de classe social como pertencente à esfera da

economia, distinguindo-a de associações ou comunidades como os partidos (esfera da política) e os grupos de prestígio.” (ALMEIDA; SZWAKO, 2009, p. 15). Independente de uma teoria ou outra, o fato é que na Inglaterra, na França, na Alemanha e na Itália – Europa ocidental, a luta entre trabalhadores/as e patrões/patroas marcou a vida social e político-partidária da população. As lutas de classe e as ações do Estado, de maneira direta ou indireta, trouxeram impactos no desenvolvimento social e histórico da sociedade.

Com o desenvolvimento dos Estados-nação e o nacionalismo como ideologia, alterou-se a importância das classes na construção histórica, social e cultural da sociedade capitalista. “Ainda assim, durante muito tempo na Europa a teoria marxista de classes sobreviveu, com pretensões universalistas junto com a expectativa de que as outras sociedades capitalistas industriais nas Américas e na Ásia desenvolvessem, com o tempo, as mesmas características.” (ALMEIDA; SZWAKO, 2009, p. 15).

Nos Estados Unidos devido à imigração estrangeira e o crescimento industrial do mercado capitalista, a luta de classes cedeu espaço para a competição entre grupos étnicos que buscavam integrar a moderna sociedade capitalista norte-americana. Nessa competição, cresceu o racismo contra os povos não europeus, principalmente os de origem africana.

Já o Brasil teve um diferente desenvolvimento histórico. A zona rural baseava-se na produção agrícola ou agroindústria, e, o desenvolvimento industrial “[...] se deu aliado à produção estatal ou internacionalizada, com grande presença do Estado na economia e uma grande população sem emprego formal.” (ALMEIDA; SZWAKO, 2009, p. 16). Mesmo não sendo aparentes os conflitos étnicos, os preconceitos de cor e de classe andavam juntos na sociedade brasileira.

Assim, no período pós-colonial nas Américas, juntamente com as classes sociais, surgiram grupos sociais demarcados pela cor, pela situação social anterior da escravidão e pela ideologia das raças humanas. “Tal ideologia foi desenvolvida pelos europeus para justificar sua superioridade tecnológica e militar sobre os povos que conquistaram, em sua expansão por todos os cantos do mundo”. (ALMEIDA; SZWAKO, 2009, p. 16). Essa justificativa foi utilizada para legitimar as ações cruéis e desumanas dos povos europeus para com outros grupos sociais.

Ao considerar que no currículo se realizam escolhas em um vasto leque de possibilidades, ou seja, uma “seleção da cultura”, nesse espaço “[...] se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. [...]

O currículo é um campo em que se tenta impor tanto a definição particular de cultura de um dado grupo quanto o conteúdo dessa cultura.” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 28). Desse modo, será que ao se expor um conhecimento há noção das intenções dos grupos sociais para com o restante da população?

Dessa maneira, o currículo pode ser considerado um território de poder, de contestação e transgressão, por propiciar a produção, reprodução, circulação e o consumo de significados, de visão de mundo, de “verdade”, nos diferentes espaços sociais. Na preservação ou superação das divisões sociais presentes no processo de construção do conhecimento escolar encontram-se discussões como: O Brasil foi descoberto ou invadido pelos portugueses? Como pode ser considerado descoberto se aqui já havia moradores/as? A Lei Áurea, assinada pela Princesa Isabel, pretendeu de fato beneficiar os/as escravos/as? Foram garantidos a esse grupo étnico moradia adequada, serviço, saúde ou ao menos, um pedaço de terra para a subsistência deles/as? Em 1964 houve uma revolução ou um golpe militar?

Devido ao cenário cruel e desumano de racismo contra os povos não europeus existente nos Estados Unidos, o sociólogo negro norte-americano W. E. B. Du Bois (1868-1963), “[...] incorporou *raça* como conceito social, histórico e político (não biológico), mas fundamental para explicar a situação de desvantagem dos povos de cor nos Estados Unidos e no mundo Ocidental.” (ALMEIDA; SZWAKO, 2009, p. 16).

A partir de 1945, foi necessário considerar os grupos étnicos também na Europa do pós-Segunda Guerra Mundial, devido à dificuldade na integração social ao mercado de trabalho europeu, propiciado pela onda migratória de trabalhadores/as caribenhos/as, asiáticos/as e africanos/as.

No Brasil, o conceito *raça* passou a ser considerado por causa das manifestações dos povos negros, que reivindicavam seus direitos civis e sociais. As organizações negras decidiram rejeitar as estratégias políticas baseadas em solidariedade de classe, e passaram a exigir estratégias pautadas em sentimentos étnicos.

Os/as negros/as brasileiros/as mesmo sofrendo discriminações pela cor e/ou por outra característica, não se sentem parte de uma cultura negra, se sentem apenas cidadão/ãs brasileiros/as. Para entender essas relações sociais no País, as ciências sociais consideram nas suas investigações, a história da formação desses diferentes grupos, os mecanismos que desprivilegiam suas histórias nos processos constituintes da experiência humana e na

escolarização (currículo, projetos escolares, práticas educativas), e, os movimentos de resistência e de crítica a essas ideologias.

O mundo social sendo uma construção simbólica e cultural está ancorado em relações sociais que pressupõem realidades físicas e biológicas (sexo, idade, cor, altura, entre outras singularidades), e essas realidades demarcam o mundo em que vivemos através de um sistema de símbolos e sentidos culturais, mesmo que não os reconheçamos.

Os grupos raciais são construções de grupos demarcados por preconceitos e crenças relativas à existência de raças, tais como a cor e outros atributos físicos. Já os grupos étnicos são grupos formados com base em reivindicações a uma *cultura comum*. Os primeiros podem formar simples *associações* em defesa de interesses comuns, ao passo que os segundos formam quase sempre *comunidades*. (ALMEIDA; SZWAKO, 2009, p. 18).

Podem-se exemplificar os grupos étnicos ao mencionar as comunidades indígenas, quilombolas, afrodescendentes, negras, as japonesas, as alemãs, as ribeirinhas, as religiosas, as virtuais, entre outras.

Não existe um único grupo racial/étnico, como era a pretensão da Alemanha nazista nos anos de 1933 e 1945. Somos seres humanos constituídos de dimensões físicas, afetivas, sociais, biológicas, culturais e intelectuais distintas e diversas. Mesmo dentro de uma mesma família ninguém é igual a ninguém, nem mesmo os dedos da nossa mão; são nossas diferenças que nos tornam seres humanos.

Ao contrário das raças/etnia, o sexo é um fato biológico incontestável. No entanto, questões de gênero e sexualidade incorporam-se na vida social dos grupos humanos por formas culturais de representar o mundo, estando diretamente relacionada “[...] à divisão do trabalho, à constituição da família, às sexualidades consentidas e não consentidas, enfim, aos papéis sociais e a todas as demais instituições sociais. Como disse Simone de Beauvoir, ‘não se nasce mulher, torna-se mulher’” (ALMEIDA; SZWAKO, 2009, p. 18). Assim, os estudos da sexualidade humana tiveram avanços ao problematizar como as práticas afetivas e sexuais são organizadas e hierarquizadas na sociedade, como o sexo é definido, como são valorizadas as diferentes formas assumidas pela sexualidade ao longo da história. A sexualidade passou de puramente biológico, para objeto de investigação.

Também, a idade, as noções de geração, infância, juventude, adultez e terceira idade, carregam uma construção histórica, social e cultural, permeada por uma complexidade de teorias, que atingem a população gerando problemas educacionais, de saúde, de segurança,

entre outros. Tal complexidade se estende com toda propaganda em torno de um corpo ideal, de uma beleza e de valores estéticos, determinados para cada faixa etária (ALMEIDA; SZWAKO, 2009).

É nessa análise da construção social e cultural que se evidencia esforços para romper com situações de opressão e discriminação que certos grupos sociais vem sendo submetidos, mesmo que a República Federativa do Brasil, tenha como objetivos fundamentais, no art. 3º, a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, a redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem de todos/as, “[...] sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.” (BRASIL, 1988).

Ao almejar a consolidação de uma nação soberana, alicerçada em preceitos democráticos, justos, inclusivos, em um Estado democrático de Direito para todos e todas, torna-se cada vez mais urgente questionar os arranjos sociais em que situações de opressão, marginalização e discriminação se sustentam.

### **2.1.2 A sensibilidade perante a diversidade cultural**

Como as ciências sociais buscam enfrentar os problemas sociais da sociedade, sendo seus conhecimentos aplicados na formulação das políticas públicas e sociais, no campo da educação, especificamente na produção curricular, espera-se uma maior sensibilidade e preocupação com a in/exclusão social e cultural de grupos sociais que são oprimidos e marginalizados na sociedade.

Pensando na imensa extensão territorial do Brasil, que contempla uma variedade de diversidade entre os povos, essas diferenças acarretam na vida da população profundas desigualdades de acesso à cidadania plena, que abrangem questões de cidadania, justiça social e conquistas de direitos, além de práticas xenófobas (aversão ou ódio ao estrangeiro) e o racismo (crença na existência da superioridade e inferioridade racial), resultados do exagerado etnocentrismo (GOMES, 2007). Portanto, a presença da diversidade nem sempre garante um tratamento positivo, como é o caso do *bullying*, devido aos diferentes contextos históricos, econômicos, políticos, sociais e culturais.

A diversidade acompanha posicionamentos, por vezes, tensos, ambíguos, desiguais e naturalizados. Seria simples conceituar a diversidade como variedade, diferença e multiplicidade, mas em meio aos processos de socialização, de humanização e

desumanização, presente na produção de práticas sociais, saberes e valores éticos e morais, se torna cada vez mais sério e complexo falar em diversidade cultural (GOMES, 2007). Tanto é que através da Lei nº 13.185 de 2015, instituiu-se o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying), em todo o território nacional. No §1º do Art.1º considerou-se bullying:

[...] todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas. (BRASIL, 2015c).

Esse ato de intimidação, humilhação e discriminação não se restringe somente as agressões físicas, se estende a agressões verbais e psicológicas que envolvem, conforme o art. 2º, “[...] II - insultos pessoais; II - comentários sistemáticos e apelidos pejorativos; IV - ameaças por quaisquer meios; V - grafites depreciativos; VI - expressões preconceituosas; VII - isolamento social consciente e premeditado; VIII - pilhérias.”. Muitos desses casos são interpretados erroneamente como coisa de criança, da idade, atitude que reforça o individualismo, o sexismo e o etnocentrismo, contribuindo para o fortalecimento dessa violência física e/ou psicológica no âmbito escolar e universitário.

## 2.2 AS TRANSFORMAÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICAS NOS PROCESSOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS, ECONÔMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS

Como já visto, a diversidade entendida como uma construção histórica, social e cultural, nem sempre é compreendida de forma justa e igualitária. Muito do que aprendemos é uma invenção humana que se materializa de maneira estereotipada e preconceituosa nas práticas sociais. Tais compreensões resultam em diferentes modos de relacionar produção, serviço, consumo e relações sociais.

No processo histórico, principalmente nos contextos de colonização e de dominação, grupos humanos passaram a hostilizar e dominar outros grupos, para fazê-los inimigos. (GOMES, 2007). Ao analisar o processo histórico e social do Brasil, não se pode esquecer que o país carrega consigo marcas da escravidão, do coronelismo, da ditadura militar, da arbitrariedade, da violência policial e civil, da corrupção em prol de benefícios pessoais e

financeiros (CHARLOT, 2013). Desse modo, torna-se necessária a compreensão das causas e dos efeitos dos sistemas econômicos e políticos nesse processo.

As transformações técnico-científicas são resultantes da ação humana com o meio, e, conseqüentemente, estão envolvidas por interesses econômicos. Como no sistema capitalista, o Estado e o mercado são polos que se complementam, nesse jogo de interesses, ambos entram em conflito. Nessas transformações, o empreendimento do capital no controle e na exploração material e humana, voltada para a produção de riquezas, reflete a diversidade e as disparidades existentes no contexto local, regional e global de cada sociedade (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

A acelerada transformação técnico-científica vem ocasionando amplas modificações na produção, nos serviços, no consumo e nas relações sociais, resultado da modernização nos modelos de produção. A Primeira Revolução Industrial ficou marcada pela energia a vapor, a Segunda pela energia elétrica, e a Terceira pela energia termonuclear, e nesses períodos prioridades foram consolidadas em vários setores, principalmente no setor da educação, conforme a tabela 4.

Tabela 4 – Principais avanços identificados na Primeira, Segunda e Terceira Revolução científica e tecnológica da modernidade

<b>1ª Revolução</b>	<b>2ª Revolução</b>	<b>3ª Revolução</b>
Início na segunda metade do século XVIII (1701 – 1800)	Início na segunda metade do século XIX (1801 – 1900)	Início na segunda metade do século XX (1901 – 2000)
Nasce na Inglaterra		
Substitui a produção artesanal pela fabril	Produção em massa e ampliação do trabalho assalariado	
Utilização do ferro como matéria-prima, energia e máquina a vapor	Surgimento do aço, da energia elétrica, do petróleo e da indústria química	Microeletrônica, cibernética, a microbiologia, a engenharia genética, a robótica, os chips, entre outros
Passagem da sociedade agrária para a industrial		Acelera e aperfeiçoa os meios de transporte e as comunicações (revolução informacional)
Impõe o controle do tempo, a disciplina, a fiscalização e a concentração dos/as trabalhadores/as no processo de produção	Aumenta a organização e a gerência do trabalho no processo de produção por meio da administração científica do trabalho	Torna a gestão e a organização do trabalho mais flexíveis e integrados globalmente. Favorece a criação de uma economia baseada no acesso a serviços, informações, entre outros
Demanda qualificação simples, objetivando a perda do saber mais global sobre o trabalho	Intensifica a divisão técnica do trabalho, ao mesmo tempo que promove sua padronização e desqualificação. Surgiu as escolas industriais e profissionalizantes	Aumenta a velocidade e a descontinuidade do processo tecnológico, da organização do processo produtivo, da organização do processo de trabalho e da qualificação dos/as trabalhadores/as

Fonte: (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOCHI, 2012).

Conforme a tabela percebe-se que de uma revolução para outra, devido as modificações no modo de produção, de serviços e consumo, o ser humano precisou aprimorar suas capacidades para acompanhar as mudanças técnico-científicas, alterando assim, sua rotina e a convivência social. Não há como desconsiderar os avanços proporcionados desde o século XVIII, já que muitas mudanças trouxeram benefícios para a população. No entanto, sabe-se que, se de um lado há benefícios, por outro, há malefícios, os quais se refletem desde a contínua destruição da natureza até a situação de in/exclusão social e cultural enfrentada cotidianamente pela população.

### **2.2.1 A biodiversidade e a in/exclusão dos grupos humanos e sociais**

A diversidade além da perspectiva cultural, também pode ser entendida em uma perspectiva biológica, da biodiversidade (GOMES, 2007). Essa contempla uma infinidade de seres vivos diferentes e os vários tipos de ambientes, que mesmo apresentando diferenças, se adaptam na natureza. Desse modo, toda discussão sobre a preservação, a conservação e o uso sustentável da biodiversidade, diz respeito a relação do ser humano com o ambiente externo.

Os problemas ambientais causados pela ação humana não são graves porque afetam o planeta terra, mas sim, porque afetam a todos os seres vivos. “Lamentavelmente, o avanço tecnológico do qual nos gabamos como seres dotados de razão e capazes de transformar a natureza não tem significado avanço para a própria biodiversidade da qual participamos.” (GOMES, 2007, p. 21).

Alguns grupos humanos produzem conhecimentos e garantem sua sobrevivência por meio da natureza, como os indígenas, as comunidades tradicionais (como os seringueiros), os quilombolas, trabalhadores/as do campo e demais habitantes da floresta, mas nem sempre as instituições educacionais consideram essa pluralidade de conhecimentos. No entanto, nos últimos anos, esses grupos se organizam para exigir o direito ao reconhecimento dos seus saberes na produção curricular, e, para reivindicar do Estado a posse das suas terras, a redistribuição e ocupação responsável em áreas improdutivas (GOMES, 2007).

Dentre as conquistadas dos movimentos sociais e culturais temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Ambiental, que incorporam, diretamente, a pluralidade de conhecimento da biodiversidade no processo curricular (BRASIL, 2013).

A falta de controle dos fatores de degradação ambiental, da expansão das monoculturas para aumentar a produtividade de empresas nacionais e internacionais em prol do capital, tem agravado a situação social dos grupos sociais e humanos que dependem da natureza para sobreviver e que recebem pouco investimento financeiro por parte do Estado. Essa situação afeta a todos/as e coloca em risco a capacidade de sustentabilidade, além disso, agrava a situação do desemprego, da marginalização e da integração na sociedade.

No contexto da marginalização, da crise política e econômica, cabe conceituar os termos exclusão, inclusão e exclusão/inclusão a partir dos estudos de Castel (1998) e Lopes e Fabris (2013).

Conforme Lopes e Fabris (2013), da Idade Média até o século XIX, o conceito de exclusão tinha por significado confinar e restringir o acesso do sujeito ao convívio social, para aqueles considerados anormais e incorrigíveis (doentes, desviantes, perigosos, deficientes, entre outros). Castel citado por Charlot (2013), ao recusar essa noção de exclusão, propôs o sentido de “afiliação”, visto que na sociedade contemporânea não há como ficar de modo absoluto fora da sociedade. No entanto, existem pessoas, cuja posição social as marginaliza.

Para evitar a marginalização, é necessária a integração no trabalho e nas redes de sociabilidade sociofamiliar. A combinação das posições inclusão/exclusão, centro/margem presentes no processo de afiliação, desencadeia quatro espaços de sociabilidade: (i) a zona da integração: com solidez nas relações trabalho/vínculo relacional; (ii) a zona das vulnerabilidades: com trabalho precário e vínculo relacional fraco; (iii) a zona da desafiliação: desemprego e isolamento social, o que pode-se remeter a “exclusão”; (iv) a zona da assistência: como impossibilidade para trabalhar, mas com forte inserção social (CHARLOT, 2013).

Segundo Lopes e Fabris (2013), os eixos afiliação e desafiliação de Castel, quando discutidos na atualidade, mobilizam os conceitos integração e inclusão, pois ambos abarcam a dimensão física de estar convivendo no mesmo espaço, e, a dimensão relacional com o outro.

O conceito de inclusão, também, sofreu e sofre ressignificações. Conforme estudos de Stainback e Stainback (1999), citados por Lopes e Fabris (2013), o termo inclusão teve origem na palavra inglesa *'full inclusion'*, o qual trouxe um novo paradigma apoiado no

princípio da “educação para todos”. Essa prevê acesso à educação e à vida social. Ter ou não ter acesso a eles, gera um caráter oposicional-binário entre inclusão e exclusão.

Outra possibilidade para o termo inclusão é sob a perspectiva de integração, ou seja, entende-se por inclusão, estar junto no mesmo espaço físico, atrelado à noção de normação/correção daquilo que é anormal ou incorrigível nas pessoas.

Segundo Lopes e Fabris (2013) a norma disciplinar é definida a partir de um dito “normal universal”. Ou seja, primeiro se define a “norma” e após, caracteriza-se os sujeitos de forma dicotômica ou polarizada, sendo assim: normal e anormal, incluído e excluído, sadio e doente, homossexual e heterossexual, branco e negro, aprendente e não aprendente. A norma disciplinar pode ser exemplificada com a questão da cultura no currículo.

Na primeira fase do colonialismo, em territórios povoados por diversos povos nativos, que possuíam diversas culturas, línguas e histórias, utilizou-se da violência para impor a língua do colonizador e o conceito de ciência e conhecimento europeu universalizado (LOPES; MACEDO, 2011). Dessa maneira, o processo de colonialismo e dominação intelectual, epistemológica e cultural eliminou a possibilidade de pensar e dizer diferente, ou seja, inviabilizou outras significações e representações. Assim, a *diferença* foi reduzida *ao mesmo*, tornando uma oposta a outra.

Retomando a palavra exclusão, que anteriormente designava o afastamento e/ou retirada das pessoas consideradas anormais e incorrigíveis do convívio social, conclui-se que vivemos em uma sociedade de inclusão. No entanto, não existe alguém que esteja completamente incluído ou excluído.

[...] cada vez é mais difícil apontar o excluído, embora seja fácil falar de cidadãos miseráveis, desempregados por longa data, cidadãos sem-teto, cidadãos sem-terra, cidadãos com deficiência, entre outros cidadãos historicamente discriminados por questões de gênero e sexualidade, de raça-etnia, de deficiência, de doença, etc. Então, as políticas e as ações biopolíticas teriam feito desaparecer os excluídos? Se nos orientarmos por usos muito restritos para a palavra exclusão, como aquele que tem a sua existência ignorada pelo Estado, talvez sejam estatisticamente poucos os casos de excluídos no Brasil (LOPES; FABRIS, 2013, p.74).

Ou seja, se anteriormente as pessoas eram privadas de sua liberdade ao serem colocadas em confinamentos e terem seu acesso restrito a sociedade, hoje, tal privação continua presente, mas não em prisões, ocorre dentro da própria sociedade.

A integração e a inclusão fazem parte de um jogo de poder, onde ora exclui, ora inclui, ou melhor, in/excluí. Na relação de poder, uns são enquadrados e outros não, tudo depende da situação, da localização e da representação dos grupos sociais e humanos (LUNARDI, 2001).

Desse modo, o termo in/exclusão passa a contemplar os diversos tipos humanos que vivem em situações de vulnerabilidade social, que sofrem com práticas sociais de inclusão excludente, que são impedidas e/ou limitadas à participar das mesmas práticas, ações, espaços e políticas dos grupos que integram (LOPES; FABRIS, 2013).

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão no processo de democratização da escola. Mesmo que o acesso ao sistema de educação básica seja universal, indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogêneos continuam sendo segregados, naturalizando assim, o fracasso escolar.

Ao reconhecer a distinção dos/as estudantes nos processos históricos e culturais em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação, evidencia-se a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las. Na superação da lógica dessa in/exclusão a educação inclusiva assume espaço central.

A educação inclusiva fundamenta-se na concepção de direitos humanos, ao manter indissociável a igualdade e a diferença, e ao contextualizar os processos históricos da exclusão, dentro e fora do âmbito escolar, ela avança em relação a equidade formal. “O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p. 01).

Contudo, a in/exclusão atinge um conjunto de ações ambientais, políticas, econômicas, culturais e sociais. A inserção social pode ser viabilizada através do acesso à educação de qualidade, oportunidade de trabalho e acesso a políticas públicas emancipatórias, igualitárias e justas, com a devida atuação de maneira competente do Estado. Tais medidas possibilitam a igualdade de direitos e oportunidades, o acesso a bens e serviços urbanos e rurais, o desenvolvimento ecológico e socialmente sustentável, a interação social e cultural, e, conseqüentemente, a qualidade de vida dos grupos sociais.

### 2.2.2 A “cidadania plena” e a igualdade social na articulação entre Estado e mercado

O Estado e o mercado, no sistema capitalista, são polos que se complementam de modo conflituoso, e que a cidadania plena e a igualdade social no processo histórico, socioeconômicos e políticos são terrenos em disputa, demarcados por processos de colonização e dominação. Desse modo, torna-se importante destacar como Estados Educador, Desenvolvimentista e o Regulador se articulam na configuração da educação.

Tendo respaldo em teóricos que não priorizavam a educação para todos os grupos humanos e sociais, a escola do Estado Educador unia igualdade política e desigualdade socioeconômica, ao fazer distinção entre os interesses gerais e os interesses particulares dos grupos envolvidos na política (CHARLOT, 2013). Esta situação é clara quando há discrepâncias entre o discurso político igualitário, universalista, pautado na cidadania, e, o discurso político desigual, às vezes opressivo, pautado em relações hierarquizadas.

Assim como outros conceitos, a cidadania passou e passa por uma construção histórica, cultural e social. A noção de cidadania, nascida do Iluminismo e da Revolução Francesa, relacionava-se a um projeto de universalização da instrução e da educação, com o objetivo de formar cidadãos e cidadãs. No firmamento desse objetivo, na noção de cidadania, entra o papel do Estado (CHARLOT, 2013).

O Estado na França, na década de 1600, cuidava da educação sem se preocupar com a “nação” ou a “cidadania”. Em 1698 o rei Luís XIV sob a alegação de “O Estado sou eu” exigiu a criação de uma escola em cada paróquia do reino. Já o Estado prussiano, no século XIX, pensando na Cidade ou na Nação, utilizou-se da educação para forjar a nação alemã, sem refletir sobre o conceito de cidadania.

Ao ensino jesuítico pressupõe-se uma racionalidade teológica sob a influência da Igreja, e o cristianismo pauta-se no racionalismo teológico. “A ‘sabedoria cristã’ não dispensa a inteligibilidade racional, mas subordina a filosofia à religião, a razão à fé e a verdade racional à verdade revelada.” (OLIVEIRA, 2016, p. 47).

No período medieval, o clero era detentor do saber erudito/enciclopédico e a transmissão e reprodução desse conhecimento, assim esse saber passou “[...]a ser utilizado para os fins teológicos da Igreja e à manutenção do sistema feudal, considerando-se a ligação econômica e política existente entre igreja e Estado” (OLIVEIRA, 2016, p. 50). Ou seja, o saber era direcionado para firmar a religião católica e para manter a ordem pública.

Dessa forma, na Idade Média, as informações, as culturas e os saberes religiosos e escolares estariam restritos a Igreja Católica, e a função da educação seria formar, intelectual e moralmente, segundo os princípios do cristianismo.

Após décadas, a França passou a considerar nos fundamentos da República os conceitos de cidadania e instrução. Com o objetivo de ir além de uma simples união dos membros da sociedade, embasada na transmissão de valores e representações coletivas que a consolidasse. Assim, os jesuítas em 1762 foram expulsos para vigorar uma educação nacional (CHARLOT, 2013).

Entre 1881 e 1886 foi institucionalizada a escola gratuita, obrigatória e laica, essa configuração passou a vigorar em outros países. No caso dos países da América Latina, com a influência dos ideais iluministas. No Brasil, representantes como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e os Pioneiros da Educação Nova (1932) tendiam para um Estado Educador.

A escola gratuita, obrigatória e laica foi uma configuração político-educacional originária do contrato social e da vontade geral de Jean-Jacques Rousseau. Nele era firmado um pacto social para os cidadãos e as cidadãs, através da mediação entre os interesses particulares da população, sempre conflituosos, e negociados para alcançar o interesse geral. Esse contexto pode ser exemplificado com a questão do pagamento de impostos: “[...] ninguém gosta de pagar impostos e, portanto, a soma dos interesses particulares incita a abolir a Receita Federal; acabar com os impostos, porém, impossibilita as estradas, as escolas, os hospitais públicos etc., o que não quer a vontade geral” (CHARLOT, 2013, p. 263-264).

Para manter o vínculo social, encontra-se um ponto de equilíbrio entre os interesses particulares para determinar um interesse geral, definição que não se aplica ao conceito de cidadania. Para Charlot (2013) cidadania é um conceito político, sua definição não se restringe as representações coletivas e aos comportamentos comuns dos membros da sociedade. A república preserva a diferença no mundo, dos interesses particulares dos sujeitos, mas recusa na esfera pública qualquer legitimidade. Assim, a cidadania é definida pelo respeito ao interesse geral, determinado pela participação e demonstração de interesses dos indivíduos através do debate, do voto e da manifestação, esclarecidos pela razão.

Já para Carvalho (2003) citada por Silva (2012), o conceito de cidadania por ser variável no tempo/espaço, é definido ao longo dos processos históricos, econômicos, sociais e culturais. Esse processo complexo, em construção, que caracteriza direitos e deveres, não possui uma sequência única em sua evolução. Desse modo,

[...] a cidadania está relacionada à relação das pessoas com o Estado e com a Nação, na medida em que se sentem parte, em que lealdade se vincula à participação política e identidade nacional, construída a partir de diversos fatores, tais como religião, língua, usos e costumes; coisas que reafirmam o pertencimento. No entanto, lealdade, pertencimento e identidade nacional nem sempre caminham juntos. As recentes mudanças socioeconômicas e políticas têm estimulado o debate sobre o problema da cidadania e seus dilemas. (SILVA, 2012, p. 70).

Assim, em meio as mudanças econômicas, políticas e sociais a cidadania se distanciou muito da intenção inicial de pertencimento, já que nem todos podem participar de igual maneira dos direitos fundamentais que o Estado instituiu para todos/as os/as cidadãos, mesmo que todos (classe média e classe baixa) contribuam com os impostos e responsabilizem-se por seus deveres. Enquanto a classe alta recebe privilégios, incentivos fiscais e bonificações, o restante da população tenta alcançar uma cidadania plena com cortes nos setores da educação, do trabalho, da saúde e da segurança.

Considerando o contexto Francês da década de 1830, Charlot (2013) afirma que a ideia básica da educação em um Estado Educador era instruir a população, de forma moderada, para que não houvesse mudanças na vida do sujeito. Era uma maneira de moralizar o povo, com o propósito de firmar o vínculo político e o vínculo social entre o povo e a nação, mesmo havendo conflitos de classe. A distinção entre cidadania política e vínculo social é visível no Estado Educador, característica que não é identificada tão facilmente nos Estados Desenvolvimentista e Regulador.

O Estado Desenvolvimentista substituiu o Estado Educador nas décadas de 1950 ou 1960, com a questão central pautada no desenvolvimento e no crescimento econômico, a partir do sistema capitalista. Conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) o sistema capitalista tem duas posições clássicas: uma estatizante e outra concorrencial, e elas orientam os projetos de sociedade capitalista-liberal, que abrangem áreas como: saúde, educação, políticas públicas, segurança, entre outras.

O capitalismo estatizante pauta-se no paradigma da igualdade de oportunidades, onde: (i) a economia é administrada pelo Estado de maneira coletiva e socializada; (ii) o Estado é provedor de bem-estar social, emprego, educação, saúde, entre outros; (iii) a educação é voltada para a formação para a cidadania, de maneira gratuita, laica, universal e obrigatória.

Já no capitalismo concorrencial, regido pelo paradigma da liberdade econômica, da eficiência e da qualidade, observa-se: (i) na economia a livre concorrência e a iniciativa privada fortalecida; (ii) o Estado é minimizado a três funções: policiamento, justiça e defesa

nacional; (iii) desqualificação dos serviços e das políticas públicas; (iv) a educação é voltada para o atendimento das demandas e exigências do mercado, com ênfase no ensino privado, justificado pelo discurso de crise e fracasso da escola pública.

Contudo, o capitalismo estatizante tem como princípio à igualdade de oportunidade para todos/a, a democracia popular, a justiça e a equidade social. Enquanto os princípios do capitalismo concorrencial são pautados na liberdade, na propriedade e na individualidade como direitos naturais, com a presença da economia de mercado autorregulável, que altera as relações entre capital-trabalho e trabalho-educação; acirrando a contradição entre educar e explorar.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) no Brasil percebe-se o projeto de modernização liberal-capitalista na perspectiva do capitalismo concorrencial, a partir da Revolução de 30, no contexto da Era Vargas (1930-1945) e no desenvolvimentismo e nacionalismo populista (1945 – 1964). Nesses contextos vigorava a ideia de transformar a sociedade tradicional e arcaico-rural, em uma sociedade moderna e urbano-industrial, com a ampliação dos direitos sociais, econômicos e políticos dos cidadãos e das cidadãs.

No início da década de 60, em meio as desigualdades sociais, vigora a questão da igualdade social, agora não só política, como acontecia anteriormente. No entanto, não há uma preocupação real com as desigualdades sociais, o foco do Estado Desenvolvimentista é garantir a igualdade de oportunidade sem considerar os fatores sociais, econômicos, políticos e culturais envolvidos no contexto da população.

Mesmo com o frequente fracasso escolar e a reprodução da desigualdade social, a escola continua moralizando a população, mais pela esperança de ascensão social que promove, do que pelos conhecimentos que ensina. Cabe mencionar que “na década de 70, por exemplo, aproximadamente metade da população de 5 a 19 anos nem sequer tinha acesso à escola (BRASIL, 2017, p.11).

No final da década de 1970, o Estado Desenvolvimentista se desestabiliza com a crise do sistema capitalista. Assim, o mercado global recria-se sob o paradigma da liberdade econômica, na qual a eficiência e a qualidade prevalecem como mecanismo de competitividade em uma sociedade sem limites e/ou fronteiras (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Tais mudanças são mundiais e ocorrem nos países industrializados e democráticos, por disporem de dispositivos institucionais ou consensuais que regulam os conflitos de classe.

Essas mudanças também ocorrem em países “emergentes” ditatoriais, como foi na Coreia do Sul e no Brasil, e está sendo hoje na China, onde o poder militar é mantido se há o desenvolvimento econômico.

A lógica político-educacional da cidadania teria sido muito proveitosa a estes países, divididos e multiétnicos, mas era tarde demais: conquistaram a sua independência política na década em que passou a ser dominante a lógica socioeconômica do desenvolvimento. Minados pelas guerras internas e pela corrupção, nem conseguiram tornar-se nações, nem entraram nos processos de desenvolvimento e na globalização. (CHARLOT, 2013, p. 270-271).

Em sociedades que tiveram que lutar pela liberdade em um período de ditadura militar ou partidária, o sentido histórico de “cidadania” é desconstruído, e mesmo após a redemocratização, esse sentido não é resgatado pela vida política.

Conforme as DCNs Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013), a cidadania “[...] aparece hoje como uma promessa de sociabilidade, em que a escola precisa ampliar parte de suas funções, solicitando de seus agentes a função de mantenedores da paz nas relações sociais, diante das formas cada vez mais amplas e destrutivas de violência.” (p. 19). Nesse cenário de sociabilidade *versus* competição em que a Educação Básica está inserida, há de ser pensar: Que tipo de educação se espera para esse mundo tão diverso? Que cidadania se espera para essa sociedade? Nesse emaranhado de tensões e conflitos vem o desafio de consolidar uma educação pautada em princípios de emancipação, libertação e resistência.

Com isso, os fundamentos do art. 1º e os objetivos fundamentais da República Federativa no art. 3º (BRASIL, 1988), expressos para assegurar os direitos e os deveres da sociedade, tornam-se frágeis e suscetíveis a serem descumpridas pelos representantes políticos do povo brasileiro (eleitos/as democraticamente pela população). Não cabe aqui, aprofundar a questão do voto, mas não há como negar que a escolarização tem papel significativo para que o sujeito vote com criticidade. No entanto, como falar em escolarização se em regiões e locais vulneráveis que se estendem pelas Regiões Centro-Oeste, Nordeste, Norte, Sudoeste e Sul, nem sequer o saneamento básico está ao alcance da população? Como exigir criticidade da população se o colonialismo ainda se faz presente em alguns centros rurais e urbanos?

No Estado Desenvolvimentista onde a prioridade é o desenvolvimento socioeconômico, a cidadania política e o vínculo social mudam de caracterização. A educação deixa de priorizar os valores das representações coletivas ou os princípios republicanos, para atender as necessidades das empresas. No debate educacional destaca-se a questão da

desigualdade social, e a igualdade política dos cidadãos e das cidadãs é deixada em segundo plano.

No início da década de 1980, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), o capitalismo encontra-se na etapa concorrencial global, e é chamada de neoliberalismo de mercado, ou Terceira Revolução Industrial, ou pós-capitalismo, entre outros termos. Caracteriza-se pelo/a: Estado mínimo, privatização; flexibilidade e globalização/integração da produção, do trabalho e do mercado; ordem econômica ditadas por corporações mundiais, instituições financeiras internacionais; e, autonomia do sistema financeiro dos Estados nacionais.

Com isso, a tensão existente entre o paradigma da liberdade econômica, da eficiência e da qualidade e o paradigma da igualdade, traz novas exigências, visto que “não é possível ampliar os índices de escolarização e dar condições de permanência na escola e na universidade com o mesmo nível de qualidade e eficiência, em razão da diversidade e das condições existentes no contexto atual.” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOCHI, 2012, p. 106).

Para a efetivação de uma educação de “qualidade” para todos/as, se aposta na liberdade de mercado (economia autorregulável) para assegurar a liberdade plena. Assim, o mercado ocupa o lugar do Estado para autorregular à nova ordem econômica e política mundial, atingindo setores da economia, da política, da educação, entre outros.

Como efeito, novas lógicas econômicas e sociais emergem com os principais discursos: concorrência, produtividade, qualidade, eficácia e parceria. Além disso, a esfera de ação do Estado é reduzida à regulação dos instrumentos fundamentais da vida econômica e social. Essa é a virada do Estado Desenvolvimentista para Estado Regulador.

Para Charlot (2013) no Estado Regulador impera o neoliberalismo, o qual reconhece a “lei” do mercado. Para estabelecer uma ligação entre economia, sociedade e cultura expande-se a globalização, e na tentativa de impor o modelo imperialista e agressivo norte americano, nega-se os Direitos Humanos e os Direitos dos Cidadãos e das Cidadãs.

Atualmente, em meio à crise humanitária, decorrente de governos autoritários e radicais, a negação dos direitos humanos vem se agravando, de maneira desumana e cruel, com os/as refugiados/as (bebês, crianças, jovens, adultos, idosos) de países em guerra, que estão a procura de lugar seguro para viver com suas famílias, longe da violência, da fome e de perseguições políticas e religiosas. No Brasil, cidadãos e cidadãs venezuelanos/as buscam refúgio devido à crise econômica e política.

Na área da educação, as potências mundiais têm conseguido incorporar, nos países em desenvolvimento, políticas neoliberais, e, disseminar uma visão de mundo regido pelo livre mercado. Charlot (2013) afirma que no Brasil, esse desenvolvimento ainda não teve impacto direto, mas indiretamente inclui mudanças na gestão das escolas.

Alguns aspectos dessa nova lógica são visíveis na exigência de eficácia e qualidade da ação e da produção social pautada na “Lei do mercado”; na escassez de propostas formativas para o Ensino Médio articuladas com o pleno desenvolvimento do/a estudante; na redução e recuo da esfera do Estado para atender o dito “global”; no ranqueamento dos Países na avaliação internacional Pisa; na bonificação docente dependendo do desempenho dos/as estudantes; no ranqueamento das escolas segundo o índice de aprovação nos vestibulares, e, na responsabilização dos/as docentes pelos resultados da escola e fracasso dos/as estudantes.

Pode-se acrescentar: cortes de gastos com a educação reduzindo programas sociais; flexibilização das relações trabalhistas e informalização no mercado de trabalho; bem como, o corte de incentivos à pesquisa e à inovação no Ensino Superior; a diminuição de concursos públicos; e, a possível não gratuidade dos programas de pós-graduação nas instituições públicas.

Os cortes nas pesquisas são preocupantes para o processo de formação docente, visto que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é um dos princípios para a articulação entre a teoria e a prática conforme o §5º do Art. 3º da Resolução nº 2/2015 (BRASIL, 2015b).

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é imprescindível para o exercício e o aperfeiçoamento do/a docente, essa conjuntura sistematizadora do conhecimento e dos problemas sociais possibilita o entendimento crítico e reflexivo das diferentes formas de dominação econômica, política, social e cultural que operam no terreno das desigualdades, das identidades e das diferenças.

### **2.2.3 Os avanços e retrocessos da Terceira Revolução Industrial**

A Terceira Revolução Industrial ou o neoliberalismo de mercado, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), possui pilares fundamentais que dão encaminhamento para o conhecimento e o desenvolvimento da humanidade. O avanço da conquista espacial, por exemplo, só foi possível, através da energia termonuclear. No entanto, seu uso no século XX

representou grandes riscos para a vida humana, visto que graves consequências aconteceram com a utilização dessa energia para a técnica de guerra<sup>4</sup>.

Assim como a energia termonuclear, a revolução da microbiologia pode trazer benefícios e malefícios. De um lado, verifica-se a produção de plantas e animais resistentes para combater a fome que assola parte da população mundial, inovações nos métodos contraceptivos para o planejamento familiar e a busca pela eliminação de doenças congênitas. De outro lado, a criação de vírus artificiais e possível guerra bacteriológica, dependendo do interesse e da intenção dos/as responsáveis pela pesquisa e pelos investimentos financeiros.

É notável a revolução da microeletrônica no cotidiano da população, que corresponde a objetos de uso pessoal, utensílios domésticos e serviços gerais. O uso da internet que anteriormente era restrito ao uso do computador, hoje, com o celular, encontra-se em permanente expansão, dependendo da localidade/território. De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), está cada vez mais difícil não ficar dependente desse artefato tecnológico, pois ele ocupa, ao mesmo tempo, espaços de lazer e de trabalho, misturando em boa parte do dia, a vida particular com a vida profissional e acadêmica.

O celular, o computador, o notebook, o tablet, simbolizam a modernização, eficácia e produtividade em um contexto competitivo e globalizado. No entanto, convém mencionar que não são todas as pessoas que possuem acesso a esses dispositivos, visto que parte da população utiliza sua renda diária e/ou mensal, em prol do sustento da família e da moradia.

Conforme o Parecer CNE/CP nº 009/2001 (BRASIL, 2001) as transformações científicas e tecnológicas ocorrem de forma acelerada, e tais mudanças exigem novas aprendizagens, que não se restringem ao período de formação, permanecem ao longo da vida.

O desenvolvimento da sociedade engendra movimentos bastante complexos. Ao traduzir-se, ao mesmo tempo, em território, em cultura, em política, em economia, em modo de vida, em educação, em religião e outras manifestações humanas, a sociedade, especialmente a contemporânea, insere-se dialeticamente e movimenta-se na continuidade e descontinuidade, na universalização e na fragmentação, no entrelaçamento e na ruptura que conformam a sua face. Por isso, vive-se, hoje, a problemática da dispersão e ruptura, portanto, da superficialidade (BRASIL, 2013, p. 15).

---

<sup>4</sup> Rememora-se as consequências das bombas atômicas americanas lançadas sobre Hiroshima e Nagasaki em 1945. As bombas não somente causaram a morte de milhares de pessoas durante a explosão, como causam a morte de pessoas até hoje, devido à radiação. Segundo a pesquisa de Okuno Emico (2015) do Instituto de Física, da Universidade de São Paulo, houve aumento na incidência de tumores benignos de tireoide, de paratireoide, das glândulas salivares, uterinos e gástricos nas pessoas expostas à radiação da bomba atômica. As principais causas de morte são doenças cardiocirculatórias com incidência de aterosclerose, também, confirmada em mulheres que fizeram radioterapia de mama, seguido de doenças no sistema digestivo, no fígado e no sistema respiratório.

Na permanente formação docente há necessidade de aprendizagens ampliadas e contextualizadas, visto que a inovação tecnológica oportuniza a criação de novas dinâmicas sociais e econômicas. As modificações decorrentes do avanço científico e tecnológico acabam por modificar a cultura organizacional das instituições educativas, já que a formação docente e discente não está descolada da realidade.

Como a humanidade produz conhecimento, tecnologia e cultura “novas tarefas passam a se colocar à escola, não porque seja a única instância responsável pela educação, mas por ser a instituição que desenvolve uma prática educativa planejada e sistemática durante um período contínuo e extenso de tempo na vida das pessoas” (BRASIL, 2001, p. 09).

Desse modo, a formação de profissionais do magistério, conforme o Art. 5º da Resolução nº 2/2015, deve conduzir o/a futuro/a docente:

- [...] IV - às *dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo*, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia;
- V - à *elaboração de processos de formação do docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento*;
- 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*; [...]
- IX - à *aprendizagem e ao desenvolvimento de todos(as) os(as) estudantes durante o percurso educacional por meio de currículo e atualização da prática docente que favoreçam a formação e estimulem o aprimoramento pedagógico das instituições*. (BRASIL, 2015b, grifo nosso).

Assim, a formação inicial e continuada dos/as profissionais da educação precisa acompanhar a evolução das sociedades, as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento, de modo a favorecer o aprimoramento pedagógico, político e cultural das instituições. Na diversidade de informações e interações humanas, as mudanças educacionais e sociais precisam vir acompanhadas pela consolidação da educação inclusiva, ou seja, pelo respeito, reconhecimento e valorização de todas as formas humanas de se viver.

Charlot (2013) salienta a importância de se articular “local” e “global”, e vice-versa, para que docentes e discentes entendam os propósitos da sociedade globalizada e nela, possam se inserir com criticidade. Quanto à cultura da informática, presente no cotidiano de

parte da população, é necessário entender e diferenciar: “saber” e “informação”; construir saberes e transmiti-las; estar apto/a a realizar problematizações críticas a respeito dos saberes e das informações, com intencionalidade.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) a revolução da microeletrônica atinge também, a agricultura, a indústria e o comércio, com destaque para o setor de serviços, no qual o trabalho humano vem sendo substituído pela ciência e pela tecnologia. Assim, as modificações do processo de produção com o uso da robótica e da informatização, de um lado aumenta a produtividade, e, de outro, gera mais desemprego. Com isso, agravam-se questões como os furtos, os suicídios, o abandono da família, a prostituição, entre outros, para moradores/as tanto das áreas rurais, como das áreas urbanas.

É nesse contexto de desemprego estrutural, de in/excluídos, que se intensifica a busca por maior qualificação, ou seja, talento e habilidade para o desenvolvimento de atividades. Tendo como foco a educação e a formação docente, com a nova lógica neoliberal, a profissão docente é cada vez mais, desvalorizada pelo Estado, pelas famílias e, conseqüentemente, pelos/as estudantes.

Charlot (2013) argumenta que a questão da remuneração financeira não se refere somente a importância social da função e da competência desempenhada pelo/a profissional, mas pela aptidão que a pessoa precisa ter para ocupar a mesma vaga. Logo, quanto mais raro, mais cara a remuneração, mais valorização. Tal constatação é complexa, pois cada vez mais, estão saindo das universidades públicas e privadas pessoas diplomadas e aptas a atuar nas diferentes etapas e modalidades da educação básica.

Em virtude da escassez de concursos públicos, da terceirização nos órgãos públicos, o/a profissional fica à mercê da contratação de serviços terceirizados, os quais nem sempre garantem salário e condições dignas de trabalho. Muitas vezes a gestão por priorizar a lógica neoliberal, valoriza a “eficácia” e a “qualidade”, e responsabiliza os/as docentes pelos resultados da escola e pelo insucesso dos/as estudantes.

Conforme o Parecer CNE/CP nº 15/2017 “as dificuldades relativas aos professores, seja pela carência de profissionais, seja pela insatisfação gerada pelos salários praticados e desprestígio social da carreira, seja pela formação inadequada são muito conhecidas e debatidas.” (BRASIL, 2017, p. 30).

Sem a devida atuação do Estado perante a desigualdade social, o acesso aos direitos civis, econômicos, políticos, sociais e culturais, e a concreta valorização docente, através da

gestão democrática participativa no ensino público e privado, planos de cargo e salário dignos, dificilmente se alcançará uma educação que contribua para os princípios do ensino, presentes no art. 206 da Constituição da República Federativa, sendo a: “ I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; [...]” (BRASIL, 1988). Além disso, é imprescindível assegurar o financiamento adequado da Educação Básica e da Educação Superior, em face de uma distribuição mais justa de recursos públicos, para a garantia do direito a educação.

### 3. POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRÍCULO: CONTEXTOS, ARTICULAÇÕES E TENSÕES

As pesquisas relacionadas ao tema políticas educacionais, vêm buscando consolidação no cenário nacional e no cenário internacional. No contexto mundial, os Estados Unidos têm seus estudos voltados para o campo da administração educacional, direcionado para o gerenciamento e a liderança; no Reino Unido, as pesquisas enquadram-se no campo da Sociologia da Educação. Já na América Latina, nas décadas de 1950 e 1960, o campo das políticas educacionais utiliza-se dos enfoques epistemológicos da ciência política (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011).

Estando de acordo com *status* epistemológicos presentes em cada contexto, as políticas educacionais passaram a ser incorporadas no currículo dos cursos de formação docente. Nesse processo de consolidação das políticas, as transformações técnico-científicas influenciam os encaminhamentos realizados, para o enfrentamento das questões sociais decorrentes das mudanças na sociedade.

Logo após a Segunda Guerra Mundial (1939 a 1945), tendo em vista os problemas sociais presentes na vida urbano-industrial, a Europa e os Estados Unidos inseriram o termo *policy sciences* no universo acadêmico, com o intuito de somá-lo aos elementos das ciências sociais, a fim de que tal termo fosse retomado e revigorado nesse novo contexto histórico. Para Mainardes, Ferreira e Tello (2011) no surgimento das ciências sociais esteve presente o compromisso com o aumento da racionalidade para enfrentar os problemas sociais decorrentes das transformações técnico-científicas no final do século XIX.

Após cinquenta anos, com a guerra do Vietnã, o combate à pobreza, a crise do petróleo, além de estarem relacionadas às ciências sociais, passaram a ser relacionadas à ideia de planejamento de políticas públicas. Entende-se que havia uma distinção entre as ciências mais tradicionais e as *policy sciences*, pois essas enfatizavam três elementos: o direcionamento para a solução de problemas, a multidisciplinaridade e o caráter normativo.

A solução dos problemas sociais consistia em enfrentar as crises da sociedade em seus contextos específicos, e à resolução desses problemas realizavam-se através de formulações pautadas em termos de análise e abordagem metodológica. Quanto à multidisciplinaridade, esperava-se a união do campo da pesquisa e do campo da política; enquanto as equipes multidisciplinares do campo da pesquisa resolviam problemas comuns, conjuntamente, o campo da política aperfeiçoava as informações que seriam bases para a tomada de decisões. Já

o caráter normativo, orientado por valores, alicerçava-se nos princípios da democracia e da dignidade humana, visto que todo problema social e toda abordagem metodológica, possuem componentes valorativos inerentes a qualquer organização da linguagem (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011).

Esses três elementos foram agregados no planejamento de políticas públicas para superar os estudos tradicionais de caráter moralizante e/ou excessivamente especializado. Contudo, os estudos sobre políticas têm uma longa trajetória histórica, mas se tratando de uma análise sistemática como ciência, esse estudo conta com poucas décadas.

Para Mainardes, Ferreira e Tello (2011) as diferentes crises que atingiram as populações como a desigualdade social, o desemprego, a violência e a pobreza, serviram de lições para mudar a visão dos analistas políticos, visto que a adoção de medidas quantitativas era inadequada para a complexidade que envolvia tais variáveis. Assim, os analistas políticos passaram a considerar o emprego de abordagens multidisciplinares, e, para melhorar a comunicação com seus ‘clientes’ foi necessário aprimorar as recomendações necessárias para solucionar os problemas de acordo com o contexto político dos formuladores de política (*policy makers*).

Para isso, nas décadas de 1950 e 1960, o campo da análise de políticas educacionais (*policy analysis*) contou com diferentes referenciais. Nas décadas de 1970 e 1980, os referenciais internacionais trouxeram para as fases do processo político uma metodologia baseada na avaliação das políticas, através da análise do processo e dos impactos da implementação. A avaliação visava a eficácia dos programas e a relação custo-benefício envolvido. No entanto, essa fase positivista, predominantemente tecnicista, sofreu críticas por autores/as de diferentes nacionalidades.

Azevedo (2004) citado por Mainardes, Ferreira e Tello (2011), afirma que no Brasil desde o início da década de 1980, o campo da pesquisa sobre políticas públicas vinculado à Ciência Política e à Sociologia nos Programas de Pós-Graduação ganhou centralidade, se expandiu e se fortaleceu. No entanto, esse campo é considerado relativamente novo, com referenciais analíticos e fundamentos epistemológicos inconsistentes.

Devido a virada, que ocorreu após as críticas ao modelo técnico, voltado predominantemente para a avaliação das políticas e pautado na eficácia e no custo-benefício, a partir de 1990, no contexto internacional, as articulações que envolviam textos, processos,

contestação, negociações do Estado, valores, ideologias e poder, começaram a ser valorizadas na compreensão das políticas.

Para auxiliar os pesquisadores e as pesquisadoras no delineamento dessas novas questões, novos referenciais analíticos surgiram, no intuito de superar os modelos lineares de análise, considerando a complexidade que envolve o processo político. Assim, os referenciais analíticos progrediram ao reconhecer o processo político como complexo, e, por envolver uma variedade de contextos, como: o Estado, a economia, os contextos sociais e políticos, o poder Legislativo, as escolas, entre outros, estabelecendo, então, uma conexão macro e microtextual.

Assim, a análise das políticas educacionais fundamentadas na *policy sociology* interroga, analisa e avalia as políticas na perspectiva crítica. A perspectiva crítica empenha-se eticamente em evitar a legitimação das políticas, visto que sem essa preocupação em articular os contextos macro e micro, opressões e desigualdades podem se intensificar. Entretanto, a política infelizmente vem se tornando uma mercadoria subjetiva de compra e venda, onde o interesse sob a lógica capitalista torna-se uma oportunidade de lucro.

Os fluxos da política são também fluxos do discurso – metalinguagens que orientam pessoas a viver como pessoas. Novas narrativas sobre o que conta como boa educação estão sendo articuladas e validadas. Assim, precisamos de uma linguagem crítica e de um método analítico que nos permitam lidar com essas novas formas de política. Precisamos de uma linguagem não linear e que não atribua à política mais racionalidade do que ela merece. As políticas envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmáticos, empréstimos, criatividade e experimentações, relações de poder assimétricas (de vários tipos), sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais. (BALL; MAINARDES, 2011, p. 13).

Desse modo, a política ao mesmo tempo, carrega limites e possibilidades, pois mesmo sendo em alguns momentos obscura, pode ser utilizada como um poderoso instrumento de retórica ao apresentar múltiplas formas de falar o mundo e caminhos de mudança para o que se pensa e o que se faz. O processo político abarca desde sua elaboração à organização das práticas, e não sendo fixa, está sujeita a interpretações variadas. Estando em algum tipo de fluxo, devido a compreensões genéricas e descontextualizadas com a realidade de cada contexto, a política pode ser entendida de modo simples, como uma declaração puramente simbólica, e/ou pode atender as demandas e expectativas dos cidadãos e das cidadãs.

Boneti (2011) salienta que as políticas públicas envolvem uma gama de complexidade, desde sua formulação até sua operacionalização. Sem desconsiderar a importância da análise

de resultados, ele reconhece que a etapa anterior, a de “gestação” da ideia, não é tão considerada como deveria ser desde a elaboração até a operacionalização das políticas públicas.

O processo político pode ser ilustrado com a construção da Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Segundo o Parecer CNE/CP nº 15/2017 que fixa a BNCC, vários estudos e encontros foram necessários para seu estabelecimento, com iniciativas para a preparação do terreno desde 2009, como o “Seminário Nacional Currículo em Movimento – Perspectivas atuais”. Nessas reuniões sugeriu-se alteração de “expectativas” para “direitos de aprendizagem e desenvolvimento”, e, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi instituído.

Dentre muitos atores envolvidos nesse processo, destacam-se os/as representantes das: Universidades Públicas, de Secretarias Estaduais de Educação, da Capes, do Inep, da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, equipes dos sucessivos Ministério da Educação – MEC, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime e do Conselho dos Secretários Estaduais de Educação – Consed. Diante dessa multiplicidade de vozes e interesses, segundo o parecer, esse processo foi de grande complexidade e duração.

Durante a disponibilização para consulta pública a “primeira versão” contou com mais de 12 milhões de contribuições, de cerca de 300 mil pessoas e instituições; a “segunda versão” contou com a contribuição de 9 mil educadores/as em seminários realizados em todo o país; e, a “terceira versão”, enviada ao Conselho Nacional de Educação – CNE, foi discutida por uma Comissão Bicameral, criada em 2014 para estudo e análise da temática BNCC. Tal comissão foi recomposta pela Portaria CNE/CP nº 15/2016, pela Portaria CNE/CP nº 9/2017 e pela Portaria CNE/CP nº 11/2017. Nessas alterações na composição da comissão, notou-se que somente em 2014 a Comissão Bicameral foi presidida por uma mulher, a então Conselheira Márcia Angela da Silva Aguiar (CES/CNE). Nos outros três anos constatou-se que somente homens ocuparam as funções de relator e presidente. A composição final constituiu-se por: um presidente, dois relatores, 15 membros homens e seis membros mulheres.

Como bem afirmou a ministra Cármen Lúcia, presidente do Supremo Tribunal Federal (STF), em um evento relacionado à criação de oportunidades econômicas e para o desenvolvimento das mulheres ao redor do mundo, “as leis brasileiras são feitas,

majoritariamente, por homens, sem levar em consideração a realidade das mulheres. ‘somos parte de uma sociedade em que predomina ainda o olhar do homem pelo homem’, disse.”. (CURY, 2018).

Tendo em vista os interesses, as inserções ideológicas, as correlações de forças sociais presentes nas políticas, é necessário distinguir o ser e o ideal das políticas públicas, ou seja, analisar como as políticas se apresentam na realidade, em termos de elaboração e efetivação no contexto das relações econômicas, políticas, sociais e culturais para que seja possível a reação, a luta e a afirmação dos direitos firmados na Constituição da República Brasileira.

### 3.1 POLÍTICAS E DINÂMICA CURRICULAR

Contemporaneamente, o maior fluxo de pessoas entre culturas, os movimentos sociais e culturais diversos: étnicos, de gênero, sexual, religiosos, de faixa geracional e sociocultural, se juntam às críticas marxistas para denunciar a exclusão de suas culturas em uma cultura denominada “geral” (LOPES; MACEDO, 2011).

Esses grupos sociais carregam para seus movimentos, escolas e universidades vivências de resistência e de afirmação; são esses estudantes e docentes que trazem outras indagações pedagógicas à docência, que se organizam, mobilizam e inventam outro fazer educativo (ARROYO, 2012). Trazem um novo modo de ver o mundo, a realidade, mostra que desigualdades existem e precisam ser problematizadas no currículo, na gestão escolar e universitária, por gestores/as das instituições educativas, por profissionais de várias Secretarias Estaduais e Municipais de educação, e pelos/as representantes do Conselho Nacional de Educação.

#### 3.1.1 Contextualizando o currículo

A instituição educativa para assegurar seu funcionamento e a melhor aprendizagem dos/as estudantes possui atividades básicas, as quais podem favorecer e/ou prejudicar os objetivos pedagógicos assumidos pela comunidade escolar na [re]construção do projeto político-pedagógico das escolas, e, pela comunidade universitária no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e no Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Cabe considerar a necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica para viabilizar o atendimento às especificidades sociais e culturais existentes nas diferentes etapas e modalidades de educação básica, observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Ao que diz respeito à organização e o desenvolvimento do currículo, este por ser uma construção decorrente de determinado contexto histórico, social, político e cultural, não apresenta uma definição única. Sua definição é [re]construída a partir de termos que compartilham dos mesmos significados e/ou são contestados, deslocados e realocados. Os mesmos, por envolverem diversos posicionamentos, compromissos e pontos de vista teóricos e práticos, são sempre parciais, e variam dependendo do tempo/espaço histórico e social. Assim, falar de currículo é demarcar conhecimento, verdade, poder e identidade (LOPES; MACEDO, 2011).

Na mesma perspectiva, Moreira e Candau (2007) acrescentam que “à palavra currículo associam-se distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento.” (p. 17). Por se tratar de um processo histórico, diferentes fatores econômicos, políticos, sociais e culturais contribuem para as concepções do currículo, as quais irão fundamentar as políticas curriculares.

Portanto, o currículo não é um simples processo de transmissão de conteúdos e conhecimentos, ele possui um caráter histórico, político e social visto que a produção de conhecimento é realizada por pessoas (GOMES, 2007). Silva (1995) citado por Gomes (2007) salienta que essa relação entre as pessoas ocorre em um contexto de poder. Assim, no processo de produção do currículo é necessário considerar as relações desiguais de poder entre os grupos sociais.

Como a seleção e a organização das experiências educativas, que se desdobram em torno do conhecimento, das relações sociais e das rotinas do cotidiano escolar e universitário, contribuem para a construção das identidades sociais e culturais dos/as estudantes e docentes, o papel do educador e da educadora no processo curricular é fundamental no planejamento e no desenvolvimento dos currículos que se materializam nas universidades, nas escolas e nas salas de aula (MOREIRA; CANDAU, 2007).

Muitas práticas nos espaços educativos, por razões ligadas a questões de classe social, étnico-raciais, de gênero, de sexualidade, de religião, de idade, de cultura, de nacionalidade e/ou região, entre outras, podem contribuir para oprimir e discriminar grupos humanos e sociais (GOMES, 2007). Daí a necessidade dos/as profissionais de educação em participar crítica e ativamente, na elaboração e no desenvolvimento de currículos mais atraentes, significativos e relevantes respaldados em princípios democráticos, justos, inclusivos, igualitários, em diálogo constante entre os interesses, os conflitos e as disputas que se travam em diferentes visões de mundo.

Nessas reflexões e discussões é necessário recorrer aos documentos oficiais, aos estudos realizados por pesquisadores/as nacionais e internacionais, para observar os debates, as discordâncias e os questionamentos que marcam os conhecimentos e os saberes relacionados a formação inicial, a formação continuada, e ao trabalho docente. É nessa perspectiva que está escrita tenta se delinear, ao se analisar como as políticas curriculares produzem um discurso de formação docente inicial em reconhecimento recíproco da diversidade.

Como bem salientam Moreira e Candau (2007), os currículos:

[...] não são naturais; são, ao contrário, “invenções/construções” históricas de homens e mulheres, sendo portanto, passíveis de serem desestabilizadas e mesmo transformadas. Ou seja, o existente nem pode ser aceito sem questionamento nem é imutável; constitui-se, sim, em estímulo para resistências, para críticas e para a formulação e a promoção de novas situações pedagógicas e novas relações sociais. (p. 30).

Ou seja, é nossa missão evidenciar no processo curricular das instituições universitárias e escolares, e, de outros espaços sócio-educativos, as situações de opressão e discriminação a que parte dos grupos humanos e sociais tem sido submetida, para questionarmos e desafiarmos, constantemente, as relações de poder que, em meio ao processo de globalização, têm justificado e sustentado tais situações nos arranjos sociais.

Diante dessas constatações, como o termo “currículo” vem assumindo ao longo do tempo novos sentidos, cabe posicionar nossa maneira de compreender o currículo. O currículo é datado e está situado em um determinado tempo/espaço. Por estar imerso em relação de poder, ao determinar um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores através das práticas pedagógicas e do contexto escolar, ele projeta comportamentos, produz sentidos e identidades. Ao considerar sua característica como flexível, aberto ao imprevisto e criativo, já

que a ação humana se faz presente em sua produção e implementação, o currículo se configura como lugar de conflitos, tensões, negociação e resistência.

### 3.1.2 Resgate histórico de currículo

A primeira menção ao termo currículo em 1633 referia-se ao curso inteiro da Universidade de Glasgow. Mesmo não sendo um campo de estudos, o currículo nessa época já carregava a consolidada característica de organizar as experiências e vivências educativas dos/as estudantes (LOPES; MACEDO, 2011).

Silva (2017), afirma que o “currículo” sempre existiu, e que foi utilizado nas instituições educativas, mesmo não sendo nomeado dessa maneira. A *Didactica magna*, de Comenius, é um exemplo de como a educação ocidental moderna, institucionalizada, se preocupava com a organização da atividade educacional e com a questão do que ensinar para os/as estudantes. De acordo com o autor, as teorias educacionais e pedagógicas que problematizaram essa atividade não são consideradas teorias do currículo, pois o mesmo não era objeto de estudo.

O currículo tornou-se objeto de estudo e pesquisa, inicialmente, nos Estados Unidos, em 1920 devido ao processo de industrialização, aos movimentos imigratórios e a massificação da escolarização. Nesse contexto, também havia a preocupação com a identidade nacional, resultante de sucessivas ondas de imigração, e o desenvolvimento industrial e urbano (SILVA, 2017).

Com a identificação do campo do currículo, processos como a formação de especialistas, de disciplinas e de departamentos universitários, passaram a constituir o espaço das universidades; se estendendo a parte burocrática educacional do estado ao institucionalizar setores especializados sobre currículo. Ou seja, as teorias do currículo e/ou teorias educacionais passaram a existir, quando o campo do currículo passou a ser objeto de pesquisa.

Para explicar o currículo, duas perspectivas teóricas passaram a vigorar durante as investigações: a estruturalista e a pós-estruturalista. Para Silva (2017) na perspectiva estruturalista é necessário separar *realidade* de *como deveria ser a realidade*, ou seja, a teoria descobre e descreve um objeto que existe. Já na perspectiva pós-estruturalista, não há necessidade de separar realidade de como seria a realidade, visto que ambas têm “efeito de realidade”. A perspectiva pós-estruturalista ao invés de utilizar o termo “teoria” de currículo

fala em discurso ou texto, pois a “teoria” inventa o objeto quando o descreve, já o discurso/texto produz uma noção particular de currículo.

Na compreensão pessoal do autor, não cabe descobrir o verdadeiro significado de currículo, mas sim, entender como cada teoria/discurso/perspectiva, cada autor/a definiu o currículo nos diferentes momentos da história.

A questão central que qualquer teoria do currículo busca responder é: Qual conhecimento deve ser ensinado? (O quê cada um/a deve saber?). As teorias que existem, recorrem a discussões sobre a natureza: humana, da aprendizagem, do conhecimento, da cultura e da sociedade; o que as diferencia é a ênfase dada para cada um desses aspectos. Tal questionamento mostra o interesse das teorias em estabelecer critérios de seleção que respondam o que cada estudante deve saber (SILVA, 2017). Assim, o currículo é o resultado de uma seleção, decidido e selecionado os conhecimentos que são pertinentes para o desenvolvimento pessoal e intelectual do sujeito. No entanto, é necessário justificar por que dessa escolha.

Arelada à pergunta “o quê” outro questionamento se faz necessário: O que eles devem ser/se tornar? Ao considerar o tempo de duração que o/a estudante passa na instituição escolar, os “[...] rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por grupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos(as) professores(as) e nos livros didáticos.” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18), ou seja, o chamado *currículo oculto*, pode-se afirmar que “um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo. [...] no fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de ‘identidade’ ou de ‘subjetividade’” (SILVA, 2017, p. 15). Estando a identidade e o currículo atrelados, cabe, analisar o processo histórico da seleção e da organização do currículo.

### **3.1.3 A seleção e a organização curricular**

Segundo Lopes e Macedo (2011) na segunda metade do século XIX, os conteúdos e as atividades das disciplinas justificavam-se pela ampliação da memorização e/ou do raciocínio lógico – princípios do ensino tradicional ou jesuítico. Tendo em vista as mudanças econômicas, culturais, sociais e políticas na Europa, (Revolução Inglesa – 1688 e Revolução Francesa – 1779), a expulsão dos jesuítas em 1762 para vigorar uma racionalidade científica

moderna pautada “[...] na liberdade da subjetividade, do livre-arbítrio no pensar e agir do ser humano” (OLIVEIRA, 2016, p. 53), passou a transitar no contexto histórico da civilização ocidental.

No período moderno os fenômenos “Deus e religião” são deslocados para “natureza e ser humano”, assim, no lugar da verdade revelada, entra no processo de construção do conhecimento e do saber científico a força da razão. “Valoriza-se o ser humano e suas diversas dimensões, conforme as posições gnosiológicas: racional (racionalismo), sensitiva (empirismo), social (positivismo) e histórica (marxismo).” (OLIVEIRA, 2016, p. 124).

Na modernidade, o poder está no controle dos/as intelectuais e dos/as cientistas, e esses/as estão a serviço do capital e do Estado. Nesse contexto a educação escolar tem o objetivo de formar os sujeitos para exercerem funções no sistema produtivo social. Assim, a instituição escolar passa a ter domínio da transmissão do saber científico e da produção.

Segundo Lopes e Macedo, com o início da industrialização americana (1900), e, com o movimento da Escola Nova no Brasil (1920), considerando a formação dos indivíduos para o mundo do trabalho, a decisão sobre o que ensinar passa a fazer parte da seleção e da organização do currículo. Esse foi o ponto de partida para os estudos curriculares.

Devido a industrialização, a escola torna-se responsável pela resolução dos problemas sociais causados pelos contextos econômicos, políticos, sociais e culturais. Com isso, há uma preocupação pela utilidade dos conhecimentos aprendidos e vivenciados. “Mas como definir o que é útil? Útil para quê? Quais as experiências ou os conteúdos mais úteis? Como podem ser ordenados temporariamente? Por onde começar?” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 21). Para responder a utilidade desses saberes e experiências, diferentes teorias curriculares surgem com o passar dos anos.

Sob influência do comportamentalismo (psicologia) e do taylorismo (administração) no processo de urbanização e industrialização as demandas educativas aumentam já que o setor produtivo necessita de trabalhadores/as com participação na vida política e econômica. Tal preocupação tem a intencionalidade de substituir uma possível ruptura no processo industrial, devido as lutas de classe, por um clima de cooperação. Nesse sentido, a escola e o currículo são considerados instrumentos de controle social.

Segundo Lopes e Macedo (2011) dois movimentos surgem nos Estados Unidos para justificar a elaboração e organização curricular: o eficientismo social e o progressivismo.

O eficientismo social é baseado essencialmente por conceitos da administração escolar, como: eficácia, eficiência e economia; um currículo científico. Bobbitt, em 1918, defende um currículo voltado para preparar o/a estudante para a vida adulta, ativa economicamente, a partir do currículo direto e as experiências indiretas da atividade humana.

Assim, o/a formulador/a de currículo determina as grandes áreas do conhecimento, fragmenta e agrupa em categorias, dando origem aos objetivos do curso. Essa tarefa desempenhada por um conjunto de especialistas demanda escolhas frente a inúmeros objetivos, que variam desde simples habilidades, até posicionamentos que pressupõem embasamento teórico e conceitual.

A partir da identificação dos componentes particulares da atividade de bons profissionais, compõe-se um programa de treinamento, com objetivos selecionados por seu valor funcional, sua capacidade de resolver problemas práticos. Como se pode perceber, o eficientismo social não se refere, em nenhum momento, a conteúdos, ou à sua seleção, deixando de lado mesmo a discussão sobre se haveria alguma disciplina importante para a formação dos alunos. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 22).

Assim, os objetivos dos cursos nem sempre coerentes com a resolução de problemas sociais, mas sim, por seu valor funcional e prático, assumem papel central na formação dos/as estudantes. Esse princípio curricular eficientista é visível, até hoje, no ensino vocacional.

Rompendo com o mecanismo de controle social coercitivo eficientista, o progressivismo vê na educação uma possibilidade de diminuir as desigualdades sociais, a partir de objetivos voltados para a construção de uma sociedade realmente democrática.

Os progressistas reconhecem que a distribuição desigual do poder na sociedade é uma construção social, portanto, suscetível à mudança pela ação dos indivíduos e pela educação – que os capacita. Pode-se dizer que essa postura, superficialmente, dá abertura para pensar o currículo em meio a um contexto que separa o objetivo do subjetivo, o conhecimento científico do conhecimento comum.

John Dewey defende os conceitos de inteligência social e mudança, para a superação da distância entre escola e o interesse dos/as estudantes. A aprendizagem por ser considerada um processo contínuo, e não uma preparação para a vida adulta, torna única essa teoria curricular.

A organização curricular é relacionada com as experiências direta da criança - com foco na resolução de problemas sociais. O ambiente escolar por apresentar uma série de

problemas, presentes na sociedade, oportuniza a ação democrática e cooperativa, a apropriação de habilidades e o estímulo à criatividade da criança.

O currículo compreende três núcleos: as ocupações sociais, os estudos naturais e a língua. Os conteúdos – assuntos que se relacionam a problemas de saúde, cidadania e meios de comunicação – deixam de ser o foco da formulação curricular, tornando-se uma fonte através da qual os alunos podem resolver os problemas que o social lhes coloca. [...] Como é importante que todas as experiências da criança tenham unidade, Dewey argumenta que elas devem ser organizadas a partir das mais contemporâneas. Os assuntos escolares surgem de necessidades práticas e apenas posteriormente devem assumir formas abstratas mais avançadas. (LOPES; MACEDO, 2011, 23 - 24).

Ou seja, o currículo não é organizado de maneira fragmentada, mas sim, em um enfoque interdisciplinar no qual os conteúdos (saberes) tornam-se fonte de aprendizagem dos núcleos que contemplam a formação ampla da criança. Os princípios de Dewey embasaram as reformas educacionais no Brasil em 1920, promovidas pelos educadores escolanovistas Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo.

Por haver uma tensão entre a vivência das crianças e dos adultos, Ralph Tyler, em 1949, produz uma abordagem eclética, articulando abordagens técnicas do eficientismo e o pensamento progressivista. Mesmo estando mais próximo do eficientismo, esse modelo perdurou por mais de 20 anos no Brasil e nos EUA. Ou seja, nesse período o currículo apresentava-se fragmentado, dissociado com a formação ampla e humana do sujeito.

O modelo de Tyler, de procedimento linear e administrativo, possui quatro etapas: (i) - definição dos objetivos; (ii) – seleção de aprendizagens apropriadas; (iii) - organização das aprendizagens a partir da eficiência no processo de ensino; (iv) – e, avaliação do currículo.

Além de resolver as questões referentes à seleção e organização curricular, Tyler agrega em seu modelo, algo novo: a avaliação do rendimento do/a estudante para alcançar a eficiência (melhor rendimento com mínimo de erros e/ou prejuízo) na implementação do currículo (LOPES; MACEDO, 2011).

A nova agenda centrada na formulação de objetivos como procedimento curricular tem repercussão até os dias de hoje. Pode-se mencionar como exemplo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb e a Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA.

Compreende-se que tanto no eficientismo social, como no progressivismo o currículo assume somente um caráter prescritivo, sendo restrito ao planejamento de atividades, segundo critérios objetivos e científicos (definição, posteriormente, nomeada de currículo formal ou

pré-ativo). Nessa conjuntura, a dinâmica curricular prevê dois momentos: a produção e a implementação do currículo. Mesmo que o progressivismo e a racionalidade tyleriana reconheça a importância da participação dos/as professores/as e dos/as estudantes na construção curricular, a produção é prescrita por um conjunto de especialistas e passa a ser “usada” nas escolas. Se não bastasse, com frequência, os insucessos de tal processo, dissociado da realidade local, regional e nacional, são associados a problemas de implementação (das escolas e dos/as docentes).

Segundo Lopes e Macedo (2011) as teorias curriculares passam a ser criticadas por considerar a escola e o currículo instrumentos de controle social. Fazia-se necessário repensar a finalidade da instituição educativa visto que a escola não forma somente o indivíduo para o mundo do trabalho, ela também passa códigos de como agir em sociedade. Assim, surgem as chamadas teorias de correspondência ou da reprodução, produzidas nos anos de 1970 no campo da sociologia.

As teorias marxistas “[...] defendem a correspondência entre a base econômica e a superestrutura, indo de perspectivas mecanicistas, em que a correspondência é total e exata, a concepções em que a dialética entre economia e cultura se faz mais visível.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 27). Cabe considerar que essas teorias advêm de um determinado contexto histórico, sendo esse permeado de tensões entre as classes sociais em um período de desafios políticos e sociais devido a produção em massa e a ampliação do trabalho assalariado (2º Revolução Científica e Tecnológica).

Em 1971, Althusser sem tratar especificamente da escola, define os mecanismos que o Estado utiliza para a reprodução da estrutura de classes, e, aponta a escola, aparelho ideológico do Estado, como sendo conservadora da estrutura social. Para ele a escola auxilia no modo de produção do sistema capitalista, formando mão de obra com ideologias diferenciadas para a captura das diferentes classes sociais. Sob influência de Althusser, Baudelot e Establet esclarecem como ocorre à diferenciação social no âmbito escolar, e denunciam a falsa garantia de oportunidade a todos que a escola assegura. Em 1976, Bowles e Gintis focalizam a materialidade da ideologia para a função reprodutora da escola. Ambas as teorias possuem um caráter determinista ao relacionar estrutura social e estrutura de produção. Além disso, não analisam com profundidade a escola e o currículo.

Buscando atender, de maneira menos determinista, as questões relativas às relações de classe, Bourdieu e Passeron, em 1970, definem os mecanismos de reprodução social e

cultural. Nesse modelo, a escola naturaliza a cultura das classes médias e esconde através da ideologia seu caráter de classe, o que dificulta a escolarização de classes populares.

A reprodução cultural se assemelha “[...] à reprodução econômica: o capital cultural das classes médias, desigualmente distribuído, favorece aqueles que o possuem e, com isso, perpetua a desigualdade dessa distribuição.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 28). No contexto atual pode-se agregar a esse capital cultural o machismo, o racismo, a homofobia, a marginalização histórica de grupos indígenas, afrodescendentes, das comunidades tradicionais, dos quilombolas, dos trabalhadores do campo, entre outros grupos sociais.

Considerando as críticas à função reprodutora da escola, a sociologia britânica em 1970, se dedica, especificamente, com as questões curriculares. Michael Young, em 1971, inicia o movimento Nova Sociologia da Educação (NSE), com questões referentes à seleção e a organização do conhecimento escolar.

Diferentemente das perspectivas técnicas, tais questões buscam entender os interesses envolvidos em tais processos, compreendendo que a escola contribui para a legitimação de determinados conhecimentos e, mais especificamente, dos grupos que detêm. A elaboração curricular passa a ser pensada como um processo social, preso a determinações de uma sociedade estratificada em classes, uma diferenciação social reproduzida por intermédio do currículo. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 29).

Ou seja, ao se deter aos processos de construção do currículo, esse passa a ser um espaço de reprodução simbólica e/ou material. Assim, abre-se caminhos para estudos voltados para a relação entre conhecimento e currículo, tendo em vista seu potencial de formar o conhecimento (objeto da escolarização previamente definido a partir de interesses de grupos sociais).

No contexto do Brasil, em meados de 1980, evidencia-se a influência teórica de Michael Apple, na medida em que refutava o currículo educacional pautado no tecnicismo e na abordagem tyleriana, próprios do período militar. Em 1985, num processo de redemocratização do país, foram reincorporados aos discursos educacionais e curriculares as perspectivas marxistas. “Retornavam ao cenário as formulações de Paulo Freire, ao mesmo tempo em que Dermeval Saviani lançava as bases da Pedagogia Histórico-Crítica ou, na formulação de José Carlos Libâneo, da pedagogia crítico-social dos conteúdos, [...]” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 30).

Apple aborda a correspondência entre dominação econômica e cultural, no entanto, confirmando a potencialidade do tempo/espço histórico, em diálogo com as problematizações da Nova Sociologia da Educação, o autor

[...] retoma os conceitos de hegemonia e ideologia como forma de entender a ação da educação na reprodução das desigualdades, rejeitando perspectivas excessivamente deterministas. De Bourdieu e Passeron, traz a ideia de que nas sociedades capitalistas não apenas as propriedades econômicas, mas também as simbólicas (o capital cultural) são distribuídas de forma desigual. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 30).

Com relação ao capital simbólico Apple, ao articular reprodução com produção, afirma que instituições como a escola, ajudam a manter a desigualdade social, ao produzir em seu interior, mecanismos de dominação nas práticas educativas. Ou seja, além do fator econômico, as contradições sociais e políticas, presentes nas experiências e vivências dos sujeitos da escola, também estão envolvidas nas desigualdades.

Ao articular as práticas educativas com o conjunto de crenças, normas e valores que são partilhadas por um grupo determinado ou pela classe dominante, Apple busca entender como as contradições sociais, são [re]criadas nos currículos escolares (ênfase pouco dada pelos reprodutivistas).

Ao conciliar as interações cotidianas, o “conhecimento oficial” pautado no currículo, e a ação do/a docente ele identifica como as relações de classe se reproduzem econômica e culturalmente pela/na escola. Para isso, ele reformula o conceito de currículo oculto, afirmando que subjaz ao currículo formal um currículo oculto, “[...] em que se escondem as relações de poder que estão na base das supostas escolhas curriculares, sejam elas em relação ao conhecimento [...], sejam no que diz respeito aos procedimentos que cotidianamente são reforçados pelas ações curriculares.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 32).

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) elencam três níveis de currículo, e os sintetizam da seguinte maneira:

O *currículo formal* ou oficial é aquele estabelecido pelos sistemas de ensino, expresso em diretrizes curriculares, nos objetivos e conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo. Podemos citar como exemplo os parâmetros curriculares nacionais e as propostas curriculares dos estados e dos municípios.

O *currículo real* é aquele que de fato acontece na sala de aula, em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino. É tanto o que sai das ideias e da prática dos professores, da percepção e do uso que eles fazem do currículo formal, como o que fica na percepção dos alunos. Alguns autores chamam de *experenciado* o currículo tal qual é internalizado pelos alunos. É importante ter claro que, muitas

vezes, o que é realmente aprendido, compreendido e retido pelos alunos não corresponde ao que os professores ensinam ou creem estar ensinando.

O *currículo oculto* refere-se àquelas influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores e são provenientes da experiência cultural, dos valores e significados trazidos de seu meio social de origem e vivenciados no ambiente escolar – ou seja, das práticas e experiências compartilhadas na escola e na sala de aula. É chamado de oculto porque não se manifesta claramente, não é prescrito, não aparece no planejamento, embora constitua importante fator de aprendizagem. (p. 490).

Através desses níveis, entende-se a dimensão ética, cultural, psicossocial e política, que o currículo ocupa nas práticas pedagógicas e nas situações de escolarização, ao incorporarem, com maior ou menor ênfase, os procedimentos pedagógicos, as relações e os valores sociais, culturais e identitários dos diferentes grupos humanos e sociais presentes no cotidiano escolar.

Diante da amplitude do currículo, não mais como simples processo de transmissão de conhecimentos e conteúdos, mas como experiências e práticas concretas, construídas por sujeitos imersos em relação de poder, as teorias da resistência passam a denunciar o aprisionamento da consciência da classe trabalhadora.

Na tentativa de mudar a história do sujeito, inviabilizada pelas teorias da correspondência/reprodução, a resistência devolve ao sujeito a possibilidade de mudar a sociedade através da emancipação e da consciência crítica.

Não há como desprezar as contribuições de cada autor mencionado nesse texto, cabe analisar em que contexto histórico, social, político e econômico eles estavam para no momento atual, agregar às nossas inquietações os apontamentos que ainda persistem na produção curricular e na sociedade.

### **3.1.4 Uma releitura do currículo diante de seu caráter histórico, político, social e cultural**

Em função de um novo contexto histórico e social que questiona o *status quo*, no final dos anos 60, na Europa e nos Estados Unidos, surgem os movimentos contracultura. Comprometidos com a realidade vivida nas escolas, os movimentos tendem a romper com a dualidade entre os planos curriculares e sua aplicação. No Brasil, apesar do contexto da ditadura militar, esse movimento ganha força, devido às fragilidades das abordagens técnicas que não conseguem dar conta da realidade vivida nas instituições, e por observar-se um distanciamento entre os planos curriculares e sua aplicação (LOPES; MACEDO, 2011).

A visão de um currículo restrito para o que ensinar e que comportamento esperar do/a estudante, ganha novos horizontes ao enfatizar sua dimensão ativa. “Teóricos de matriz fenomenológica argumentam em favor de um currículo aberto à experiência dos sujeitos e defendem uma definição de currículo para além do saber socialmente prescrito a ser dominado pelos estudantes.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 34). O currículo passa a englobar atividades, experiências que permitem com que o/a estudante entenda seu mundo-da-vida. Pode-se considerar que essa foi uma tentativa parcial, pensada por John Dewey, que não obteve sucesso naquele período histórico por assumir somente um caráter prescritivo, sendo restrito ao planejamento de atividades, segundo critérios objetivos e científicos.

Uma importante influência teórica e prática, focada na compreensão do mundo-da-vida, é o autor Paulo Freire. Ele constrói uma teoria eclética ou dialética, considerando aspectos do marxismo, da fenomenologia e do existencialismo. Na obra *Pedagogia do oprimido* de 1970, ele “propõe uma pedagogia baseada no diálogo e, nesse sentido, vai além da análise das formas de funcionamento da ideologia e da hegemonia, defendendo a possibilidade de a educação se contrapor à reprodução” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 34). Com essa proposta, Freire integra o mundo-da-vida dos sujeitos aos procedimentos de elaboração do currículo.

No âmbito internacional William Pinar em 1975 amplia o conceito de currículo pelo viés da fenomenologia. Para o autor o currículo é mais que uma coisa, uma ação, ou uma esperança pública, é um diálogo complicado entre cada indivíduo e o mundo, e entre o indivíduo consigo mesmo. O currículo deve proporcionar, através das experiências educacionais, a exploração temporal e conceitual, para que o sujeito entenda a natureza dessa experiência. Esse movimento biográfico de forma multidimensional, que não é feita de forma racional e nem segue um esquema analítico temporal, objetiva reviver o passado sem a preocupação de ser lógico ou crítico. Ou seja, a interpretação do presente vivido se dá ao escrever as experiências, conceitualizando-as.

Em suma, Paulo Freire e William Pinar para contemplar as experiências internas e externas aos sujeitos, individuais, coletivas e vividas no cotidiano, buscam abandonar as perspectivas técnicas. Para esse nível vivido, foram propostos alguns nomes, como: currículo em ação, currículo informal, experiencial, ativo, entre outros.

Segundo Silva (1995), citado por Gomes (2007), o currículo quando pensado como uma coisa, como uma listagem de conteúdos, ao ser manipulado e utilizado por pessoas, ele

acaba sendo o que fazemos com ele. “Nesse sentido, o currículo não se restringe apenas a ideias e abstrações, mas a experiências e práticas concretas, construídas por sujeitos concretos, imersos em relação de poder.” (GOMES, 2007, p. 23). Por fazer parte da ação humana, o currículo pode ser entendido como uma atividade produtiva, por possuir um aspecto político demarcado na sua ação (aquilo que se faz), e no seu efeito (o que ele nos faz).

Nesta amplitude de construção de sentidos, surge o desafio de [re]pensar o currículo, sem a fragmentação dos três níveis - currículo formal ou oficial, currículo real e currículo oculto -, através de aportes teóricos do pós-estruturalismo, os quais avançam ao considerar nos processos educativos e identitários os diferentes fatores econômicos, históricos, políticos, sociais e culturais, que afetam as diferentes concepções de currículo, discurso ou texto.

No fim da década de 1970 iniciam os primeiros estudos pós-estruturais do currículo. No Brasil, a primeira menção a esse estudo intensifica-se no início de 2000 com os textos de Tomaz Tadeu da Silva. Não se pode falar em um único pós-estruturalismo, mas alguns princípios em termos pós-estruturais podem ser identificados (LOPES; MACEDO, 2011).

O pós-estruturalismo abandona a ideia de estrutura ao realizar uma releitura da linguagem. Na perspectiva pós-estruturalista é impossível separar a descrição simbólica e linguística da realidade. Assim, o currículo torna-se produto da criação do discurso ou texto, e o mesmo não é fixo e acabado. É uma noção particular, de muitas outras noções. Ou seja, um discurso produz seu próprio objeto; “a existência do objeto é inseparável da trama linguística que supostamente o descreve” (SILVA, 2017, p. 12), a descrição torna-se uma criação.

O currículo pós-estrutural:

[...] é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constringe nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41).

Dessa maneira, o currículo estando imerso em relações de poder, ao selecionar, ou não, certo tipo de conhecimento, projeta noções particulares sobre o sujeito e a sociedade ao determinar o que é válido e o que não é válido, ao ditar o que é moral e o que é imoral, ao autorizar ou silenciar diferentes grupos sociais e culturais.

Silva (1995), citado por Gomes (2007), ao considerar o currículo como discurso, visto que ele corporifica narrativas nos processos educativos e identitários, salienta que a

diversidade transpassa a produção do conhecimento, assim como sua seleção e legitimação. Para ele, não basta incluir a diversidade como um tema no currículo, é preciso refletir com criticidade sobre as narrativas que fixam noções particulares de gênero, sexualidade, credo/religião, etnia, classe, idade, entre outras questões, que estão presentes, ou não, nas diferentes áreas do conhecimento e no currículo como um todo.

Considerando qualquer manifestação do currículo, tudo é produção de sentidos, “seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o ‘leitor’, mas que o faz apenas parcialmente” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 42), visto que cada sujeito, da sua maneira, irá internalizar as aprendizagens formais, não formais, informais e espontâneas.

#### **4. CURRÍCULO EM MOVIMENTO: DISCURSOS E RACIONALIDADES NA FORMAÇÃO DOCENTE**

As políticas curriculares possuem duas tendências, uma voltada para uma orientação estrutural e outra, por discursos curriculares. Na primeira, os estudos estão relacionados as teorias da correspondência e com perspectivas que articulam o currículo a questões como: poder, estrutura econômica, ideologia e hegemonia. Já a segunda, está baseada nos discursos curriculares e na história do pensamento curricular, e vem buscando consolidação nas políticas de currículo (LOPES; MACEDO, 2011).

No Brasil, em virtude da ampliação dos estudos voltados para o currículo e as políticas educacionais, o enfoque específico em discursos curriculares (pós-estruturalismo) teve início nos anos de 1990. Segundo Lopes e Macedo (2011) essa ampliação pode ser verificada pelos vários documentos curriculares produzidos no auge das reformas neoliberais, fator que motivou pesquisadores/as a entenderem os impactos na educação dos processos de globalização econômica e cultural, e os impactos desses, na educação.

Um marco pertinente desse período foi a publicação dos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Nesse processo de entender os documentos curriculares, as autoras salientam que tanto no Brasil como no exterior, tal investigação era voltada principalmente para a crítica dos documentos e projetos em curso, ao invés de procedimentos teóricos e empíricos.

O conceito de política subentende várias compreensões, desde sua dimensão formal, até sua dimensão informal. Nos primeiros estudos da dimensão formal, a interpretação das políticas curriculares sendo estrutural, volta-se para as orientações técnicas, que orienta como a prática deve ser e/ou deveria ser desenvolvida para assumir determinada finalidade de transformação social. Tal compreensão estruturalista separa proposta da prática, currículo formal do currículo em ação.

Na dimensão informal, a interpretação visa analisar no contexto escolar a pertinência dos documentos curriculares para a prática, ou seja, suas finalidades ou suas características; a implementação ou não, das orientações. “Por vezes, também, tais orientações são compreendidas como produções de governos ou do Estado, vinculadas ou não às agências multilaterais” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 234). Na tentativa de romper essa separação entre formal e informal, proposta e implementação, estrutura e agência, estudos se ampliam por meio de abordagens discursivas.

Até os anos 1970, na Inglaterra, a pesquisa em política tinha por finalidade melhorar a prática por intervenção administrativa. Produzia-se diagnósticos e apresentava-se “[...] soluções para as políticas, não tendo como característica teorizar sobre como a política se constitui e como podem ser desenvolvidas as ações de contestação às políticas em curso” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 235). Esse panorama se modificou quando a política passou a ser situada como ciência social, com isso a investigação passou a considerar a construção teórica e causal.

No enfoque das ciências sociais, altera-se o entendimento de quem define a agenda dos problemas informais, e, com a solução de problemas políticos sociais, anteriormente, restrita às ações dos órgãos governamentais. Em um enfoque crítico a investigação política empenha-se na valorização das capacidades humanas, na dignidade, e na equidade social, desvelando desigualdades e injustiças que ocorrem com a população. Nesse processo, são produzidas teorias pós-estruturais, as quais redefinem as concepções iniciais das ciências sociais influenciadas particularmente pelo viés marxista.

Se os estudos estruturais centralizam o poder na estrutura econômica, os estudos pós-estruturais entendem o poder como sendo difuso, ou seja, o poder é entendido como algo que circula, ao invés de ser centralizado em uma única estrutura; o poder funciona e é exercido em rede.

A ideia de uma relação vertical de poder, em que dominante e dominado são polos fixos e opostos, pode ser substituída pela concepção de poderes oblíquos, nos quais a definição de um centro depende de uma relação política definida contingencialmente, sem uma prefixação anterior ao próprio processo político e sem assumir qualquer determinação essencial e absoluta (LOPES; MACEDO, 2011, p. 237).

Ademais, esse movimento de estudos estruturais e pós-estruturais, é relevante no sentido que irão pautar a maneira de contextualizar a política curricular, modificando assim, a relação que existe entre política, prática e currículo.

Ao se considerar a existência de um centro primordial, como as agências que controlam o capital internacional, o Estado, o governo e a estrutura econômica capitalista, a política é determinada por esse centro. Nesse contexto, pensar a política de currículo no âmbito escolar seria considerar que as práticas educativas não causam nenhum impacto na decisão política, sendo as instituições apenas um lugar de implementação de orientações verticalizadas. Ao considerar o poder como sendo sem centro e difuso, com a produção de

vários centros contextuais, a prática educativa tende a ser, também, considerada um centro decisório de produção de sentidos para a política, e constitui-se parte integrante da produção de políticas (LOPES; MACEDO, 2011). É nesse centro decisório da prática educativa que entra a potencialidade da formação docente e da produção curricular.

Considerando o caráter que a política carrega ao ser utilizado como um poderoso instrumento de retórica nos debates públicos, verifica-se que no Parecer CNE/CP nº 15/2017 a temática “gênero” foi objeto de muitas controvérsias. O CNE em resposta às demandas sociais decidiu aprofundar os debates sobre a temática para tomar uma decisão.

A temática "gênero" foi objeto de muitas controvérsias durante os debates públicos da BNCC. Neste sentido, entende-se que o CNE deve, em resposta às demandas sociais, aprofundar os debates sobre esta temática. Assim, o CNE, mediante proposta de comissão específica, elaborará normatizações sobre orientação sexual e identidade de gênero, considerando a importância desse tema para o desenvolvimento de valores e atitudes de respeito, tolerância à diversidade, ao pluralismo e às liberdades individuais, de modo a combater qualquer forma de preconceito, discriminação e violência. (BRASIL, 2017, p. 29).

Nota-se aí a luta por manter o conservadorismo, assegurar o apoio da bancada evangélica no Congresso Nacional do Brasil e limitar o reconhecimento e a valorização das diferenças, o respeito e à tolerância nas relações interpessoais.

O Conselheiro Antonio Cesar Russi Callegari, membro do CNE (favorável ao parecer e ao projeto de resolução), ressaltou restrições a exclusão das temáticas gênero e orientação sexual. Segundo ele “[...] o MEC e a maioria dos membros do CNE acabaram cedendo às pressões das milícias fundamentalistas e ultraconservadoras que se posicionaram contra a existência dessas questões na BNCC [...]” (p. 45).

Esse posicionamento de excluir uma temática que se constitui parte do processo formativo, produz implicações no currículo, na prática pedagógica e na gestão da instituição educativa contrárias ao reconhecimento e a valorização das diferenças, nas suas diversas dimensões. Além disso, afeta diretamente as garantias explicitadas no art 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988:

*Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:*

I - *homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição; [...]*

III - *ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante;*

IV - *é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato;*

V - *é assegurado o direito de resposta, proporcional ao agravo, além da indenização por dano material, moral ou à imagem;*

VI - *é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias; [...]*

VIII - *ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei;*

IX - *é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença;*

X - *são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação; [...]*

XIV - *é assegurado a todos o acesso à informação e resguardado o sigilo da fonte, quando necessário ao exercício profissional; [...]*

XLI - *a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais;*

XLII - *a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei;*

XLIV - *constitui crime inafiançável e imprescritível a ação de grupos armados, civis ou militares, contra a ordem constitucional e o Estado Democrático; [...]*

§ 1º *As normas definidoras dos direitos e garantias fundamentais têm aplicação imediata.*

§ 2º *Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte. (BRASIL, 1988, grifo nosso).*

É impossível acreditar que a temática de gênero tenha apresentado tantas controvérsias nas mais de 12 milhões e nove mil contribuições de pessoas e instituições para a construção da BNCC. Será que após a redemocratização do ensino retrocedemos para o período medieval, onde o saber era direcionado para firmar a religião católica e para manter a ordem pública? Será que após a conquista da racionalidade científica moderna, pautada no livre-arbítrio do pensar e do agir, retornamos para a Idade Média, onde as informações, as culturas e os saberes religiosos e escolares estariam restritos a Igreja Católica, e a função da educação seria formar os/as estudantes segundo os princípios do cristianismo?

Nessa negociação de sentidos e significados, é oportuno destacar que independente da política educacional, das restrições relativas a algumas temáticas, a prática educativa é considerada um centro decisório de produção de sentidos para a política, ou seja, a ação educativa do/a docente é parte integrante da produção de políticas.

São os/as educadores/as que dão concretude a esses documentos, a essas normatizações. “É nesse processo, no chão da escola e na consciência dos professores, que ela irá adquirir a sua identidade na história da educação brasileira.” (BRASIL, 2017, p. 45).

Dentre tantas propostas, leis e pareceres dos conselhos, não são previstas a preparação antecipada daqueles/as que deverão implantá-las e implementá-las. Não adianta listar o que se

deve inovar, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que se deve aprender, ou montar cursos de treinamento rápidos e impositivos, sem o investimento adequado neste coletivo que conduz os processos curriculares, com a devida valorização dos/as profissionais da educação, todas essas propostas não vão passar de palpites fáceis de cada novo governo, das equipes técnicas, de agências de financiamento, nacionais e internacionais. (BRASIL, 2013).

Não há como negar o poder das agências que controlam o fluxo internacional de capitais, nem o capitalismo, os quais imperam desde as propagandas televisivas até o imaginário social da população. No entanto, não se pode desconsiderar o potencial de ação humana para confrontar e tensionar posturas que desvalorizam o potencial humano em prol do consumo e do capital.

No discurso das Conselheiras Aurina Oliveira Santana, Malvina Tania Tuttman e Márcia Angela da Silva Aguiar, que foram contrárias à aprovação do Parecer, do Projeto de Resolução e anexos da BNCC,

[...] a definição clara do Sistema Nacional de Educação (SNE), situando o papel da União na coordenação das políticas educacionais, em colaboração com os demais entes federados, permitirá assegurar que as ações não sejam mais discutidas e implementadas isoladamente, mas fazendo parte de um conjunto de políticas articuladas e, por isso, coerentes com o ideal de uma educação emancipadora. (BRASIL, 2017, p. 42).

Para ilustrar o potencial dos sujeitos sociais no centro decisório das políticas educacionais cabe mencionar a vivência e constante luta da ex-ministra do governo Dilma Rousseff, primeira reitora negra de uma universidade pública brasileira, membro da Comissão Bicameral (2012 a 2014) do Parecer CNE/CP nº 2/2015, pesquisadora e professora universitária Nilma Lino Gomes.

Em entrevista ao projeto *Elas por Elas*, ela afirmou que a sociedade carece de maior representatividade de negros/as, principalmente de mulheres negras, nos espaços de poder, de decisão. Quando se chega a espaços de representatividade, não se chega sozinha.

Nós representamos um coletivo, então, nesses momentos, é uma grande responsabilidade representar esse coletivo, levando para esses espaços de poder a pauta para a superação do racismo e da desigualdade racial e de gênero, juntamente com todas as outras pautas e questões específicas dos cargos que nós ocupemos. Foram momentos também de muita reflexão, porque apesar da representatividade, o fato de ser a primeira reitora negra de uma universidade federal, estar no governo federal, ocupar esse lugar, sendo a única mulher negra naquele momento no conjunto de ministros e ministras, e também na universidade onde eu atuo ocupar

determinados cargos e funções pela primeira vez, acaba reforçando uma regra perversa, que é a não presença de negros e negras em função da desigualdade racial e do racismo. (MARQUES, 2018).

A não presença ou pouca presença de grupos sociais diversos, sempre será motivo de luta individual e coletiva em prol da superação da desigualdade étnico-racial, social e de gênero; “[...] precisamos construir condições e direitos cada vez mais iguais para negros e brancos no Brasil, para que tenhamos condições de ocupar esses lugares quando essas oportunidades forem construídas.” (MARQUES, 2018). É necessário garantir de fato, direitos à todos/as no Brasil.

Sobre as conquistas das mulheres no cenário político, apenas no século XX (1918 na Inglaterra e 1932 no Brasil) as mulheres tiveram direito ao voto eleitoral, e, ainda hoje, a liberdade e o prazer sexual feminino sofrem restrições.

Foram os movimentos das mulheres e o feminismo “[...] que, ao pressionarem o sistema político em busca do reconhecimento e da conquista de direitos, forçaram enfaticamente a sociologia a abrir espaço para o estudo científico das desigualdades baseadas na divisão sexual do trabalho” (ALMEIDA; SZWAKO, 2009, p. 18).

O ano de 2018 foi considerado um marco histórico, pois dia 20 de fevereiro a Segunda Turma do Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu, por maioria de votos, conceder as mulheres presas gestantes ou mães de crianças até 12 anos ou de pessoas com deficiência, que não praticaram crimes mediante violência ou grave ameaça, contra seus descendentes, a substituição da prisão preventiva pela domiciliar.

Para o Coletivo de Advogados em Direitos Humanos, impetrante do habeas corpus, a prisão preventiva, ao confinar mulheres grávidas em estabelecimentos prisionais precários, tira delas o acesso a programas de saúde pré-natal, assistência regular na gestação e no pós-parto, e ainda priva as crianças de condições adequadas ao seu desenvolvimento, constituindo-se em tratamento desumano, cruel e degradante, que infringe os postulados constitucionais relacionados à individualização da pena, à vedação de penas cruéis e, ainda, ao respeito à integridade física e moral da presa. (SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL, 2018).

Reconhecendo os impactos do cárcere nas mães e em seus recém-nascidos, a violência prisional, a situação degradante dos presídios brasileiros, a privação de cuidados médicos e a violação aos direitos humanos, coube ao Supremo concretizar essa ordem judicial penal, para todo o território nacional, para minimizar esse quadro chocante, que perdura desde a década de 1940.

Contudo, muita luta em prol dos direitos humanos e sociais precisa ser travada para a garantia de todos/as os grupos sociais, nos mais diferentes espaços da sociedade, principalmente no acesso e permanência no ensino superior, visto que por lei só é direito público subjetivo a educação básica obrigatória, organizada pela pré-escola, ensino fundamental e o ensino médio.

#### 4.1 OUTROS SUJEITOS... OUTRAS IDENTIDADES NA PRODUÇÃO CURRICULAR DA FORMAÇÃO DOCENTE

Compreende-se que, a partir das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos CNE/CP nº 8/2012 (BRASIL, 2012), a educação é reconhecida legalmente como um dos Direitos Humanos, e, fundamental, tanto para o acesso dos direitos civis, econômicos, políticos, sociais e culturais, quanto para a ascensão social. Todavia, a sociedade brasileira encontra-se em um contexto de diversas violações de direitos, consequência da desigualdade social, econômica, política e cultural consolidada desde o período colonial.

Estas contradições estão presentes em espaços educativos formais e não-formais, de modo que cabe aos sistemas de ensino, gestores/as, professores/as e demais profissionais da educação, e, principalmente, ao Estado, empenhar-se para reverter essa realidade no âmbito ético, político e normativo, através de leis, decretos, resoluções, pactos e declarações articuladas com a realidade brasileira, ou seja, com ações que possam impactar realmente tanto o contexto político como o contexto da prática.

Para formar cidadãos e cidadãs capazes de refletir e agir com criticidade sobre a complexa sociedade em que vivemos é essencial questionar as desigualdades estruturais existentes na sociedade. Vive-se rodeado de relações sociais, como cada relação social [re]produz conhecimentos, saberes, epistemologias, é correto afirmar que diversas relações sociais pressupõem diversas epistemologias.

Essa pluralidade epistemológica, demarcada de diferenças que na construção histórica, social e cultural foram naturalizadas e inferiorizadas, prevê o reconhecimento dos conhecimentos rivais, a análise e avaliação, pois elas comprometem as ações dos/as agentes sociais ao interpretarem e intervirem de forma desigual e discriminatória. Ao reconhecer-se a relação desigual de saber-poder, fruto dos processos de colonização e dominação, procura-se reparar os danos e impactos históricos, sociais e culturais que suprimiram muitas formas de saberes de diferentes grupos sociais e humanos (SANTOS; MENESES, 2010).

Fechar os olhos para a relação desigual de saber-poder abre caminho para tensões e/ou contradições na maneira de compreender o mundo, construir identidades e conviver com as diferenças nas suas diversas dimensões – especialmente no que se refere à diversidade étnico-racial, sexual, de gênero e identidade de gênero, geracional, cultural e regional, além das diferenças cognitivas e físicas (BRASIL, 2015a).

Existem diversos conhecimentos produzidos por diferentes grupos sociais, como os produzidos “[...] pela comunidade negra ao longo da luta pela superação do racismo, o conhecimento produzido pelas mulheres no processo de luta pela igualdade de gênero, conhecimento produzido pela juventude na vivência da sua condição juvenil, entre outros.” (GOMES, 2007). Ainda assim, eles nem sempre são incorporados nos currículos e na formação de professores/as, e quando são evidenciados, apresentam-se de maneira fragmentada e descontextualizada.

Considerando as variadas práticas curriculares desenvolvidas pelos/as profissionais da educação, é necessário ter clareza sobre a concepção de educação que orienta as práticas educativas. Na Resolução CNE/CP nº 2/2015, no Art. 3º §1º a educação é entendida como “[...] os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura” (BRASIL, 2015b), adquirindo assim, um processo constituinte da experiência humana, presente em qualquer sociedade.

Nesse sentido, estando de acordo com as DCNs para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, Resolução CNE/CP nº 2/2015,

[...] a educação contextualizada se efetiva, de modo sistemático e sustentável, nas instituições educativas, por meio de processos pedagógicos entre os profissionais e estudantes articulados nas áreas de conhecimento específico e/ou interdisciplinar e pedagógico, nas políticas, na gestão, nos fundamentos e nas teorias sociais e pedagógicas para a formação ampla e cidadã e para o aprendizado nos diferentes níveis, etapas e modalidades de educação básica. (BRASIL, 2015b).

Assim, as experiências humanas decorrentes do meio social e cultural, nas instituições educativas precisam ser sistematizadas e articuladas aos conhecimentos teóricos e práticos de diversas áreas e contextos, para que os/as estudantes e os/as formadores/as, como sujeitos ativos, possam ir além dos referentes presentes em seu mundo cotidiano ao assumir, ampliar e transformar seu contexto.

Para articular os conhecimentos das diversas áreas e contextos, é necessário redefinir conceitos, ditos únicos, verdadeiros e inquestionáveis na área da educação. Portanto, torna-se emergente que a concepção de conhecimento científico seja modificada.

No paradigma da ciência moderna, como a realidade é separada do sujeito do conhecimento, utiliza-se de leis e técnicas para descrevê-la e para agir sobre ela. Assim, a formação docente respalda-se no modelo da racionalidade técnica, com aplicação de regras decorrentes da teoria e da técnica à prática pedagógica (MIZUKAMI, 2002).

Com o interacionismo, o ser humano estando em interação com o ambiente, rompe com a separação entre realidade e sujeito, tornando-se responsável pela construção do conhecimento. Desse modo, a concepção de saber amplia-se e ressignifica-se, de uma racionalidade técnica observa-se um diálogo com o saber dos/as estudantes e com as práticas sociais que se produzem na realidade objetiva.

Se outrora o sujeito da instituição escolar era por excelência da classe média e alta, a demanda das classes populares altera a concepção de educação para a vida, para uma educação como direito público subjetivo. Para isso, a concepção de conhecimento baseada em um conjunto de saberes eruditos e em um saber de classe, precisa ser superada para assumir uma perspectiva mais complexa, “[...] a da formação de cidadãos nas diversas instâncias em que a cidadania se materializa: democrática, social, solidária, igualitária, intercultural e ambiental.” (MIZUKAMI, 2002, p. 12).

As relações sociais, pensadas em seu sentido amplo, “[...] são sempre culturais (intraculturais ou inter-culturais) e políticas (representam distribuições desiguais de poder). Assim sendo, qualquer conhecimento válido é sempre contextual, tanto em termos de diferença cultural como em termos de diferença política.” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 16). Como o campo do conhecimento, dos saberes não é neutro, as experiências sociais, culturais, consistem de conhecimentos embasados em um critério de validade, legitimação, os quais permeiam o projeto de formação da educação básica e da educação superior.

Quanto a isso, conforme o art. 13 das DCNs para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada,

[os] cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, *organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam*, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos

processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares.

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, *direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas*.

§ 3º Deverá ser garantida, ao longo do processo, *efetiva e concomitante relação entre teoria e prática*, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência. [...]. (BRASIL, 2015b, grifo nosso).

Assim, a organização da proposta curricular e do percurso formativo, tanto do/a discente quanto do/a docente, deve ser construída de modo aberto e contextualizado, atendendo as peculiaridades do meio, das características, interesses, necessidades e dimensões físicas, emocional ou afetiva, social, cultural e intelectual de todos/as os/as estudantes. Essa complexidade rompe com uma formação caracterizada unicamente para o domínio dos conteúdos das disciplinas e para sua transmissão através da técnica.

Nesse contexto, não basta aprender um aparato de conteúdo e técnica de transmissão, é essencial o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente, uma racionalidade prática que prevê situações que sejam efetivamente problemáticas. Além de conhecimentos é necessário trabalhar atitudes.

As atitudes são desenvolvidas na interação entre pessoas, ou seja, nas oportunidades geradas pelo convívio social. Também envolve os valores, que são os saberes necessários para o exercício da cidadania: o respeito aos outros, a introjeção dos valores éticos democráticos e a capacidade de participação. Inclui-se, ainda, o respeito aos valores religiosos, inclusive o respeito àqueles que não professam religiões. No campo dos valores deve-se enfatizar a importância da desconstrução de preconceitos e de discriminações, e enfatizar, também, a tolerância e, acima dela, a aceitação e o reconhecimento do diferente, posicionamentos necessários para se desenvolver a capacidade de solucionar conflitos pelo diálogo e o reconhecimento do outro como igual e diferente. (BRASIL, 2017, p. 25).

Tais atitudes preveem a empatia, a capacidade de se colocar no lugar do outro, de reconhecer o potencial e a vivência de estudantes e docentes, sem hierarquização e/ou valores pessoais em uma sociedade democrática de direito. Nesse sentido, as DCNs para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, compreendem-se o currículo como

[...] o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do

educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho (BRASIL, 2015b, p. 02).

Essa definição pode ser considerada um avanço, visto que na produção curricular as preocupações se deslocam das relações entre currículo e conhecimento, para as relações entre currículo e cultura. Não há como negar que um dos elementos centrais do currículo é o conhecimento escolar/universitário, e que sua aprendizagem é indispensável para que os conhecimentos produzidos possam ser apreendidos, criticados e reconstruídos por todos/as os/as estudantes (MOREIRA; CANDAU, 2007). No entanto, esse conhecimento passa por um processo de escolha e organização, para ser incorporado no currículo.

A seleção de conhecimentos que ampliem o universo cultural do/a estudante, torna-se estratégica para a compreensão da realidade em que se está inserido. Para que mudanças individuais e sociais se tornem possíveis, é necessário analisar e entender como as coisas passaram a ser o que são, e, assim, encontrar caminhos para que as coisas sejam diferentes de como é hoje.

Nessa caminhada de mudanças, a construção identitária encontra-se imbricada com a diversidade, e a identidade para se constituir como realidade, pressupõe uma interação. O entendimento que o sujeito faz de si, “[...] de seu “eu”, é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação. [...] Tanto a identidade pessoal quanto a identidade social são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas com os outros.” (GOMES, 2007, p. 22).

Com isso, tem-se o desafio de formar profissionais para funções de magistério na educação básica em suas diferentes etapas e modalidades, que compreendam, conforme a §2º do Art. 2º das DCNs para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada,

[...] a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015b).

Trabalhar com a diversidade não é um apelo romântico ou um elogio. A cobrança que se faz por movimentos sociais e culturais é que suas singularidades sejam tratadas de forma justa e igualitária, principalmente no projeto formativo e educacional do Ensino Superior,

desmistificando inferioridades na organização do currículo e na ação educativa presentes nas diferenças socialmente construídas.

Diante disso, o desafio se faz em assumir-se uma postura ética, política e estética que possibilite a compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, ou seja, que não hierarquize as diferenças, já que não existe um grupo humano e social melhor e/ou pior que o outro. Ao considerar as diferentes formas de dominação econômica, política, social e cultural as quais muitos povos foram submetidos, torna-se necessário superar nas instituições educativas os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes decorrentes da ciência moderna.

Essa preocupação é mencionada no §5º do art. 3º das DCNs, Resolução nº 2/2015, quando se elenca como princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado, *buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade*, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;

II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como *compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;* [...]

XI - *a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais.* (BRASIL, 2015b, grifo nosso).

Sendo agentes formativos de cultura, é necessário que os/as futuros/as profissionais do magistério disponham em sua formação inicial e continuada, da articulação entre teoria e prática, uma sólida base teórica e interdisciplinar e o permanente acesso à informações, vivências e atualizações culturais, fundamentais para a compreensão ampla e contextualizada de educação. A inter-relação entre conhecimentos decorrentes da pesquisa em nível de graduação e pós-graduação, e, as atividades de extensão entre universidade e o sistema educacional formal e não-formal, é que beneficiam a constante reflexão na formação docente (MIZUKAMI, 2002).

A racionalidade prática, reflexiva e artística, tem por base a concepção construtivista. Nela entende-se que o/a docente ao se defrontar com a realidade, incorpora e transcende o conhecimento técnico de maneira idiossincrática e processual. Além do simples conhecimento

dos métodos, a reflexão envolve o desejo e a vontade de realizá-los na prática, sendo a formação básica entendida como um momento do processo formativo.

Por meio de diferentes experiências sobre a educação e a realidade social, os processos reflexivos precisam estar pautados em: (i) uma atitude interativa e dialética, que valorize a atualização permanente devido as mudanças na sociedade; (ii) estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise e reflexão; (iii) construção de um estilo investigativo através da pesquisa. Por isso, uma formação inicial não dá conta de formar o/a docente, como espera o modelo da racionalidade técnica, mas é um lugar primordial no conjunto do processo total, se encarada na direção do modelo da racionalidade prática (MIZUKAMI, 2002).

Atualmente, não é essa a lógica das políticas públicas na América Latina. Torres (1998), citado por Mizukami (2002), afirma que além da formação inicial estar sendo desqualificada, ela vem sendo substituída pela formação continuada. O financiamento internacional e nacional é quase totalmente investido em programas de capacitação em serviço, entendida como formação ou capacitação docente. Ou seja, em vez de introduzir mudanças na formação inicial, investisse em capacitação em serviço – “[...] procedimento bastante usual tanto por parte dos organismos definidores de políticas quanto de seus apoiadores financeiros.” (MIZUKAMI, 2002, p. 24).

Embora existam problemas, muitas experiências inovadoras vêm surgindo pautadas na racionalidade prática. Várias entidades vêm incentivando esse movimento, como: a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (Anped), a Associação Nacional de Administração Educacional (Anpae), entre outras. Essas entidades reconhecem e lutam para que a formação inicial na instituição universitária seja *locus* privilegiado e irrenunciável.

O conhecimento docente se constrói a partir de hipóteses que se estrutura e se desestruturam, e isso implica a quebra das certezas, das convicções cristalizadas e presentes na prática pedagógica cotidiana. Da desestabilização, da desestruturação das hipóteses, novas hipóteses se constroem, e novos níveis de conhecimento se alcançam.

Ao observarmos com cuidados os livros didáticos, podemos verificar que eles não costumam incluir, entre os conteúdos selecionados, os debates, as discordâncias, os processos de revisão e de questionamento que marcam os conhecimentos e os saberes em muito de seus contextos originais. Dificilmente encontramos, em programas e em materiais didáticos, menções às disputas que se travam, por exemplo, no avanço do próprio conhecimento científico. [...] Se o(a) professor(a) entende como o conhecimento escolar se produz, saberá melhor distinguir em que

momento os momentos implicados nessa produção estão favorecendo ou travando o trabalho docente. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 23-25)

Em outras palavras, novas abordagens epistemológicas e metodológicas decorrem da maior compreensão do processo de construção do conhecimento escolar e do próprio processo pedagógico.

Portanto é necessário reconceitualizar no processo curricular diferentes pertencimentos sociais, regionais e/ou nacionais, étnico-raciais, religiosos, de gênero e sexualidade, de idades e culturas, entre outras especificidades humanas, que operam como formas de identidade pessoal e social, para melhor selecionar e organizar os conhecimentos, e, para conferir uma orientação cultural ao currículo voltada para a interculturalidade, já que a diversidade cultural é marca da sociedade.

## 5 UMA POSSÍVEL CONCLUSÃO

Na perspectiva de tecer uma possível conclusão a este trabalho monográfico, tendo como problema de pesquisa *“como as políticas curriculares produzem um discurso de formação docente em reconhecimento recíproco da diversidade?”*, buscou-se problematizar questões alusivas à diversidade e diferença, perpassando dimensões históricas, sociais, políticas e culturais; discutir políticas educacionais e suas articulações com o contexto do Estado no Brasil; compreender a dinâmica de políticas educacionais considerando relações com a produção curricular e formação docente; e, reconhecer e analisar discursos que operam na produção da formação docente.

Compreendeu-se que com as transformações técnico-científicas na produção, no consumo e nas relações sociais, os problemas do mundo contemporâneo trouxeram a necessidade de redefinir conhecimentos, saberes, epistemologias, anteriormente, inquestionáveis e imutáveis na área da educação. Diante uma sociedade cada vez mais pautada no consumismo, no individualismo, na padronização, no sexismo e no etnocentrismo, ressalta-se a necessidade de reconhecer a relação desigual de saber-poder que foram naturalizadas na construção dos conhecimentos.

Os saberes sendo decorrentes de uma construção social e cultural contínua poderia ser entendida como resultado do reconhecimento recíproco dos diferentes grupos humanos e sociais, sem a imposição de uma única verdade para legitimá-las. No processo educativo, cada um/a oferece o que sabe, e, estando aberto para ouvir e analisar posições diferentes e contrárias das suas, reinventa-se e adquire outros modos de ver o mundo. Obviamente que desafios se apresentam nesse processo, quando os saberes passam a impressão de serem “prontos”, “acabados” impermeáveis à críticas e discussões.

Nessa visão vazia e desvinculada da realidade, caracterizada pelo modelo da racionalidade técnica, os conflitos e interesses que envolvem a produção curricular tendem a ser omitidos. Esta postura acaba por cristalizar preconceitos e discriminações, e, representações estereotipadas de certos grupos sociais.

Na dualidade entre o modelo da racionalidade técnica e o modelo da racionalidade prática torna-se essencial uma racionalidade prática, reflexiva e artística. Nela o/a docente ao se defrontar com a realidade, incorpora e transcende o conhecimento técnico de maneira idiossincrática e processual. Além do simples conhecimento dos métodos, a reflexão envolve

a vontade de realizá-los na prática, sendo a formação básica entendida como um momento do processo formativo.

Assim, de acordo com a Resolução nº 2/2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduandos e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, no projeto de formação inicial e continuada do magistério para a educação básica, compreende-se que as categorias (i) formação inicial e permanente dos profissionais da educação; (ii) a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; (iii) a pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos; e, (iv) a formação humana e cidadã com vistas a educação inclusiva, podem se caracterizar como discursos de uma formação docente em prol da interculturalidade.

Para tanto, compreende-se que o docente possa assumir um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que seja capaz de conviver com a mudança e com a incerteza. Portanto, o projeto de formação inicial e continuada do magistério para a educação básica precisa romper com o modelo da racionalidade técnica, originário da antiga formação de professores/as na qual se acrescentava um ano com disciplinas da área de educação a formação de bacharéis para a obtenção da licenciatura - caracterizada como modelo “3+1” -, para atender as diferentes vidas presentes nas instituições educativas, de maneira relacional, dialógica e cultural-contextual, que priorize a relação e a convivência entre todas as pessoas, a cultura do contexto e o desenvolvimento da capacidade de interação de cada pessoa com o coletivo.

Nesse sentido, a inclusão, na formação inicial em nível superior e na formação continuada, de dimensões ligadas aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, preenchem algumas das lacunas mais encontradas nas propostas curriculares oficiais. Traz à cena vozes e culturas negadas e silenciadas na produção curricular.

No entanto, a presença dessa diversidade não deve assumir um tom “turístico” ou um posicionamento fechado e rígido, desarticulado com a pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, a interdisciplinaridade, a contextualização, a democratização, a pertinência e

relevância social e ética. O que se sugere é que se explorem e se confrontem nos conteúdos de todas as áreas da educação, perspectivas, enfoques e intenções, para que possam vir à tona propósitos, escolhas, disputas, relações de poder, silenciamentos, e in/exclusões para com os grupos sociais e culturais.

Na dimensão de políticas educacionais, permeada por interesses, conflitos e disputas, cabe destacar o papel dos movimentos sociais e culturais que indagam a sociedade como um todo. Como agentes formativos de cultura, é necessário tensionar os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes das instituições educacionais, e, esse propósito começa com mudanças na produção curricular, nos projetos da educação básica e da educação superior e na política educacional, para que essas contemplem as vivências, as culturas e as diferenças de todos/as; como direito social de todos os cidadãos e todas as cidadãs do Brasil.

Muitas mudanças ocorreram e continuam a acontecer, com a articulação ou não, em movimentos sociais, que trouxeram a luta por políticas igualitárias, dignas e justas para/com todos os grupos sociais. A exemplo disso temos as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial; Diretrizes Curriculares Nacionais para oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais; Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA; Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena; Diretrizes para atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância; Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, que estão diretamente relacionadas à diversidade de grupos sociais.

Compreende-se que os/as profissionais da educação precisam comprometer-se, permanentemente, com o estudo e com a pesquisa, visto que a formação inicial é insuficiente para trabalhar com os inúmeros dilemas e desafios da docência, visto que os conhecimentos estão constantemente sendo modificados com os avanços e as inovações decorrentes dos processos históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais. Nessas modificações da sociedade, como intelectual que é, “precisa, assim, situar-se frente aos problemas econômicos,

sócio-políticos, culturais e ambientais que hoje nos desafiam e que desconhecem as fronteiras entre as nações ou entre as classes sociais” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 43).

Sem a articulação entre ensino, pesquisa e extensão e a permanente formação do/a docente será impossível compreender o mundo em que se vive, para nele atuar com autonomia. Sem o entendimento crítico, reflexivo e contextualizado das relações de poder que operam nas diferentes formas de dominação econômica, política, social e cultural, será difícil propor alternativas viáveis, decorrentes de reflexões, investigações e posicionamentos claros e consistentes.

Portanto, reforça-se a construção de uma cidadania consciente e ativa, incorporada na vida produtiva e sócio-política, que promova a emancipação dos indivíduos e dos grupos sociais, através do reconhecimento recíproco e a valorização da diversidade, contrária a qualquer forma de opressão, marginalização e discriminação. Embora o individualismo e a competitividade continuem crescentes em uma sociedade gerida pelo capital, pela crise econômica e política, pela perda de direitos dependendo das negociações no mercado concorrencial, evoluções ocorrem ao considerar o poder da ação humana. Outras interpretações podem surgir para questionar, criticar e promover mudanças nessa lógica perversa.

Ao acreditar no potencial de uma educação para a cidadania, se aposta em um vínculo social baseado em valores, em representações coletivas. Embora a cidadania em uma configuração política esteja extinta, é possível reinventar outra forma de vínculo social voltado para à igualdade de oportunidade, a justiça e a equidade social.

Nessa lógica estão as aspirações do Fórum Social Mundial, do Fórum Mundial de Educação e do Projeto do Milênio das Nações Unidas.

Ao mesmo tempo que ela se desenrola na lógica das relações de força, a globalização evidencia a interdependência dos seres humanos e, pela primeira vez na História, é possível pensar o destino da espécie humana como tal. O vínculo a ser contemplado, hoje em dia, não é mais o que une cidadãos de um país, é aquele que liga os seres humanos entre si e estes com o planeta Terra. Já não se trata de educar para a cidadania, mas para a humanidade. (CHARLOT, 2013, p. 277).

Ou seja, o vínculo entre os seres humanos será possível se for entendido como valorização e reconhecimento de todos os grupos humanos e sociais. Com isso, vem a necessidade de priorizar na produção curricular as contribuições pedagógicas, filosóficas, históricas, antropológicas, ambiental-ecológica, psicológica, linguística, sociológica, política,

econômica e cultural, presentes nos fundamentos e metodologias dos conhecimentos e saberes pedagógicos, específicos e interdisciplinares.

Outrossim, nos documentos legais, os quais expressam sentidos dos endereçamentos à formação docente, percebe-se um discurso de produção curricular pautado em um teor conteudista, agregando a ideia de que uma prática pudesse ser ensinada. De certo modo, os endereçamentos das políticas de formação docente desvinculam-se de uma concepção de *continuum* na formação, como por exemplo, ao serem coerentes às orientações dos organismos financiadores da educação, inculcando uma lógica mercadológica aos sistemas de ensino. Nessa lógica, o/a docente é reduzido/a, em grande medida, a um simples operador/a, que faz o que é dito para fazer, e que necessita ser constantemente monitorado/a para isso.

Contudo, esses problemas são só a ponta do iceberg. Na profundidade há desafios que envolvem os processos históricos de colonização, dominação, escravidão e colonialismo presentes na construção da sociedade brasileira. Além disso, acrescentam-se os 21 anos de ditadura militar, o neoliberalismo, a desvalorização constante da educação e dos/as profissionais da educação, e, as políticas públicas desarticuladas com o contexto histórico, econômico, político, social e cultural da sociedade brasileira.

Por fim, este trabalho monográfico de modo algum se encerra aqui, já que se entende que há inúmeras perspectivas de análise possíveis de políticas educacionais. Assim, as particularidades de análise das políticas de formação docente podem suscitar distintos sentidos, e que ao ponderar um movimento de reconhecimento recíproco da diversidade no projeto de formação podem-se considerar questões alusivas à educação inclusiva, equidade social e democracia.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Heloisa B. de; SZWAKO, José E. (Orgs.) *Diferenças, igualdade*. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009.
- ARROYO, Miguel G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- AZEVEDO, J. M. L. de. *A educação como política pública*. 3. Ed. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016. 3ª reimp. Da 1ª edição de 2016.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 07 maio 2018.
- \_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP Nº 009/2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, 2001. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 07 maio 2018.
- \_\_\_\_\_. LDBEN. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 07 maio 2018.
- \_\_\_\_\_. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 07 maio 2018.
- \_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP Nº 8/2012. *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Brasília, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 15 abril 2015.
- \_\_\_\_\_. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 15 abril 2015.
- \_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP Nº: 2/2015. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica*. Brasília, 2015a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 07 maio 2018.
- \_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP Nº 2/2015. *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*. Brasília, 2015b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 07 maio 2018.
- \_\_\_\_\_. LEI nº 13.185, de 2015. *Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática*

(*Bullying*). Brasília, 2015c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 07 maio 2018.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP Nº 15/2017. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 07 maio 2018.

BONETI, Lindomar Wessler. *Políticas por dentro*. 3. Ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber às práticas educativas*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos)

CURY, T. O Estado de São Paulo. Cármen Lúcia diz que leis são feitas por homens sem considerar a realidade das mulheres. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,carmen-lucia-diz-que-leis-sao-feitas-por->

d'ADESKY, Jacques. *Racismos e anti-racismos no Brasil: pluralismo étnico e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

EMICO, O. As bombas atômicas podem dizimar a humanidade - Hiroshima e Nagasaki, há 70 anos. *Estudos avançados* 29 (84), 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v29n84/0103-4014-ea-29-84-00209.pdf>. Acesso em: Acesso em: 07 maio 2018.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2014.

GOMES, Nilma Lino. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, M. C. *Monografia: a engenharia da produção acadêmica*. São Paulo: Saraiva, 2004.

LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. *Inclusão e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

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

LUNARDI, M. L. Inclusão/Exclusão: duas faces da mesma moeda. *Revista Educação*

*Especial*, n. 18, 2001. Disponível em: <<  
<http://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5181>>>. Acesso em: 30 maio 2016.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos S.; TELLO, César. 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.

MARQUES, G. Nilma Lino Gomes: Sem igualdade racial não há democracia. *Comunicação Elas por Elas*. Secretarias nacionais do PT. Disponível em: <<http://www.pt.org.br/nilma-lino-gomes-sem-igualdade-racial-nao-ha-democracia/>>. Acesso em: 03 ago. 2018

MIZUKAMI, M. da G. N. (et al.) *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Paulo: EdUFSCar, 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

OLIVEIRA, Ivanilde A. de. *Epistemologia e educação: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

SANTOS, BOAVENTURA de S.; MENESES, Maria P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Andressa Henning; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *Qualit@s Revista Eletrônica*. ISSN 1677 4280, vol. 17. Nº 1, 2015. Disponível em: <<http://oficinas.incubadora.ufsc.br/index.php/Lucasfranco/article/view/2336>>. Acesso em: 07 maio 2018.

SILVA, Carlúcia M. da. Cidadania. In: CASTRO, C. L. F.; GONTIJO, C. R. B.; AMABILE, A. E. de N. (Org.). *Dicionário de Políticas Públicas*. Barbacena: EdUEMG, 2012, p. 70 - 73.

SILVA, Carlúcia M. da. Inclusão social. In: CASTRO, C. L. F.; GONTIJO, C. R. B.; AMABILE, A. E. de N. (Org.). *Dicionário de Políticas Públicas*. Barbacena: EdUEMG, 2012, p. 268-269.

SILVA, Tomaz T. da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207.

SILVA, Tomaz T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

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

TERIGI, F. *Curriculum: itinerários para apreender um território*. Buenos Aires: Santillana,

1999.

TORRES, R. M. Tendências da formação docente nos anos 90. In: *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. II Seminário Internacional. PUC-SP, p. 173-191.