

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO**

Juliana Vaz Paiva

**O CURRÍCULO COMO CONSTRUTOR DO
DESENVOLVIMENTO HUMANO EM SUA INTEGRALIDADE:
INOVAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES**

Santa Maria, RS
2021

Juliana Vaz Paiva

**O CURRÍCULO COMO CONSTRUTOR DO DESENVOLVIMENTO
HUMANO EM SUA INTEGRALIDADE: INOVAÇÕES E
TRANSFORMAÇÕES**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosane Carneiro Sarturi

Santa Maria, RS
2021

Paiva, Juliana Vaz
O CURRÍCULO COMO CONSTRUTOR DO DESENVOLVIMENTO HUMANO
EM SUA INTEGRALIDADE: INOVAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES / Juliana
Vaz Paiva.- 2021.
149 p.; 30 cm

Orientadora: Rosane Carneiro Sarturi
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2021

1. Currículo 2. Inovação e transformação 3.
Desenvolvimento humano integral I. Sarturi, Rosane
Carneiro II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, JULIANA VAZ PAIVA, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Juliana Vaz Paiva

**O CURRÍCULO COMO CONSTRUTOR DO DESENVOLVIMENTO HUMANO EM
SUA INTEGRALIDADE: INOVAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Aprovado em 11 de setembro de 2021:



Rosane Carneiro Sarturi, Dr.^a, UFSM - Videoconferência
(Presidente, Orientadora)



Patricia Viera Duarte, Dr.^a, UDELAR - Videoconferência



**Andrelisa Goulart de Mello, Dr.^a, Colégio Franciscano Sant'Anna -
Videoconferência**

Santa Maria, RS
2021

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação de mestrado resulta de uma experiência única e de grande importância. Com o fim desse ciclo, o sentimento a ser expresso é de gratidão.

Primeiramente a Deus, Pai de infinita bondade, que me permite a vida em suas oportunidades e o amparo amoroso em meu caminhar.

Compreendendo também que nada se faz sozinha e que durante esses anos dedicados ao curso, muitas foram as pessoas que colaboraram, assim agradeço:

À minha família, incluindo felinos e caninos, pelo amor incondicional e a força para a contínua evolução.

À querida professora orientadora desta pesquisa, pela dedicação, confiança e aprendizados para além de teorias, mas de vida.

Às professoras que compõem a banca examinadora, pelas colaborações e contribuições a partir de suas valorosas experiências.

Aos colegas de grupo de pesquisa ELOS pela acolhida, parceria e trabalho colaborativo nessa trajetória.

Às professoras e professores do PPGE pelo papel fundamental na construção de conhecimentos significativos.

Aos colaboradores desta pesquisa, pela disponibilidade e compartilhamento de experiências essenciais para o reconhecimento de currículo humanizador.

Aos amigos e colegas que fizeram parte deste momento, contemplando-me com sua amizade e compreensão.

A todos aqueles, que de certa maneira fizeram parte dessa etapa, minha sincera gratidão.

"Educação não transforma o mundo.
Educação muda pessoas.
Pessoas transformam o mundo."

Paulo Freire
Pedagogia do Oprimido

RESUMO

O CURRÍCULO COMO CONSTRUTOR DO DESENVOLVIMENTO HUMANO EM SUA INTEGRALIDADE: INOVAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES

AUTORA: Juliana Vaz Paiva

ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a Rosane Carneiro Sarturi

A presente dissertação foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM), na linha de pesquisa LP2 - Políticas Públicas Educacionais, Práticas Educativas e suas Interfaces. Reflete acerca de currículo emergente, envolvendo inovações e transformações vivenciadas em uma escola brasileira. Objetivou compreender como se deu a articulação curricular, em suas dimensões teóricas e práticas, em uma escola brasileira que concebeu o desenvolvimento humano em sua integralidade. Como dispositivos teóricos destacam-se: Gimeno Sacristán (1999, 2000, 2013); Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998); Silva (2013); Moreira e Silva (2002); Pacheco (2014, 2015); Morin (2000, 2020) e Freire (1987, 2011). Partindo de metodologia qualitativa, do tipo estudo de caso e da análise de conteúdo de Bardin (2016), utilizou-se da organização e realização de entrevistas semiestruturadas com ex-educadores e ex-educandos da Escola Projeto Âncora por meio de videoconferência. A partir dessa pesquisa, entende-se a concepção de currículo como construtor do desenvolvimento humano em sua integralidade, a partir da superação de um conceito tradicional/bancário, compreendendo o currículo emergente - em suas dimensões teóricas e práticas - como transdisciplinar, criativo, ativo e em movimento, favorecendo a construção de valores e autonomia de aprendizagem, envolvendo o mundo, a realidade e os sujeitos. Espera-se que esta dissertação contribua para o aprimoramento de novas reflexões e ressignificações acerca de currículo, também incentivando pesquisas com enfoques e perspectivas diferentes.

Palavras-chave: Currículo. Inovação e transformação. Desenvolvimento humano integral.

ABSTRACT

THE CURRICULUM AS A BUILDER OF HUMAN DEVELOPMENT IN ITS INTEGRALITY: INNOVATIONS AND TRANSFORMATIONS

AUTHOR: Juliana Vaz Paiva
ADVISOR: Prof.^a Dr.^a Rosane Carneiro Sarturi

This dissertation was developed in the Graduate Program in Education at the Federal University of Santa Maria (PPGE/UFSM), in the research line LP2 - Educational Public Policies, Educational Practices and their Interfaces. It reflects on the emerging curriculum, involving innovations and transformations experienced in a Brazilian school. It aimed to understand how the curricular articulation took place, in its theoretical and practical dimensions, in a Brazilian school that conceived human development in its integrality. As theoretical devices, the following stand out: Gimeno Sacristán (1999, 2000, 2013); Gimeno Sacristán and Pérez Gómez (1998); Silva (2013); Moreira and Silva (2002); Pacheco (2014, 2015); Morin (2000, 2020) and Freire (1987, 2011). Based on a qualitative methodology, case study type and content analysis by Bardin (2016), semi-structured interviews were used to organize and carry out semi-structured interviews with former educators and former students of Escola Projeto Âncora through videoconference. From this research, the concept of curriculum is understood as a constructor of human development in its integrality, from the overcoming of a traditional/banking concept, understanding the emerging curriculum - in its theoretical and practical dimensions - as transdisciplinary, creative, active and in motion, favoring the construction of values and learning autonomy, involving the world, reality and subjects. It is expected that this dissertation will contribute to the improvement of new reflections and resignifications about curriculum, also encouraging research with different approaches and perspectives.

Keywords: Curriculum. Innovation and transformation. Integral human development.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Síntese do percurso metodológico.....	29
Figura 2- Realização da pesquisa de estudo de caso: um processo linear, mas Interativo.....	33
Figura 3 - Visão aérea do Projeto Âncora	34
Figura 4 - Área de atuação do Projeto Âncora	36
Figura 5 - Comunicado de criação da Cidade Âncora.....	37
Figura 6 - Comparação entre Escola Tradicional e Escola Projeto Âncora.....	38
Figura 7 - Vivência curricular para além das carteiras enfileiradas	40
Figura 8 - Conceito de Currículo a partir de pesquisa de estado do conhecimento ..	63
Figura 9 - Escola da Ponte	95
Figura 10 - Professor José Pacheco atualmente.....	96
Figura 11 - Educandos participando de Assembleia	99

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Achados do Estado do Conhecimento	56
Tabela 2: Dissertações selecionadas a partir da combinação dos descritores “Currículo” e “Teorias do Currículo”	57
Tabela 3: Dissertações selecionadas a partir da combinação dos descritores “Currículo” e “Práticas Curriculares”	58
Tabela 4: Dissertações selecionadas a partir da combinação dos descritores “Currículo” e “Teorias do Currículo”	59
Tabela 5: Dissertações selecionadas a partir da combinação dos descritores “Currículo” e “Práticas curriculares”	60

SUMÁRIO

1 PALAVRAS INTRODUTÓRIAS	19
1.1 DELIMITAÇÃO DO TEMA, PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS.....	23
2 PERCURSOS METODOLÓGICOS	29
2.1 ABORDAGEM QUALITATIVA	30
2.2 ESTUDO DE CASO	31
2.3 CONTEXTO DE PESQUISA	33
2.4 PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	44
3 ESTADO DO CONHECIMENTO: O CURRÍCULO À LUZ DA PESQUISA	53
3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	54
3.2 RESULTADOS E ANÁLISES.....	56
3.2.1 Currículo.....	57
3.2.2 Teorias curriculares	59
3.2.3 Práticas curriculares.....	60
3.3 REFLEXÕES PROPICIADAS PELA PESQUISA.....	61
4 CONCEPÇÕES SOBRE CURRÍCULO	67
4.1 TEORIAS DO CURRÍCULO	67
4.1.1 Tradicionais	68
4.1.2 Críticas	69
4.1.3 Pós-críticas	71
4.2 CONCEITUANDO E REPENSANDO O CURRÍCULO	72
4.3 CURRÍCULO COMO PROCESSO	79
5 CURRÍCULO COMO POSSIBILIDADE DE INOVAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES	87
5.1 ESCOLA DA PONTE.....	95
6 CURRÍCULO EMERGENTE COMO CONSTRUTOR DO DESENVOLVIMENTO HUMANO EM SUA INTEGRALIDADE	105
6.1 NOVOS TEMPOS E ESPAÇOS	105
6.2 O MUNDO PARA ALÉM DO “EU”	112
6.3 AUTONOMIA DE APRENDIZAGEM: APRENDER A APRENDER	119
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	133
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - EDUCADORES	143
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - EDUCANDOS	147

The background features a series of concentric, light green circles in the upper left corner. The rest of the page is filled with large, overlapping, organic shapes in shades of purple, magenta, yellow, and cyan. A small white circle containing the number '1' is positioned in the upper left area.

1

Palavras introdutórias

Neste capítulo apresenta-se a contextualização, as bases em que se assenta e justificam o presente estudo; são explicitados o problema e os objetivos de pesquisa, bem como sua estruturação.

1 PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

Pensar no que mobiliza a realização desta pesquisa, reporta-me ao motivo pelo qual estou aqui, bem como às experiências escolares e curriculares que vivenciei. Sendo sempre o conhecimento objeto de meu interesse e amor, a escola acabava sendo um espaço prazeroso de construção, compartilhamento e amizades. Reconheço, nestes tempos, práticas extremamente tradicionais e bancárias, bem como tentativas de ultrapassá-las. Não escrevo isso no intuito de fazer críticas ou condenações, pelo contrário, nutro profundo carinho e respeito pela escola e professores que fizeram parte de minha vida e contribuíram com quem sou, porém hoje consigo refletir que todas essas vivências fazem parte do currículo e que seu projeto e complexidade estão para bem além das práticas cotidianas. Mas será que era melhor decorar músicas que falassem de determinados conteúdos ao invés de entendê-los? Será que tinha tanta importância que a cor do meu casaco fosse azul marinho?

A partir do curso de Pedagogia, entre os anos de 2014 e 2017, tive oportunidade de participar de escolas de uma forma diferente. Não só como educanda/estudante, mas me percebendo como educadora. As vivências a partir de estágios e, especialmente, como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) - Subprojeto Pedagogia, proporcionaram também olhares a partir de novas perspectivas. Inevitavelmente, reflexões sobre concepções escolares - que se distanciam da educação bancária - foram nascendo, crescendo e sendo (re)construídas continuamente também no curso de Especialização em Gestão Educacional (UFSM), durante os anos de 2018 e 2019 e, atualmente, no curso de Mestrado em Educação (UFSM).

Desta forma, o tema “Currículo” é motivo instigante de meus estudos e pesquisas desde o curso de graduação em Pedagogia, quando passei não só a vivenciá-lo, mas a conhecê-lo e reconhecê-lo em suas dimensões teóricas e práticas. Aprendi que se constituir intelectualmente não é apenas consequência do acúmulo de teorias e que, na verdade, todas as teorias se direcionam para a finalidade principal da Educação: a humanização. Para além de um processo semelhante ao bancário ou fabril, o currículo escolar pode e precisa ser espaço, principalmente, de autorreconhecimento da capacidade de observar, pensar, refletir sobre a vida e sobre o mundo e, sobretudo, expressando-se e agindo sobre ele.

Assim, esta pesquisa emerge considerando o papel libertador da Educação, permeada da convicção das potencialidades e compromissos que precisam ser realizados pela Educação no processo de desenvolvimento integral dos indivíduos e sociedades, pois a proposta da educação libertadora começa em cada um/a de nós.

Entende-se que a sociedade em que se vive é caracterizada pela rápida informação, pela ágil comunicação e pela conseqüente inovação. Assim, acontecem mudanças em todos os contextos, configurando a mobilização do conhecimento local e global, impulsionando reconstruções e transformações. Certamente esses fatores - inerentes ao século XXI - proporcionaram, de maneira muito significativa, a evolução da humanidade. Entretanto, a vida sempre responde conforme as indagações que lhe são dirigidas. Por isso, o convite para repensar seu modo de viver chegou à humanidade. Em verdade, convite é algo que pode ser recusado, e a pandemia¹ que hoje se vivencia não oferece essa opção. Esse período é muito mais sério do que se estima e está para muito além das soluções mediante vacinas preventivas e terapêuticas providenciais.

O contexto da pandemia intima a humanidade não só repensar seu modo de viver, mas a resgatar a humanidade, a condição humana, a cidadania e compreender o mundo com sua vasta diversidade de realidades. É momento de transformações, de aproximar a cultura científica da cultura humanística. É momento de repensar, inclusive, a Educação, em que existe constantemente a ideia de ser repensada, mas especialmente agora, pois a Educação é o que permite o ser humano se construir, reconstruir, transformar, e evoluir, a partir do reconhecimento da complexidade de sua existência.

De igual maneira, se faz importante reconhecer que se está diante de um novo tempo-contexto, que apresenta possibilidades inversas ao modelo de organização escolar tradicional, o qual requer uma nova forma de pensar a

¹ Em 11 de março de 2020, a COVID-19, nome dado à doença causada pelo SARS-CoV2, foi caracterizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma pandemia. O termo "pandemia" se refere à distribuição geográfica de uma doença. No momento, existem surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo. Segundo o site oficial de nosso país, somente no Brasil, à época da presente escrita, foram confirmados 20.556.487 casos e 574.209 óbitos em virtude do vírus. A transmissão ocorre, principalmente, de pessoa para pessoa - por meio de gotículas de saliva e contato com objetos ou superfícies contaminadas, seguido de contato com a boca, nariz ou olhos. O período de incubação desta doença respiratória, tempo para que os primeiros sintomas apareçam, pode ser de 2 a 14 dias. Assim, para evitar o contágio e conter essa grave crise sanitária, medidas de restrições e isolamento social estão sendo vivenciadas até os presentes dias, mesmo com o processo de vacinação em pleno andamento em contexto mundial. Fonte: <www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>

educação. “Ninguém escapa da educação.” (BRANDÃO, 1981, p. 1), e nem a educação das inovações e transformações. O tempo e o espaço escolar ganham novos significados nesse movimento, criando novas linguagens e mediações sociais e culturais em contínua evolução. Necessita-se superar as limitações da disciplinaridade que formatou e domesticou a muitos, entendendo que a via da transmissão da informação do conhecimento já não é suficiente para atender às novas gerações e os novos tempo-contextos que emergem.

Sob a ótica de Rubem Alves (2012, p. 70), que afirma que: “O aprendido é aquilo que fica depois que o esquecimento faz o seu trabalho.”, entende-se que a educação que prioriza o mero depósito de uma grande quantidade de conteúdos não é sinônimo de qualificação e construção de conhecimentos, quando muito se percebe o espaço escolar como sendo desinteressante para os educandos, por oferecer aprendizagens que não possuem sentidos a eles, na lógica bancária - de depósito e extrato.

Uma educação centrada na preparação para avaliações específicas, provas institucionais, vestibulares e semelhantes não permite a construção da autonomia para a construção de conhecimentos. Freire (1987) chama atenção para o processo alienante de aprendizagem que esta educação bancária se compromete, uma vez que leva o educando a decorar conteúdos sem, de fato, compreendê-los. Para Freire (2011) ensinar é atribuir ao educando a autonomia que o permita modificar a realidade e produzir novos conhecimentos. Assim, considera a escola como espaço em que educadores e educandos aprendem juntos, buscando meios para consolidação e significação dos conhecimentos.

Tendo em conta as reflexões trazidas acerca da importância da Educação ao que se refere à emergência de um currículo humanizador, que proporcione verdadeiramente a construção de conhecimentos, imagine-se um mundo que nunca houvesse existido cientistas em Educação. Todos os seus preciosos conceitos e ensinamentos nunca tivessem sido respondidos - ou até mesmo pensados - e não existissem os cursos de formação de pedagogos na Universidade. Provavelmente as escolas seriam como ainda são hoje em sua maioria - formadoras e semelhantes para/ao processo industrial: Os alunos enfileirados, o professor como centro do conhecimento, as provas, os livros didáticos não como recursos, mas como roteiros ou manuais, as classes divididas uniformemente por idade, o conteúdo como uma

meta a ser cumprida, levando ao caminho da memorização sem chegar à construção significativa de conhecimento.

Se existiram e existem tantos esclarecimentos - a partir das realidades e necessidades educacionais - que levam ao entendimento da emergência de inovações e transformações na Educação, em seus currículos escolares, se os educadores mudaram a forma como pensam sobre a educação, o que torna esse pensamento inaplicável? Seria possível vivenciar uma sociedade destinada a reconstruir permanentemente a estrutura tradicional da escola? Certamente há esperança, porque modificar o que as pessoas almejam, o que desejam é o primeiro e necessário fator para uma grande mudança. Refere-se a Freire e sua obra, quando há a espera em relação a uma expectativa de certa forma certa.

Por isso, considera-se necessário o desvestir de alguns conceitos enraizados pelo tempo sobre o contexto escolar e, sobretudo, da forma que se vê, sente, ensina e aprende os conhecimentos que estão dispersos no universo. Assim, conseguir-se-á potencializar possibilidades para imaginar, experimentar e, até mesmo transformar escolas para que assumam outras culturas curriculares de espaço, tempo e modo de ensino-aprendizagem: sem salas de aula padronizadas; educandos com maior - e orientada - autonomia, organizando seus roteiros de estudos e atividades que irão desenvolver também em grupo; educadores reconstruindo e transformando suas práticas, orientando para a autonomia e criticidade, com práticas pedagógicas nas quais a aprendizagem e o conhecimento são construídos em cooperação com o grupo.

Em perspectivas curriculares semelhantes, surgem escolas que inovam e transformam suas concepções e práticas. Uma delas é a famosa Escola da Ponte, de Portugal, considerada um exemplo de desenvolvimento de cidadãos autônomos, críticos e responsáveis pela sociedade e contextos em que estão inseridos (ALVES, 2012). Em contexto do Brasil, encontra-se a escola Projeto Âncora, fundada no ano de 2012. Anteriormente, o projeto já existia e atendia à comunidade, mas foi a partir da colaboração de José Pacheco - fundador do projeto lusitano, que passou a ser também escola. Alvo de muitos estudos, pesquisas e visitas, pois muito se diferenciam das escolas atuais do Brasil sob a ótica do Currículo, objeto de estudo desta pesquisa.

1.1 DELIMITAÇÃO DO TEMA, PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS

Levando em conta o apresentado, questionou-se para este estudo: “Como se deu a articulação curricular, em suas dimensões teóricas e práticas, em uma escola brasileira que concebeu o desenvolvimento humano em sua integralidade?”.

Para tal investigação, o objetivo geral foi de compreender como se deu a articulação curricular, em suas dimensões teóricas e práticas, em uma escola brasileira que concebeu o desenvolvimento humano em sua integralidade. Tendo como objetivos específicos:

- Reconhecer o currículo, em suas dimensões teóricas e práticas, em seu caráter político, cultural e econômico, refletindo sobre suas imbricações;
- Identificar concepção curricular que estabelece ideal inovador e transformador que propicie ao aluno a conquista de sua autonomia, dentro de um contexto democrático educacional, concebendo o desenvolvimento humano em sua integralidade;
- Analisar como se configuraram os processos curriculares vivenciados na Escola Projeto Âncora, a partir de seus diferentes contextos educativos, com vistas a ressignificações de saberes e fazeres curriculares emergentes.

Esta pesquisa emerge de várias vivências, experiências, questionamentos e reflexões como educanda e educadora, na escola ou na universidade. Certamente, ao avançar nestes caminhos, o sentimento de “por quê?” vai ganhando novos significados, novas respostas, novas perspectivas. Lembrando de Freire (1987) quando esclarece que “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.”, entende-se que o currículo é uma ferramenta por excelência para o processo de formação escolar, vindo a partir dele a possibilidade de transformar “por quê?” em “porquê”.

Considerando que a contínua e imprescindível exploração de uma educação de qualidade superior merece ser enfatizada na sociedade, especialmente nos campos da docência e da academia, destaca-se a importância da proximidade com este assunto. Em um contexto de Pós-Graduação em Educação, o tema de pesquisa emerge - vem à tona - a partir de um processo de necessidade de aprofundar, compreender e refletir sobre currículo de maneira teórica e prática, com vistas a repensar importantes concepções curriculares emergentes.

Desse modo, devido à necessidade de pesquisas mais aprofundadas sobre o Currículo tendo também como objetivo de análise importantes contribuições referentes à vivências de realidade curricular brasileira que concebeu o desenvolvimento humano em sua integralidade, entende-se como relevante o tema estudado, uma vez que se faz mister a busca por inovações e transformações, tendo em vista a inevitabilidade de se resgatar a humanidade, a condição humana, a cidadania e compreender o mundo com sua vasta diversidade de realidades.

O presente estudo estrutura-se do seguinte modo:

Em seu capítulo introdutório, apresenta-se a contextualização, as bases em que se assenta e justifica o presente estudo; são explicitados o problema e os objetivos de pesquisa, bem como sua estruturação.

O segundo capítulo trata das concepções e percursos metodológicos. Neste, evidencia-se o contexto da Escola Projeto Âncora - vivenciado pelos colaboradores desta pesquisa. De maneira imprescindível, são esclarecidos os recursos metodológicos utilizados para sua realização. Com base em Triviños (1987), Minayo (2001), Creswell (2007), Yin (2015), Lüdke e André (1986), Lakatos e Marconi (2002) e Tasca et al. (2010), as características deste estudo são compreendidas como estudo de caso, utilizando-se de métodos qualitativos. Trata também da análise dos dados coletados, fundamentada por Bardin (2016) e Oliveira (2008).

O terceiro capítulo concentra significativos conceitos sobre currículo, compreendendo teorias e práticas, a partir de pesquisa de estado do conhecimento, à luz de Ferreira (2002), Morosini (2015), Morosini e Fernandes (2014), Romanowski e Ens (2006). Apresenta-se um conceito de currículo elaborado a partir da síntese das produções científicas selecionadas.

O quarto capítulo da presente pesquisa traz concepções sobre o currículo, o conceituando e repensando como um processo, refletindo sobre as teorias curriculares apresentadas a partir de autores como Silva (2013); Moreira e Silva (2002); Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998); Gimeno Sacristán (2000); Coll (2000); entre outros.

O capítulo quinto trata o currículo como uma possibilidade de inovação e transformação, trazendo consigo as reflexões propostas por Behrens (2013); Demo (1996); Cortella (2014); Moraes (2007); Morin (2000) e Zabala (2002). Trata-se também de uma escola constituída por uma prática curricular que fundamenta a construção de conhecimentos de forma crítica, provocando transformações em

professores e alunos - Escola da Ponte de Portugal. Para tanto, foram buscadas referências em Pacheco (2006, 2014, 2015), idealizador do projeto da escola.

O sexto capítulo reúne as colaborações dos sujeitos - ex-educandos e ex-educadores - obtidas por meio de entrevista semiestruturada e pertinentes à questão motivadora desta pesquisa, discutindo esses resultados à luz dos pressupostos teóricos na construção de reflexões e análises sobre o currículo emergente como construtor do desenvolvimento em sua integralidade. Estrutura-se a partir de três eixos considerados fundamentais para as inovações e transformações emergentes: Novos tempos e espaços; O mundo para além do “eu”; Autonomia de aprendizagem: aprender a aprender.

Ao fim, como último capítulo, as considerações finais em que se integram os dados obtidos a partir da reflexão e consideração críticas permitidas pela pesquisa realizada, considerando que o currículo é um instrumento de grande importância para o desenvolvimento humano integral, portanto, não se forma apenas para o futuro. O currículo é vivenciado hoje, é por isso que não se pode deixar reflexões sobre o mesmo para amanhã.



2

Percurso metodológicos

Trata-se das concepções e percursos metodológicos. Retrata-se um breve histórico, bem como aspectos importantes sobre a Escola Projeto Âncora - colaboradora desta pesquisa. Fundamenta-se e descreve os recursos metodológicos utilizados na realização desta pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, bem como, elucida-se sobre a análise dos dados coletados. Apoiar-se em Triviños (1987), Creswell (2007), Minayo (2001), Yin (2015), Lakatos e Marconi (2002), Lüdke e André (1986), e Tasca et al. (2010), Bardin (2016) e Oliveira (2008), entre outros.

2 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar os caminhos metodológicos trilhados durante a pesquisa, caracterizando e descrevendo esta trajetória. Para tanto, apresenta-se as fontes e o contexto de pesquisa, os instrumentos de produção de dados, bem como discorre-se como se deu a análise dos dados produzidos, considerando referencial teórico referente às concepções adequadas ao desenvolvimento da presente pesquisa.

Para que se possa melhor contextualizar a metodologia utilizada, faz-se mister retomar a pergunta direcionadora do estudo: “Como se deu a articulação curricular, em suas dimensões teóricas e práticas, em uma escola brasileira que concebeu o desenvolvimento humano em sua integralidade?”. Ao buscar sua resposta, objetivou-se compreender como se deu a articulação curricular, em suas dimensões teóricas e práticas, em uma escola brasileira que concebeu o desenvolvimento humano em sua integralidade.

No intuito de organizar os percursos metodológicos da presente pesquisa, de maneira dinâmica e objetiva, apresenta-se a seguinte figura síntese do referido capítulo:

Figura 1 - Síntese do percurso metodológico



Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Diante disso, afirma-se que a metodologia deste estudo foi pautada em uma abordagem qualitativa, por meio de estudo de caso desenvolvido a partir da colaboração de ex-educandos e ex-educadores da Escola Projeto Âncora, escola brasileira que concebeu o desenvolvimento humano em sua integralidade.

2.1 ABORDAGEM QUALITATIVA

As pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais têm se caracterizado pela abordagem qualitativa, considerando a realidade em dimensões objetivas e subjetivas a partir da compreensão que os fenômenos educativos são influenciados por múltiplos fatores e construídos por vários saberes e sujeitos. Para Gil (2010), o delineamento da pesquisa se refere ao seu planejamento em sua dimensão global, envolvendo elementos de análise e interpretação de coleta de informações, bem como estratégias de controle das variáveis envolvidas.

Assim, na busca de compreender o problema de pesquisa, delineou-se este estudo com base em uma abordagem qualitativa, considerando o aporte de Triviños (1987), o qual defende que o pesquisador orientado pelo enfoque qualitativo tem ampla liberdade teórico-metodológica para realizar sua pesquisa, melhor compreendendo realidades mais complexas como a Educação. Faz-se importante tratar, ao menos brevemente, sobre o que fundamenta o autor em sua obra, em que esclarece que diferentemente do enfoque positivista, a fenomenologia reconheceu a análise dos pressupostos qualitativos, por entender que os significados dados pelos sujeitos aos fenômenos dependem - fundamentalmente - dos pressupostos culturais próprios do contexto o qual se inserem.

Neste aspecto, Creswell (2007) compreende, de forma semelhante, que cada pesquisador olha para o estudo e filtra os dados por meio de uma lente pessoal situada em um momento sociopolítico e histórico específico. Sendo assim, na análise de dados qualitativos, não se faz possível evitar as interpretações pessoais. A referida obra do autor corrobora com a pesquisadora e socióloga Minayo (2001), quando afirma que esta modalidade de pesquisa responde a questões muito específicas e trabalha com uma realidade que não pode ser apenas quantificada.

O paradigma da pesquisa qualitativa tem suas raízes na antropologia cultural e na sociologia norte-americana (Kirk e Miller, 1986). Ela só foi adotada recentemente por pesquisadores educacionais (Borg e Gall, 1989). O objetivo da pesquisa qualitativa é entender determinada situação social, fato, papel, grupo ou interação (Locke, Spirduso e Silverman, 1987). Ela é, em grande parte, um processo investigativo no qual o pesquisador gradualmente compreende o sentido de um fenômeno social ao contrastar, comparar, reproduzir, catalogar e classificar o objeto do estudo (Miles e Huberman, 1984). [...] Os pesquisadores alegam que a pesquisa qualitativa pode ser diferenciada da metodologia quantitativa por diversas características únicas que são inerentes ao projeto. (CRESWELL, 2007, p. 202)

Feitas estas considerações, opta-se pela metodologia qualitativa por entender sua abrangência da complexidade do tema em pesquisa para além de números e/ou índices que, por muitas vezes, podem não representar a realidade em sua totalidade. Assim, pressupostos trazidos por Triviños (1987) orientaram a presente pesquisa, compreendendo-se que não foi seguida sequência tão rígida das etapas assinaladas no desenvolvimento de pesquisa quantitativa; bem como a investigação teve início apoiada em fundamentação teórica geral e revisão de literatura - por meio do estado do conhecimento - em torno do tema tratado.

Visto que “[...] cabe ao pesquisador elaborar uma soma de conceitos para explicar, compreender e dar significado aos fenômenos que estuda” (Triviños, 1987, p. 105), ao definir a abordagem metodológica, apresenta-se o caminho investigativo trilhado.

2.2 ESTUDO DE CASO

Existem tipos distintos de estudos qualitativos, o que implica na utilização de métodos específicos para validar a possibilidade de sua realização, bem como os procedimentos adotados. Desta forma, o estudo caracteriza-se como um estudo de caso, pois elegeu a Escola Projeto Âncora como campo de observação. Triviños (1987) aborda o estudo de caso como:

É uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente. Esta definição determina suas características que são dadas por duas circunstâncias, principalmente. Por um lado, a natureza e abrangência da unidade. Esta pode ser um sujeito. [...] Em segundo lugar, também a complexidade do Estudo de Caso está determinada pelos suportes teóricos que servem de orientação em seu trabalho ao investigador. [...] O importante é lembrar que no Estudo de Caso qualitativo, onde nem as hipóteses nem os esquemas de inquirição estão

aprioristicamente estabelecidos, a complexidade do exame aumenta à medida que se aprofunda no assunto. (TRIVIÑOS, 1987, p. 33-34)

Nesse mesmo entendimento, Fonseca (2002, p. 33) esclarece que em um estudo de caso é realizado o estudo de uma “entidade bem definida”, seja uma pessoa, uma escola, entre outros. Essa abordagem busca conhecer determinado caso compreendendo o que há de mais característico e essencial nele, sem a intervenção do pesquisador – que o apresentará conforme suas percepções.

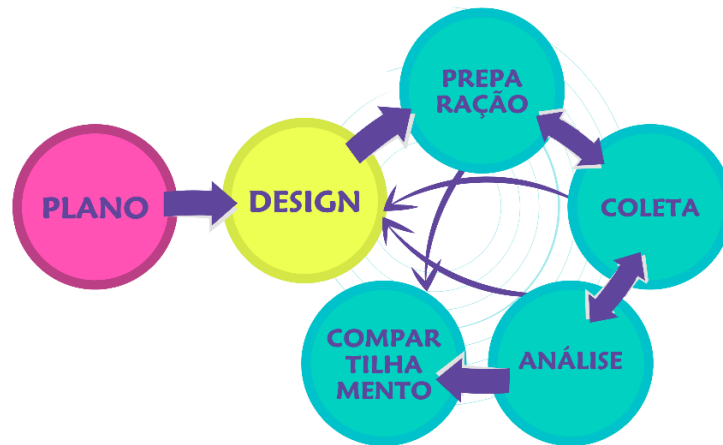
O estudo de caso tem características básicas porque objetiva descobrir, enfatizar a interpretação do contexto; busca retratar a realidade com profundidade em sua completude; utiliza várias fontes de informação; expressa diferentes e, às vezes, conflitantes visões de um mesmo caso, fazendo-se uso de linguagem acessível. (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 17). Neste aspecto, a análise de um único caso de determinado universo pode proporcionar visão geral do problema em questão:

O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17)

Bogdan e Bikken (1994) compararam o estudo de caso com o funil. Ao princípio, o pesquisador busca locais, sujeitos, que possam ser colaboradores do estudo e produtores de dados. Aos poucos, como que em um processo de afinamento, vão se dando encaminhamentos referentes aos aspectos específicos do contexto, indivíduos e fontes de pesquisa e, assim, a área de trabalho e de geração de dados é delimitada sendo mais especificamente direcionada.

Apresenta-se, a seguir, figura organizada a partir das considerações de Yin (2015) que permite perceber este estudo de caso tendo início a partir de seu plano, para então em seu processo de design/estruturação se desenvolver de forma organizada e interativa, visto que os demais processos estão diretamente ligados e complementam uns aos outros até que se dê o fechamento da pesquisa com o seu compartilhamento.

Figura 2 - Realização da pesquisa de estudo de caso: um processo linear, mas interativo



Fonte: Organizada pela autora com base em Yin (2015).

Yin (2015) afirma que se pode usar a pesquisa de estudo de caso por desejar entender um fenômeno do mundo real para então assumir que esse entendimento, provavelmente, englobe importantes condições contextuais pertinentes ao caso.

Assim, para justificar o uso do método de estudo de caso, conforme os autores trazidos anteriormente esclarecem, há a necessidade de definir um caso específico da vida real para que se possa representar a abstração. Desta forma, a presente dissertação caracteriza-se como um estudo de caso, realizado a partir da colaboração de ex-educandos e ex-educadores da Escola Projeto Âncora. A seguir, entendendo se fazer necessário para uma uma melhor contextualização da pesquisa, apresenta-se um breve histórico, bem como aspectos significativos acerca da referida escola, a partir de seus documentos e *site*.

2.3 CONTEXTO DE PESQUISA

Conforme seu Plano Escolar (2016), o Projeto Âncora teve início no ano de 1995, mais especificamente no dia 23 de setembro, a partir da dedicação à área social do empresário Walter Steurer. Como associação civil, não tinha fins econômicos ou lucrativos, tendo caráter beneficente, filantrópico, educativo e cultural.

A Instituição - que hoje não funciona mais como escola - localiza-se na cidade de Cotia, entre a capital e o interior do Estado de São Paulo, organizada em 12 mil metros quadrados de terreno, possui significativa estrutura que abriga salas de aprendizagem, laboratórios, circo, biblioteca, quadras esportivas, pista de skate, cozinhas, refeitório, hospedaria e outras estruturas, além de espaços verdes, árvores frutíferas, canteiros de flores e hortas. A primeira obra da sua infraestrutura foi o circo que, segundo documento do Projeto Âncora, era o núcleo da instituição. (PROJETO ÂNCORA, 2016)

Como apresentado no trecho anterior e na imagem que segue, pode-se perceber a organização física que abrigou a escola permitindo características essenciais no que se refere aos tempos e espaços curriculares vivenciados. Pode-se dizer que esse olhar sensível dado aos espaços se fez, principalmente, a partir da colaboração de Regina Steurer, esposa de Walter e arquiteta e urbanista que projetou a instituição. Importante ressaltar que, assim como o currículo e as práticas educativas da escola foram objetos de significativos estudos, a proposta de arquitetura escolar inovadora também teve seu destaque em pesquisas.

Figura 3 - Visão aérea do Projeto Âncora



Fonte: <https://www.projetoancora.org.br>

Visto a grande e organizada estrutura física do projeto, reporta-se à sua missão inicial, de ser um espaço de vivência de cidadania e não só de aprendizagem. Nasceu com objetivo de ser cidade promotora de experiências de vida comunitária e ética, uma verdadeira cidade educadora:

Não basta dispor de boas técnicas, bons materiais, bons construtores, e boa arquitetura. É necessário querer transformar as cidades e lutar contra as forças que as tornam injustas. A Cidade Âncora quer ser imagem de cidade autêntica, que recebe todos como cidadãos: crianças e velhos, homens e mulheres, pretos e brancos, que participarão da sua construção e gestão. Lugar no qual os dons de cada um serão bem-vindos, incentivados e colocados a serviço de toda a comunidade. (PROJETO ÂNCORA, 1998, p. 4)

Dessa forma, o Âncora só inicia suas atividades como escola no ano de 2011. Desde sua criação, em 1995, atendia à comunidade oferecendo experiências complementares às atividades das escolas existentes ao redor. As chamadas oficinas voltavam-se à educação, cultura, arte e esportes. Através desses dispositivos, o projeto foi sendo consolidado e o desafio de melhorar a realidade de seus atendidos suscitou a necessidade de um maior acompanhamento para além das oficinas. Então em 2002 passou a oferecer reforço escolar e biblioteca para as crianças e jovens de baixa renda da cidade e região.

Com aproximação cada vez mais estreita com a escola pública, por meio do intercâmbio de seus atendidos, volta-se o olhar para além das crianças e jovens e visa-se o educador. Em 2007, a partir de construção gradativa e coletiva, com a ideia de colaborar com a formação dos professores que já atuavam em escolas públicas da região e daqueles ainda em formação inicial, têm início os Encontros de Educação. Esse espaço de formação teve nomes importantes da Educação, com destaque para o professor José Pacheco, fundador do projeto Fazer a Ponte.

O projeto foi sendo cada vez mais consolidado a partir das atividades e experiências que propiciava. Muitos eram aqueles que chegavam e se uniam à ideia de uma filosofia educacional semelhante à Escola da Ponte, de Portugal. Assim, mais uma vez, era hora de dar um próximo passo: Após o falecimento do criador do Âncora no ano de 2011, o projeto passa a vivenciar sua conseqüente e esperada expansão. Com a participação de José Pacheco, no ano de 2012 a escola de ensino fundamental é inaugurada e passa a atender jovens e crianças integralmente.

O Projeto já não era somente projeto: a tão sonhada escola ganhava vida, de modo a proporcionar o desenvolvimento cidadão e a aprendizagem escolar de maneira gratuita e integral a aproximadamente 180 estudantes de Educação Infantil e Ensino Fundamental. O Ensino Médio passou a ser oferecido no ano de 2017. Já

sobre 2019, o Educador 4 - um dos colaboradores da pesquisa - afirma que durante o último ano da escola, participavam em média 100 educandos.

Como se pode observar a seguir, o projeto e, conseqüentemente, a escola tiveram uma significativa área de atuação, contando com a participação de famílias de municípios vizinhos à Cotia, como Osasco, Carapicuíba, São Paulo e Embu das Artes.

Figura 4 - Área de atuação do Projeto Âncora



Fonte: <https://www.projetoancora.org.br>

Entende-se que o projeto foi de extrema relevância para a região em que se localizou, pois a partir de desafios propiciados pelas vivências e necessidades da comunidade atendida, sua identidade foi construída. Mesmo tendo influências da Ponte em sua origem, a Escola Projeto Âncora representa significativo fruto da história e da construção coletiva, dinâmica e cidadã daquela comunidade. Teve origem em obra sem fins lucrativos e transcendeu seu papel assistencialista, compreendendo a formação de cidadãos conscientes de seus papéis na construção de uma sociedade mais justa e equilibrada.

Importante considerar que, após oito anos de funcionamento, a Escola Projeto Âncora findou suas atividades. O contexto de pandemia se somou às dificuldades financeiras que vinham sendo enfrentadas, resultando no repensar do Projeto que deu vida à referida escola. Assim, no mês de outubro de 2020, foi anunciado

oficialmente através do site e redes sociais do Projeto, que este voltaria às suas ideias de origem: Uma cidade educadora, a Cidade Âncora.

Figura 5 - Comunicado de criação da Cidade Âncora



Fonte: <https://www.projetoancora.org.br>

A partir de suas cartas mensais, se fez/faz possível acompanhar os novos rumos do Projeto, agora Cidade Âncora, como mostra a carta do já referido mês – outubro de 2020:

Prezado(a)s Cidadãs e Cidadãos,

Esta carta inaugura uma nova fase da sua relação com o Âncora, agora pautada pela cidadania.

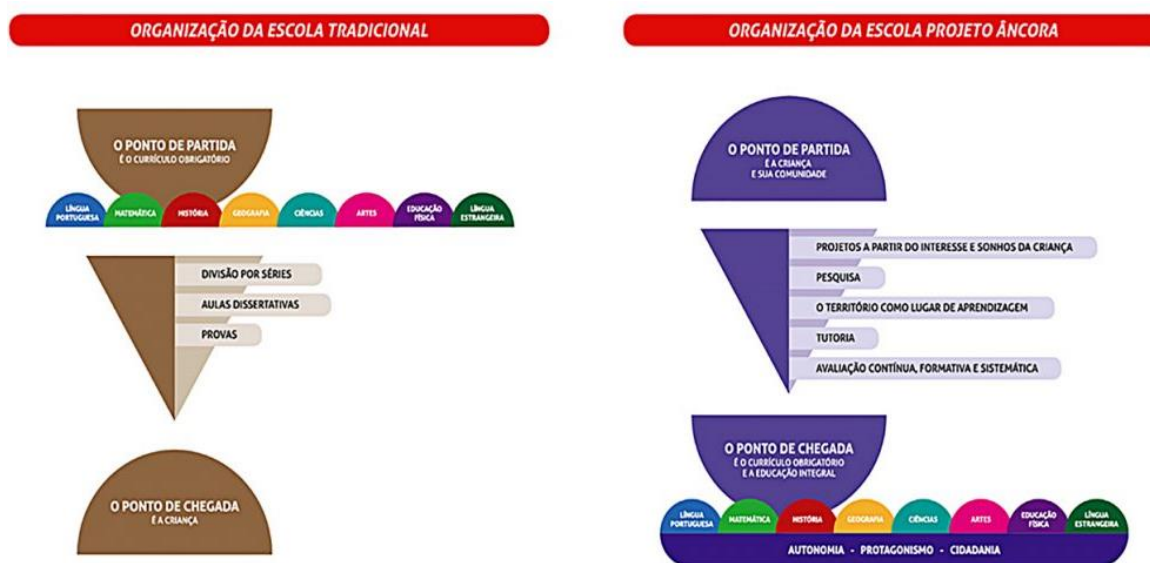
Isso nos leva a refletir que sonho de cidade temos e que compromisso podemos assumir para fazê-lo acontecer.

A Cidade Âncora chama todos os seus cidadãos para participar da sua construção. As próximas cartas acompanharão essa construção e compartilharemos por aqui e pelas redes o que vai acontecendo para que você possa dar sua opinião e participar. (CIDADE ÂNCORA, 2020)

Portanto, tratar-se-á da Escola Projeto Âncora em suas experiências vivenciadas entre os anos de 2012 a 2019. Considerando que seu currículo é propício à construção do conhecimento e da prática, a escola propiciou àqueles que

a vivenciaram a aprendizagem coletiva de forma humana com autonomia e consciência. Dessa forma, se faz mister trazer a representação gráfica da organização Escola Projeto Âncora presente no site do projeto, que a representa muito diferente das escolas de currículo tradicionais:

Figura 6 - Comparação entre Escola Tradicional e Escola Projeto Âncora



Fonte: <https://www.projetoancora.org.br>

Conforme a figura apresentada acima, entende-se a organização curricular da Escola Projeto Âncora na busca da construção do desenvolvimento humano em sua integralidade, pois a partir do estudante e sua comunidade como ponto de partida, pretende alcançar o ponto de chegada - o currículo obrigatório e a educação integral - por caminhos democráticos, incentivadores da autonomia, do protagonismo e da cidadania, considerando a pesquisa, a tutoria, projetos a partir do interesse dos educandos, o território como lugar de aprendizagem e a avaliação contínua, formativa e sistemática. Já na figura representante da organização curricular de uma escola tradicional, nota-se que a democracia tem menos espaço, quando parte do conteúdo obrigatório para chegar aos estudantes. O referido currículo abre maior espaço para a padronização, a divisão por séries, as aulas dissertativas e as provas. Necessária se faz a atenção para com este caminho, de onde se parte e onde se quer chegar. Isso é currículo.

Considera-se como currículo o conjunto de atitudes e competências que, ao longo do seu percurso escolar, e de acordo com as suas potencialidades e interesses, os educandos deverão adquirir e desenvolver. O conceito de currículo é entendido numa dupla dimensão, conforme a sua exterioridade ou interioridade relativamente a cada educando: o currículo exterior ou objetivo é um perfil, um horizonte de realização, uma meta; o currículo interior ou subjetivo é um percurso (único) de desenvolvimento pessoal, um caminho, um trajeto. Só o currículo subjetivo (o conjunto de aquisições de cada educando) está em condições de validar a pertinência do currículo objetivo. (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2011, p. 2)

Nesse sentido, a referida escola trilhava percursos variados e individualizados de construção de conhecimentos, a partir da consideração de que cada ser é único, promovendo a reflexão crítica sobre o currículo. O olhar cuidadoso da escola para com o percurso a ser feito - currículo, demonstra a possibilidade de construção de conhecimentos sob a perspectiva de um currículo subjetivo e único de cada educando, não deixando de considerar o currículo objetivo, mas com metodologias que qualifiquem o percurso individual e coletivo. O percurso feito dessa forma cria possibilidades de vivência cidadã para além da teoria, convida a aprender a aprender valorizando a si e ao outro.

Entendemos a escola como um espaço de humanização no qual a criança é convidada a vivenciar os conhecimentos, as diversas formas de compreender e estar no mundo que a cerca. A escola é um local que propicia oportunidades para desenvolvimento de habilidades sociais críticas e da autonomia. Para nós, cada criança é um indivíduo único e deve ser tratado como tal. Não nos interessam as padronizações escolares convencionais de idade, séries, gênero. O que nos importa são os interesses do educando, suas necessidades, descobrir e encorajar suas aptidões e potencialidades, respeitando sempre sua história e sua cultura. (PROJETO ÂNCORA, 2016).

Entende-se que o ideal educacional dessa escola foi tornar o aprendizado acessível a partir de diferente interação entre pessoas e conhecimentos, uma vez que ultrapassava a relação hierárquica entre professor e aluno como mestre e discípulo, para construir aprendizados juntos, porém de forma mais autônoma, por meio do intercâmbio de ideias e experiências (PROJETO ÂNCORA, 2016). Para colaborar no processo construtivo de seres humanos mais conscientes e responsáveis, a referida escola fazia uso de dispositivos pedagógicos. Estes promoviam a construção de conhecimentos com base nos interesses dos alunos, realizando a conexão entre o local e o global por meio da visão crítica de cidadãos planetários.

Assim como a Ponte, era organizada por meio de núcleos em que se desenvolviam projetos. Ao contrário dos grupos por séries/anos, os núcleos não eram usados para atribuir notas, classificar ou isolar alunos. Existiam como processos que proporcionavam a aprendizagem e os desenvolvimentos pessoal e social. A participação dos educandos nos núcleos se dava de acordo com o grau de autonomia de cada um, sendo três as possibilidades: Iniciação, Desenvolvimento e Aprofundamento. Entende-se que essa construção de autonomia também se fazia presente no cotidiano dos espaços e tempos curriculares vivenciados pelos educandos, explorando a escola para além das paredes e limitações impostas pelas salas, como mostra a imagem:

Figura 7 - Vivência curricular para além das carteiras enfileiradas



Fonte: <https://telaviva.com.br/30/08/2016/destino-educacao-chega-a-terceira-temporada-no-futura/>

Conforme mencionado acima, de acordo com sua vivência, a escola possuía dispositivos como suporte para auxiliar na relação entre educadores e educandos e permitir a participação de forma engajada e coletiva. Através desses dispositivos se dava a construção de conhecimentos com significados e sentidos, bem como a avaliação individual e coletiva.

O primeiro dispositivo a ser trazido é o roteiro de estudo, sendo muito importante para o aprender de uma maneira diferente da que é experimentada na maioria das escolas hoje. Por meio do roteiro, o currículo nacional era abordado, mas não partindo e se limitando a um documento prescrito. Para garantir uma aprendizagem significativa, o educando elegia o que gostaria de aprender em uma ou duas semanas, organizando seu roteiro de estudo sob a orientação do

educador/tutor escolhido. Para essa finalidade, havia outro dispositivo, intitulado planejamento.

Utilizado para organização individual e coletiva, havia o dispositivo de planejamento. A partir dele, o educando aprendia a administrar seu próprio tempo e a fazer planejar as atividades a serem feitas dia a dia para o cumprimento do objetivo de seu projeto. Para tanto, o educando precisava considerar seus próprios estudos e pesquisas, a participação nas oficinas que estivesse inscrito, os encontros em grupo e com seu tutor, os grupos de responsabilidade que fizesse parte, as atividades comunitárias, jogos, brincadeiras, refeições e tudo aquilo que envolvesse sua rotina na escola.

Por meio do dispositivo de pesquisa, os educandos desenvolviam suas capacidades de ler, planejar, organizar e elaborar questionamentos e problemas. Para cumprir o roteiro e atingir seus objetivos de pesquisa, além da ajuda de educadores e outros educandos, eram também utilizados livros e pesquisas na internet. Ao fim de cada pesquisa, eram compartilhados seus resultados e aprendizados com o grupo. Além da pesquisa, os educandos também construíam conhecimentos por meio de oficinas, que auxiliavam na formação integral dos sujeitos. Atividades físicas e esportivas, musicais, artísticas, lúdicas, tecnológicas e de entretenimento proporcionavam uma percepção de si mesmo e do mundo.

A escola acreditava em um aprendizado contínuo e permanente, assim como a formação para e a partir da conscientização cidadã. Desse modo, a criação do grupo de responsabilidade nasceu da real problematização, do questionamento das coisas que precisam ser resolvidas, então os grupos se reuniam para resolver e construir as soluções de maneira coletiva e que viesse a desenvolver o compromisso e a responsabilidade não só para consigo, mas com os outros.

Compreendendo os educandos como seres políticos, a escola desenvolvia o dispositivo da assembleia, espaço em que eram permitidos discussões e questionamentos sobre os contextos vivenciados no Âncora e que fossem de interesse coletivo. Isso deu a educandos e educadores a oportunidade de expressar democraticamente suas necessidades e opiniões, uma vez que, dessa forma, combinados e regras foram construídos, refletidos e aprovados em conjunto.

As situações de conflito mais específicas eram resolvidas por meio de círculos de diálogo. Os educandos e/ou educadores - em grupo - que estivessem envolvidos

em determinada questão de conflito sentavam em roda para refletir sobre e organizar os problemas e desafios que surgiam naturalmente no convívio escolar.

Para além do currículo da Escola da Ponte - a ser tratado no quinto capítulo – a Escola Projeto Âncora encontrava fundamentos em importantes teóricos, educadores e legislação condizentes às intenções e propostas curriculares já apresentadas:

Agostinho da Silva, Anísio Teixeira, Cecília Meireles, Darcy Ribeiro, Eurípedes Barsanulfo, Fernando Azevedo, Florestan Fernandes, Helena Antipoff, Lauro De Oliveira Lima, Lourenço Filho, Maria Amélia Pereira, Maria Nilde Mascellani, Nise da Silveira, Paulo Freire, Rubem Alves, Rui Barbosa. E Marco Legal: Constituição Federal, Estatuto Da Criança e do Adolescente, Lei De Diretrizes e Bases, Lei Orgânica da Assistência Social, Parâmetros Curriculares Nacionais. (PROJETO ÂNCORA, 2016)

Trazendo seus documentos e práticas à realidade brasileira, ao contexto em que se faziam as vivências curriculares da escola, reconhecia-se a consideração de educandos e educadores em dimensão individual e social (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2011, p. 2) para formação cidadã, autônoma, responsável e comprometida com um projeto de sociedade humanizadora. Para isso, partia de aspectos essenciais em que se edificou a escola: Valores; Multirreferencialidade teórica e Marco legal.

Como esclarecido anteriormente, a intencionalidade da escola se dava a partir de três importantes aspectos, sendo um deles os valores. Considera-se ser de suma importância apresentar o que se entendia por cada um dos valores e quais eram eles, sobretudo quando se aponta para a proposta de cooperação na construção de uma sociedade que valorize as qualidades mais nobres e superiores de cada ser humano para sua formação integral. Dessa forma, recorreu-se à Carta de Princípios da escola, em que aborda cada um dos cinco valores em que se baseou:

Respeito: com o educando, sua especificidade, sua história e sua família, por isso não serão padronizados apertados em modelos, em níveis pré-definidos. Com os outros da equipe independente da função que desempenhe, cumprindo suas obrigações e assumindo sempre seu papel dentro do grupo sem se desviar das decisões e das situações adversas.

Solidariedade: as formas cada vez mais desertificadas de sociedade, as distâncias avassaladoras que separaram tanto lugares vizinhos, o modo de viver sempre voltado para dentro e para si, são paredes que precisamos também derrubar. É preciso realmente enxergar a quem olhamos. Cada criança é uma criança com necessidades especiais, cada família é um

núcleo que precisa de amparo e de atenção. Primordial é enxergar cada uma das crianças com as quais convivemos, suas necessidades, suas carências. Todas passam por dificuldades, sofrimentos e o educador não pode fechar os olhos para isso, como também não pode ignorar as suas alegrias e nem suas conquistas. Da mesma forma, o nosso trabalho em equipe prima por essa atenção ao outro. Não há dúvidas quanto à dificuldade e a exigência da nossa tarefa e não temos ilusões: tal qual os educandos, também estamos em constante construção e movimento. Temos, por isso, que estar atentos a nós mesmos e aos nossos colegas, acolher e amparar sempre que alguém precisar, com humildade e carinho. O educador é solidário também com as famílias, busca manter uma relação de empatia conhecendo sua história, pesando as dificuldades e as realidades que são díspares e por vezes tão duras. Suprimindo ao máximo um julgamento e uma postura condenativa, ao contrário almejam maneiras para auxiliá-las e confortá-las.

Afetividade: é a postura basilar, o que evita a crítica ofensiva, a ajuda humilhante e a orientação depreciativa. É a chave para construir as relações de confiança e parceria que buscamos, tanto com os educandos, suas famílias e com os membros da equipe.

Honestidade: com os educandos se revela o não privilégio dos educadores: as regras e os acordos valem para todos, tanto para o adulto quanto para a criança, tanto para os pais como para os funcionários. Na medida em que o educador respeita os que o cercam, busca tratá-los com a verdade. Também na relação com as famílias, o desenvolvimento de seus filhos é apresentado sempre com honestidade, sem atenuantes ou exageros. Entendemos que é direito dos responsáveis das crianças escolherem, conhecerem e opinarem sobre as formas e os métodos utilizados pelos educadores. Para que o trabalho que almejamos se concretize é fundamental que a relação entre os educadores seja pautada na confiança, uma das nossas premissas é que não se pode educar na solidão, pois é uma atividade que exige contato, apoio, incentivo mútuo, diversidade. Desta forma, a honestidade entre a equipe é uma exigência.

Responsabilidade: como dissemos, nossa meta é a autonomia, portanto responsabilidade não se limita apenas ao cumprimento dos deveres e das funções. Muito mais do que isso, o educador no nosso projeto é o responsável por tomar decisões, iniciativas, elaborar críticas construtivas e buscar constantemente melhorias, novas ideias, novos caminhos. Seja qual for a função específica que exerce no Projeto Âncora tem sempre em mente que sua responsabilidade primordial é com a criança, seu bem estar, sua proteção, sua humanização e seu desenvolvimento nos mais diversos âmbitos. (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2012)

Entendidos como muito significativos na construção do desenvolvimento humano em sua integralidade, os valores citados acima emergiam na multirreferencialidade, na complexidade das relações internas e externas à escola por meio da comunidade escolar.

Ao fim da breve abordagem - por meio de seus documentos e referenciais eletrônicos - de questões essenciais para que a Escola Projeto Âncora possa ser compreendida e analisada em capítulo próximo desta pesquisa, pode-se dizer que esta escola objetivava a formação integral do ser humano. Assim, justifica-se e

destaca-se a importância da participação dos colaboradores de pesquisa, ex-educandos e ex-educadores da referida escola, a serem apresentados a seguir:

2.4 PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

No que se refere aos recursos de pesquisa, foi realizada uma revisão bibliográfica e documental, bem como uma pesquisa de estado do conhecimento, possibilitando a construção de referencial relacionado ao tema de pesquisa - o Currículo. Esta pesquisa baseou-se em informações coletadas em livros, artigos, dissertações e teses. Bem como documentos, relatórios e respostas de pesquisadores associados.

Importante registrar que, inicialmente as estratégias utilizadas seriam a pesquisa *in loco*, em que se faria uma visita guiada pela Escola Projeto Âncora, na cidade de Cotia - SP, havendo o que a escola chamava de “vivência transformadora”, quando a pesquisadora vivenciaria o rico processo curricular junto aos educandos e educadores pelo período estimado de um mês; Assim como a organização e realização de entrevista semiestruturada com educadores, educandos e comunidade.

Entretanto, em contextos de pandemia, estas possibilidades tiveram de ser repensadas, reestruturadas, pelo impedimento da presencialidade, bem como pelo fato da Escola Projeto Âncora ter encerrado suas atividades no ano de 2020. Assim, optou-se pela realização de entrevistas por videoconferência e utilizando-se da plataforma *Google Meet* foram reunidos os colaboradores da presente pesquisa.

O processo de reconstrução de estratégias a serem utilizadas para a coleta de dados se deu por meio de conversas e ligações *online*. Assim, cinco ex-educandos e sete ex-educadores da Escola Projeto Âncora mostraram interesse e se voluntariaram a colaborar com a pesquisa, colocando-se à disposição para participar de entrevistas por videoconferência e responder a questionários *online* se assim se fizesse necessário.

Para além de pesquisa bibliográfica e/ou documental, sentiu-se a necessidade de ouvir e interagir com os sujeitos que deram vida à escola e seu currículo - apresentados anteriormente. Por isso, a opção pelo recurso de entrevista se deu considerando que:

Nas entrevistas, o pesquisador conduz entrevistas face a face com os participantes, entrevista os participantes por telefone ou faz entrevistas com grupos focais, com a 8 entrevistados em cada grupo. Essas entrevistas envolvem poucas perguntas não-estruturadas e geralmente abertas, que pretendem extrair visões e opiniões dos participantes. (CRESWELL, 2007, p. 190)

Assim, a opção da entrevista semiestruturada baseou-se também na contribuição de Triviños (1987), que aclara que, ao valorizar a presença do pesquisador, oferece-se todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e espontaneidade necessárias à suas reflexões e respostas para que de forma significativa possam contribuir para a investigação e resultados.

As ações concernentes às entrevistas se deram considerando o roteiro de processo organizado por Gil (2010): 1. Preparação do roteiro da entrevista; 2. Estabelecimento do contato inicial; 3. Formulação de perguntas; 4. Entrevista com os sujeitos; 5. Relatório dos resultados da coleta de informações.

As entrevistas tiveram como sujeitos os cinco ex-educandos e sete ex-educadores da Escola Projeto Âncora que se propuseram a participar - como esclarecido em parágrafos anteriores. O contato com eles se deu de maneira muito amigável, a partir de *e-mail* e grupo criado no aplicativo *WhatsApp*. Tendo como intenção obter informações acerca de aspectos curriculares da escola, suas práticas educacionais e sua realidade, realizou-se seis entrevistas semiestruturadas por videoconferência, organizando os cinco ex-educandos e sete ex-educadores em grupos conforme disponibilidades. A escolha de realizar entrevistas separadas por grupos se deu para propiciar a oportunidade de diálogo, possibilitando que as falas fossem complementadas e refletidas coletivamente.

Para manter o sigilo da identidade dos entrevistados e entrevistadas, assim como acordado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, optou-se por tratar dos colaboradores a partir da palavra “educador” ou “educando”, correspondendo ao que vivenciou no Âncora, e enumerando de acordo com a ordem de falas durante as entrevistas. Assim o “Educador 1” participou do primeiro grupo entrevistado, bem como foi o primeiro a ter se manifestado e assim por diante.

Desta maneira, apresenta-se os grupos descrevendo seus participantes a partir das experiências com a Escola do Projeto Âncora:

Entrevista 1:

- Educador 1: Participou da escola nos anos de 2017 a 2019, atuando principalmente com o núcleo de iniciação.
- Educador 2: Também com atividades ligadas ao núcleo de iniciação, foi educador da escola em seu início - ano de 2012 - e retornou no seu último ano de atividades - 2019.
- Educador 3: Atuou principalmente no núcleo de consolidação nos anos de 2018 e 2019.
- Educador 4: Educador durante os anos de 2018 e 2019.

Entrevista 2:

- Educador 5: Ingressou em 2016 como voluntário e no ano de 2019 como educador, desenvolvendo esse trabalho até a escola findar suas atividades.
- Educador 6: No ano de 2019 começou como voluntário e a partir do segundo semestre do mesmo ano passou a ser educador contratado.

Entrevista 3:

- Educador 7: Trabalhou na escola no ano de 2019 até seu fim, atendendo a educandos com idade a partir de 10 anos.

Entrevista 4:

- Educando 1: Participou da escola de 2012 a 2017, equivalendo ao 2º e 7º ano do Ensino Fundamental.
- Educando 2: Esteve presente desde seu princípio, em 2012, até seu fim em 2019, com idade correspondente ao 3º ano do Ensino Fundamental até a 1ª série do Ensino Médio, respectivamente.

Entrevista 5:

- Educando 3: Participou do projeto antes mesmo que se tornasse escola em 2012, ingressando nas oficinas e acompanhando o fim da escola em 2019 como estudante. cursou até o que seria respectivo à 2ª série do Ensino Médio.
- Educando 4: Ingressou em 2017 e permaneceu até 2019. Também cursou até o respectivo à 2ª série do Ensino Médio.

Entrevista 6:

- Educando 5: Estudou no Âncora de 2016 a 2019, finalizando o correspondente à 1ª série do Ensino Médio.

Após apresentação breve dos colaboradores de pesquisa, identificando-se pelo nome e tempo de experiência na escola, as entrevistas se caracterizaram em

sete questões cada - formuladas de forma praticamente igual para educandos e educadores. Estas trataram de questões do currículo, em suas dimensões teóricas e práticas, educandos, educadores e comunidade escolar. Esclarece-se que as questões utilizadas na entrevista foram desenvolvidas, estruturadas e apoiadas, principalmente, com base nas perguntas apresentadas na obra de Pacheco e Pacheco (2015) em que são realizadas entrevistas com sujeitos da Escola da Ponte, e também a partir de documentos orientadores da brasileira Escola Projeto Âncora, à época disponíveis em seu site <<https://www.projectancora.org.br/>>.

A pesquisa qualitativa é emergente em vez de estritamente pré-configurada. Diversos aspectos surgem durante um estudo qualitativo. As questões de pesquisa podem mudar e ser refinadas à medida que o pesquisador descobre o que perguntar e para quem fazer as perguntas. O processo de coleta de dados pode mudar medida que as portas se abrem ou se fecham para a coleta de dados, e o pesquisador descobre os melhores locais para entender o fenômeno central de interesse. (CRESWELL, 2007, p. 186)

Entretanto, diante do exposto, entende-se os seguintes questionamentos como provocadores de discussão de temas e compartilhamento de experiências, surgindo questões subsequentes particulares a cada fala para que se pudessem ser melhor compreendidas. Sendo elas:

1. Como os princípios orientadores da Escola Projeto Âncora se faziam presentes em sua vivência?
2. De que forma a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e/ou documentos reguladores intervinham nos projetos mobilizados a partir dos interesses dos(as) educandos(as)?
3. Como educador(a)/educando(a) do Âncora, você já participou de alguma Avaliação Nacional? Se sim, quais? E quais foram os resultados? Quais foram as intervenções pedagógicas tomadas a partir dos resultados obtidos?
4. Em que medida os dispositivos usados para mediar o processo de ensino aprendizagem e/ou construção de saberes e fazeres, colaboravam para o desenvolvimento humano integral dos(as) educandos(as)?
5. Como eram tratados os direitos e deveres dos(as) educandos(as)?
6. Já estudou/trabalhou em escola com organização curricular diferente desta? Se sim, quais os principais aspectos divergentes e/ou convergentes que destacaria?

7. Como descreveria a experiência educacional e curricular vivenciada nesta escola?

Com as perguntas organizadas, foram propostos direcionamentos que possibilitassem a produção de dados para uma melhor e mais abrangente análise de aspectos curriculares vivenciados pelos colaboradores - ex-educandos e ex-educadores da Escola Projeto Âncora - pois considera-se que a entrevista “[...] não consiste apenas em ver ou ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar” (LAKATOS E MARCONI, 2002, p. 88).

As entrevistas semiestruturadas aconteceram no primeiro semestre do presente ano, tendo duração média de 2 horas cada. Para que não fosse perdido nenhum dado de pesquisa, ao início de cada videoconferência se deu início à sua gravação em vídeo e áudio até seu término - quando restava apenas a pesquisadora na sala. Após a organização dos vídeos das gravações, as seis entrevistas foram transcritas, fazendo-se uso de recursos de tecnologia da informação, uma vez que esse processo foi realizado por meio de computador – reprodução de vídeos e programa editor de textos as transcrições foram realizadas sem a utilização de programas ou aplicativos de reconhecimento de voz e transcrição instantânea, para que assim se fizesse da maneira mais fiel e real possível. Nesse processo anterior às análises, considerou-se Alberti (1990), quando esclarece a importância da reescrita e da leitura de uma entrevista para que possam ser corrigidos erros, assim evitando-se respostas induzidas e permitindo avaliar o rumo de uma investigação.

Após esse processo, as entrevistas foram lidas, fazendo-se contato com os textos, buscando captar os significados que os entrevistados permitiram transparecer em seus depoimentos. Os fragmentos foram selecionados em unidades de significado, a fim de delinear as ideias e fatos que respondiam às questões de pesquisa, esses fragmentos foram organizados em categorias, de acordo com o conteúdo dos temas, reconhecendo que:

Uma das primeiras tarefas do pesquisador consiste, pois, em efetuar um recorte dos conteúdos em elementos que ele poderá em seguida ordenar dentro de categorias. Dado que a finalidade é evidentemente agrupar esses elementos em função de sua significação, cumpre que esses sejam portadores de sentido em relação ao material analisado e as intenções da pesquisa. Os elementos assim recortados vão constituir as unidades de análise, ditas também unidades de classificação ou de registro. A palavra importante aqui é unidade para significar que cada um desses fragmentos de conteúdo deve ser completo em si mesmo no plano do sentido. O tamanho das unidades selecionadas pode variar de uma análise de conteúdo a outra,

como variam também os critérios e modalidades de determinação delas. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 216).

Assim, análise dos dados categorizados foi feita a partir de análise de conteúdo. Bardin (2016) acredita que a análise de conteúdo consiste em um conjunto de diferentes técnicas que visam descrever e analisar o conteúdo emitido no processo de comunicação a fim de obter indicadores que possibilitem inferir sobre o conhecimento.

Tem algumas características únicas, pois visa estudar as experiências do sujeito, bem como suas percepções sobre um objeto específico e seus fenômenos. É um conjunto metodológico complexo que visa identificar os principais conteúdos relevantes para a pesquisa. Geralmente começa com a leitura flutuante, com a ajuda da qual o pesquisador, no trabalho gradativo de apropriação do texto, estabelece a relação entre o estudo e o objeto investigado até o surgimento das categorias (OLIVEIRA, 2003).

Essa forma de análise permite vislumbrar diversos aspectos. Segundo Oliveira (2008), a partir dela se faz possível acessar/analisar: conteúdos implícitos e/ou explícitos em um texto; implicações de contextos políticos presentes nos discursos; moralidade de determinada época; representações sociais e inconsciente coletivo sobre o objeto; repertório semântico ou sintático de determinado grupo, comunicação cotidiana verbal ou escrita, entre outros.

Nesse sentido, optou-se por seguir as três etapas básicas propostas por Laurence Bardin (2016):

A primeira foi a etapa de pré-análise, de leitura flutuante, ou seja, quando houve o primeiro contato com o objeto de análise, neste caso, os registros das entrevistas e bibliografia organizada a partir de livros, documentos e textos. Após a realização dessas atividades, a seleção dos documentos, momento de definição do *corpus* de análise. Posteriormente, foram formuladas hipóteses, partindo da leitura inicial dos dados e do desenvolvimento de indicadores para interpretação do material coletado.

A segunda foi de exploração do material. Nessa fase, verificou-se a organização e transformação do conteúdo por meio do recorte do material coletado por meio da seleção de palavras-chave, frases ou parágrafos, que se transformaram em unidades de registro organizadas tematicamente nas categorias iniciais, intermediárias e finais - permitiram chegar às conclusões deste estudo.

Por fim, realizou-se a última fase: interpretação, em que se expressou o conteúdo de todo o material coletado, com base no referencial teórico, a fim de enfatizar as questões emergentes, semelhantes e/ou diferentes analisadas e organizar as relações e evidências que respondem a questão de pesquisa.

A partir de aspectos emergentes e considerados importantes acerca de currículo como construtor do desenvolvimento humano em sua integralidade, as unidades de registro foram divididas em: Tempos e espaços; Construção de valores; Aprendizagem. Com isso, organizou-se as seguintes seções: Novos tempos e espaços; O mundo para além do “eu”; Autonomia de aprendizagem: aprender a aprender.

Considerando que “O conhecimento acadêmico, de uma forma geral, além de vasto, está disperso em uma grande variedade de publicações, editores, bases de dados, entre outras fontes de pesquisa.” (TASCA et al, 2010, p. 210), certamente, fundamental para esse processo de análise de dados - principalmente em sua fase inicial, foi a pesquisa de estado do conhecimento, considerando Creswell (2007):

Com uma técnica baseada em aprender com os participantes e com uma variação pelo tipo de pesquisa qualitativa, temos diversos modelos para incorporar a literatura em um estudo qualitativo. Sugiro três locais de posicionamento. Uma revisão de literatura pode ser usada em um desses locais ou em todos. Conforme mostrado na Tabela 2.1, você pode incluir a literatura na introdução de um estudo. Nesse local, a literatura fornece um pano de fundo útil para o problema ou para a questão que gerou a necessidade do estudo, como quem já escreveu sobre isso, quem já estudou isso e quem indicou a importância de estudar a questão. Esse "enquadramento" do problema é, evidentemente, dependente dos estudos disponíveis. (CRESWELL, 2007, p. 46)

Assim sendo, esta será trazida no próximo capítulo, fundamentando o uso de autores e conceitos acerca de Currículo, permitindo melhor estruturação e estabelecimento da importância do objeto de pesquisa.

The background features a series of concentric, light green circles in the upper left corner. The rest of the page is filled with large, overlapping organic shapes in shades of purple, magenta, yellow, and cyan. A small purple circle containing the number '3' is located in the upper left. The title 'Estado do conhecimento:' is written in a white, cursive font, and the subtitle 'O CURRÍCULO À LUZ DA PESQUISA' is in a white, sans-serif font, both centered within a large purple shape.

3

Estado do conhecimento:

O CURRÍCULO À LUZ DA PESQUISA

Concentra significativos conceitos sobre currículo, compreendendo teorias e práticas, a partir de pesquisa de estado do conhecimento, utilizando-se dos autores Ferreira (2002), Morosini (2015), Morosini e Fernandes (2014), Romanowski e Ens (2006). Apresenta-se um conceito de currículo elaborado a partir da síntese das produções científicas selecionadas.

3 ESTADO DO CONHECIMENTO: O CURRÍCULO À LUZ DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada durante o primeiro semestre do ano de 2020. No decorrer do estudo de textos sobre metodologias de pesquisa, verificou-se a necessidade de elaborar pesquisa do estado do conhecimento sobre a temática de pesquisa - Currículo, tendo em vista que questionamentos e indagações se originam a todo momento em contextos educacionais, oriundos do propósito de que a Educação possa contribuir face os contextos emergentes vivenciados na sociedade. Estas inquietações movem àqueles que compõem as reflexões sobre o Currículo, pois, sendo tão complexo, há enfoques diversos e distintos graus de aprofundamento.

Currículo significa caminho percorrido ou a ser percorrido, “[...] há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos.” (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 7). Isso quer dizer que há possibilidade de se gerar novos conceitos, a partir do papel que a instituição escolar exerce.

Certamente, além de leituras, se fez interessante realizar pesquisas sobre o que estava sendo desenvolvido em outras instituições sobre o tema. Para tanto, observou-se a necessidade de verificar trabalhos e pesquisas já publicados, a fim de analisar as concepções e quais autores mais utilizados como referência sobre o tema currículo.

Este procedimento foi realizado por meio de pesquisas do estado do conhecimento, que segundo Ferreira (2002, p. 258), são:

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. (FERREIRA, 2002, p. 258)

Considerando sua importância na construção sólida de uma produção científica, o presente capítulo trata de uma pesquisa sobre as produções científicas que versam sobre currículo, especialmente aqueles referentes à Educação Básica, por meio de um levantamento das produções publicadas na Biblioteca Digital

Brasileira de Teses e Dissertações. A pesquisa do estado do conhecimento foi realizada de modo a analisar as pesquisas dos anos de 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019.

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando a relevância da temática, trata-se sobre o currículo, tendo como motivador o questionamento: “Como o conceito de currículo está sendo desenvolvido atualmente?”. A partir desta problemática e de abordagem do estado do conhecimento objetivou-se investigar e compreender os conceitos acerca de currículo que estavam sendo desenvolvidos; Conceituar currículo; Apresentar considerações sobre Teorias do Currículo e Práticas Curriculares; Bem como identificar e apresentar as diferentes concepções desenvolvidas acerca de currículo, a partir de pesquisas publicadas nos últimos cinco anos, com base nas categorias currículo, teorias curriculares e práticas curriculares.

O estado do conhecimento é um levantamento da produção científica que leva a uma reflexão científica em uma determinada área, a partir da identificação, registro de categorização dos achados, que podem ser periódicos teses, dissertações e livros, abordando as temáticas específicas. Sendo assim, a pesquisa é uma verificação do estado do conhecimento, que segundo Morosini (2015, p. 102), pode ser definido como:

[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. (MOROSINI, 2015, p. 102)

A pesquisa sobre o estado do conhecimento faz-se interessante para o pesquisador verificar que aspectos vêm sendo abordados em diferentes campos do conhecimento e por diferentes instituições de ensino. Conforme Morosini e Fernandes (2014, p. 156):

Nesta reflexão, faz-se necessário considerar que a construção de uma produção científica está relacionada não só à pessoa/pesquisador que a produz, mas a influências da instituição na qual está inserida, do país em que vive e de suas relações com a perspectiva global. (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 156)

Este estudo propicia verificar algumas restrições e lacunas na temática da pesquisa, identificando novas experiências com possíveis alternativas de solução para os problemas, permitindo o reconhecimento das contribuições da pesquisa na área. Para Morosini (2015):

[...] estado do conhecimento se constitui numa importante fonte para a produção, não só por acompanhar todo o processo monográfico, mas prioritariamente, por contribuir para a ruptura com os pré-conceitos que o pesquisador porta ao iniciar o seu estudo. (MOROSINI, 2015, p. 102-103)

Nessa perspectiva, Romanowski e Ens (2006) argumentam que as pesquisas de estado de conhecimento

[...] procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Tendo em vista essas considerações, a escrita deste texto apresenta o resultado de uma pesquisa realizada no *site* no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), endereço eletrônico <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>, no período de 2015, 2016, 2017, 2018, 2019 nos trabalhos de dissertação. Os trabalhos para a formação do Estado do Conhecimento foram pesquisados no mês de julho do ano de 2020.

Como critérios de inclusão, foram adotados: Estudos que investigaram a relação entre currículo, teorias e práticas curriculares nos últimos cinco anos, disponíveis na íntegra gratuitamente. Assim sendo, os demais estudos que não atenderam os critérios de inclusão não foram selecionados. Para mapear as produções que trataram sobre o tema, atendendo aos critérios de inclusão/exclusão, realizou-se a leitura dos títulos e palavras-chave, assim se dando a seleção.

Estabeleceu-se como descritores as expressões “Currículo”, “Teorias do Currículo” e “Práticas Curriculares”, filtragem no assunto, com correspondência de todos os termos. Sendo encontrados os seguintes números:

Tabela 1: Achados do Estado do Conhecimento

Fonte	Achados (Período de 2015 a 2019)	
	Descritores: “Currículo” e “Teorias do Currículo”	Descritores: “Currículo” e “Práticas Curriculares”
Portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	22	64

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Ao utilizar-se os descritores “Currículo” e “Teorias do Currículo” Foram encontrados 56 trabalhos na forma de busca simples, e ao delimitar a busca nos últimos cinco anos, encontrou-se 22 dissertações, destas, serão apresentadas cinco.

Da mesma maneira, ao realizar a pesquisa a partir de dois descritores: “Currículo” e “Práticas curriculares” no assunto, com correspondência de todos os termos, foram encontradas 64 dissertações no período dos últimos cinco anos. No entanto foram escolhidos apenas oito trabalhos para serem analisados por possuírem relação com a pesquisa.

As dissertações selecionadas foram realizadas a partir de Universidades públicas e utilizaram-se de metodologia qualitativa, sendo estudos de caso, análise documental, diário de campo, entrevista semiestruturada e/ou observação em sala de aula. Utilizam-se de autores como Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo, Althusser, Apple, Bauman, Freire, Giroux, Goodson, Pérez Gómez, Tomaz Tadeu da Silva, sendo Gimeno Sacristán referenciado em sua maioria.

3.2 RESULTADOS E ANÁLISES

A partir dos procedimentos metodológicos descritos, foram organizadas as três categorias que serão apresentadas a seguir, sendo elas: Currículo, Teorias Curriculares e Práticas Curriculares:

3.2.1 Currículo

Nesta categoria, foram escolhidos trabalhos a partir da pesquisa com a combinação dos seguintes descritores: “Currículo” e “Teorias do Currículo” e “Currículo” e “Práticas Curriculares” no assunto, com correspondência de todos os termos. Ao total das duas pesquisas, foram encontrados 86 trabalhos no período dos últimos cinco anos. No entanto foram escolhidas apenas oito dissertações para serem analisadas por possuírem relação com a pesquisa. Todas utilizam-se de metodologia qualitativa, sendo estudos de caso, análise documental, diário de campo, entrevista semiestruturada ou observação em sala de aula.

Desta maneira, organizou-se duas tabelas que apresentam as dissertações selecionadas para análise na categoria currículo, seus descritores, ano de publicação e instituição:

Tabela 2: Dissertações selecionadas a partir da combinação dos descritores “Currículo” e “Teorias do Currículo”

Descritores “Currículo” e “Teorias do Currículo”			
Título	Ano	Autor/a	Instituição
O currículo de línguas do IFBA: tessituras sobre a sua estrutura e representações	2018	Itamaray Nascimento Cleomendes dos Santos	Universidade Federal da Bahia
Entre a Legislação e a interpretação: o currículo da Educação Física na Rede de Serra-ES	2016	Amarilton Cesar Nascimento Lima	Universidade Federal do Espírito Santo
Currículo na educação infantil: implicações da teoria Histórico-Cultural	2016	Juliana Guimarães Marcelino Akuri	Universidade Estadual Paulista

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Assim, segue a tabela organizada a partir dos descritores “Currículo” e “Práticas Curriculares”:

Tabela 3: Dissertações selecionadas a partir da combinação dos descritores “Currículo” e “Práticas Curriculares”

Descritores “Currículo” e “Práticas Curriculares”			
Título	Ano	Autor/a	Instituição
História e relações étnico-raciais na Escola Estadual Potiguassu: raízes e ramificações da Lei 10.639/2003	2018	Lucélia da Silva Feliciano	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Currículo e o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: implicações na prática docente	2019	Viviani Zorzo	Universidade Federal de São Carlos
O currículo para o ensino do teatro: um estudo em escolas de educação básica	2016	Marcus Flávio da Silva	Universidade Federal Rural de Pernambuco
Currículo e práticas pedagógicas na implementação do Programa Circuito Campeão no Estado do Tocantins	2018	Roberto Rafael Dias da Silva	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
A temática indígena nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo das práticas curriculares docentes em Pesqueira - PE	2015	Maria da Penha da Silva	Universidade Federal de Pernambuco

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Em suma, na categoria currículo, evidencia-se um conceito que não o considera como um dispositivo ingênuo, mas como elemento que repercute interesses específicos. Faz-se considerações acerca da visão neoliberalista que gera competitividade e individualismo no contexto educacional.

Refere-se a Apple (1997), trazido em uma das dissertações, quando reafirma o conceito de currículo tendo como uma das características principais a interatividade e a escola como um local de interação e política. Além disso, para o referido autor, as discussões sobre o currículo são campos de resistência, considerando que por meio dos conhecimentos e formas que se organiza, o currículo pode representar e legitimar alguns grupos sociais, ao passo que outros não.

Faz-se necessário então retomar o que Apple se refere a respeito de currículo, definindo como uma relação de poder. Tomaz Tadeu da Silva, em seu livro “Documentos de Identidade” (2013, p. 48) explica essa concepção:

O que se manteria, entretanto, era uma comum preocupação com o poder. O que torna sua análise “política” é precisamente essa centralidade atribuída às relações de poder. Currículo e poder - essa é a equação básica que estrutura a crítica do currículo desenvolvida por Apple. (SILVA, 2013, p. 48)

Assim, reflete-se o currículo além do documento prescrito, considera-se o currículo em ação, que de fato se concretiza, evidenciando que os professores possuem representações sobre esses currículos, que emergem de suas narrativas e de suas práticas.

3.2.2 Teorias curriculares

Esta dimensão surgiu a partir de dois descritores eleitos: “Currículo” e “Teorias do Currículo” no assunto, com correspondência de todos os termos. Foram encontradas 22 dissertações no período dos últimos cinco anos. No entanto foram escolhidos apenas 2 trabalhos para serem analisados por possuírem relação com a pesquisa. Todos utilizam-se de metodologia qualitativa, sendo análise documental e história oral.

A tabela a seguir apresenta os trabalhos selecionados para a análise da dimensão Teorias Curriculares, ano, autores e instituição de origem:

Tabela 4: Dissertações selecionadas a partir da combinação dos descritores “Currículo” e “Teorias do Currículo”

Descritores “Currículo” e “Teorias do Currículo”			
Título	Ano	Autor/a	Instituição
O currículo de Matemática no estado de São Paulo (2008): uma construção histórica	2018	Rodrigo Batista de Oliveira	Universidade de São Paulo
Estudos jurídico-constitucionais no ensino básico brasileiro: uma análise à luz do direito fundamental à educação	2018	Hermano Victor Faustino Câmara	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

As pesquisas organizadas na categoria teorias curriculares demonstram a relevância de entendê-las para que haja a compreensão de elaboração de currículo, como os conteúdos são considerados e distribuídos, bem como quais fatores são relevantes na escolha destes.

Tendo em vista as produções científicas analisadas e os conceitos de currículo nelas construídos, pôde-se verificar que se baseiam em teorias críticas e principalmente pós-críticas. Sendo assim, o currículo poderia ser definido como um direcionador das práticas pedagógicas, ser interativo, passível de modificações de modo a desenvolver a autonomia dos estudantes, não sendo apenas um marcador espaço-temporal de disciplinas nas escolas, e sim aquele que auxilia no desenvolvimento dos mais variados conhecimentos, não estando estes, muitas vezes, nos conteúdos disciplinares.

Ressalta a necessidade de se estabelecer uma prática educativa pautada no diálogo e na formação de humanidades, bem como na construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos, tendo em vista a emergência de possibilidades que a contemporaneidade coloca à disposição de professores e alunos.

3.2.3 Práticas curriculares

Esta dimensão surgiu a partir de dois descritores eleitos: “Currículo” e “Práticas curriculares” no assunto, com correspondência de todos os termos. Foram encontradas 64 dissertações no período dos últimos cinco anos. No entanto, foram escolhidos apenas três trabalhos para serem analisados por possuírem relação com a pesquisa. As dissertações foram realizadas a partir de metodologia qualitativa, sendo em sua totalidade estudos de caso.

Abaixo segue a tabela com as dissertações selecionadas para análise na dimensão Práticas Curriculares:

Tabela 5: Dissertações selecionadas a partir da combinação dos descritores “Currículo” e “Práticas curriculares”

(continua)

Descritores “Currículo” e “Práticas Curriculares”			
Título	Ano	Autor/a	Instituição
Configurações da prática como componente curricular nos cursos de	2016	José Firmino de Oliveira Neto	Universidade Federal de Goiás

(conclusão)

Descritores "Currículo" e "Práticas Curriculares"			
Título	Ano	Autor/a	Instituição
licenciatura em ciências biológicas de universidades públicas de Goiás: sentidos e implicações			
A prática como componente curricular na formação de professores de Geografia	2018	João Carlos de Lima Neto	Universidade Federal de Goiás
A prática como componente curricular na perspectiva da formação inicial do professor de geografia para a educação básica	2015	Morgana Garda de Oliveira	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Na categoria práticas curriculares, as pesquisas tratam sobre formação de professores. A partir delas, entende-se que a prática no processo de formação de professores é afetada por diferentes contextos e, portanto, apresenta diferentes significados, sendo então institucionalizada pelas reformas curriculares que passaram os cursos de formação de professores desde a sua concepção.

Os trabalhos selecionados corroboram com a concepção curricular de Ball e Mainardes (2011), quando no livro: "Políticas Educacionais: questões e dilemas" apresentam:

O conceito de Currículo adotado parte de um movimento contemporâneo desse campo de estudo que, negando, entre outras coisas, o termo *grade curricular* cria um deslocamento de centralidade, ou seja, o que era um conceito tradicionalmente centrado no que, poderíamos chamar de *contextos dos textos* (um simples documento), passa a ser um conceito centrado nos *contextos da prática* (BALL e MAINARDES, 2011).

Assim, considera-se que a formação do educando na sua integralidade perpassa pela correspondência entre o currículo proposto e a prática pedagógica significativa, que por sua vez, está imbricada com a concepção de educação defendida pelo professor.

3.3 REFLEXÕES PROPICIADAS PELA PESQUISA

A presente pesquisa possibilitou apurar a variação de modos de ver o Currículo. Pôde-se verificar que há diversas possibilidades e considerações sobre o tema, uma vez que o currículo requer posições – de princípios e de ética - a melhor

definição de um currículo varia em consequência do contexto social e dos grupos envolvidos.

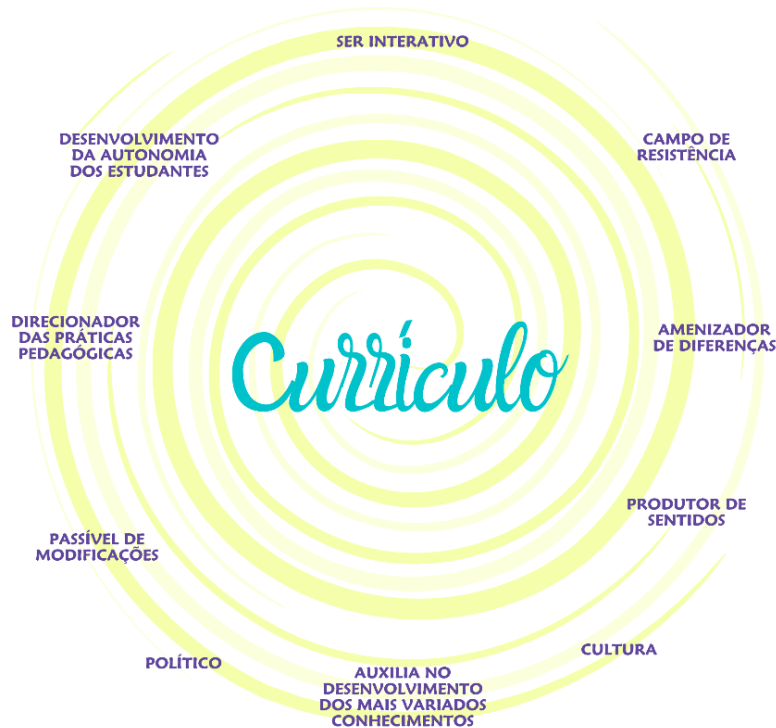
A concepção de currículo vem sendo ampliada, levando à superação de um conceito tradicional, pois entende-se o currículo emergente em seus saberes e fazeres, fato que remete à importância de atentar ao tema. Indubitavelmente o currículo, em suas diversas facetas, ainda requer - e constantemente irá requerer de maneira a evoluir - discussões sistematizadas, problematizadoras, críticas e propositivas, que proporcionem reflexões para além do currículo disciplinar e fragmentado. Isto é, se faz mister avançar nas pesquisas e na consolidação de que é possível potencializar um currículo transdisciplinar, criativo, ativo e em movimento, envolvendo o mundo, a realidade e os sujeitos.

Considerando, principalmente, os conceitos de currículo abordados e autores mais utilizados, foi possível verificar que as referências principais para tratar de currículo são os autores Tomaz Tadeu da Silva, Pérez Gómez e José Gimeno Sacristán, Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo, trazendo assim diversas obras, livros e artigos, destes autores. Além destes, também são citados outros importantes como Althusser, Apple, Bauman, Freire, Giroux e Goodson.

Verificou-se que não existe somente um conceito de currículo e que este não é estanque, dependendo da teoria curricular que o pesquisador opta por seguir. Este não deve ser considerado apenas como um documento a servir de guia, mas passível de modificações a qualquer momento, considerando que carrega a necessidade de representar a identidade de uma determinada comunidade. É através dele que serão construídos os saberes e fazeres, por isso, deve ser considerado como um instrumento de poder nas escolas.

Reiterando o objetivo desse estado do conhecimento, tendo em vista as dissertações analisadas, organizou-se a figura a seguir, que representa um conceito de currículo desenvolvido a partir da síntese das análises das mesmas. Destaca-se que a forma espiral foi escolhida por representar o movimento constante e a não linearidade ou superioridade/inferioridade de determinados aspectos do currículo.

Figura 8 - Conceito de Currículo a partir de pesquisa de estado do conhecimento



Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Certamente revisitar e conhecer estudos sobre Currículo são fatores imprescindíveis para que haja a reflexão e a análise sobre conceitos curriculares. Somente a partir de saberes sobre o que já foi e está sendo produzido acerca de currículo se chegará a fazeres que fomentem o currículo como verdadeiro agente transformador, no sentido de realizar melhor articulação teórico-prática em favor de todos que formam e vivenciam o currículo.

As pesquisas do tipo estado do conhecimento vêm conquistando cada vez mais relevância nos estudos, pois com elas é possível verificar o panorama de como o objeto de estudo vem sendo trabalhado pelas diversas instituições de ensino do país, seja pela publicação de artigos, dissertações ou teses. Assim, esta pesquisa de estado do conhecimento possibilitou a reflexão e síntese sobre a produção científica do tema currículo, em um determinado espaço de tempo, como convida Morosini (2015).



4

CONCEPÇÕES SOBRE
Currículo

Traz concepções sobre o currículo, o conceituando e repensando como um processo, refletindo sobre as teorias curriculares apresentadas a partir de autores como Silva (2013); Moreira e Silva (2002); Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998); Gimeno Sacristán (2000); Coll (2000); entre outros.

4 CONCEPÇÕES SOBRE CURRÍCULO

Para muito além da natureza humana, do conhecimento e da aprendizagem, o currículo envolve aspectos históricos e conceitos que necessitam ser abordados para que haja melhor compreensão e construção de um conceito. Assim, neste capítulo serão abordadas Teorias do Currículo, Conceitos e concepções acerca de Currículo e o Currículo como processo.

4.1 TEORIAS DO CURRÍCULO

Para um estudo sobre o Currículo se faz essencial compreender que o referido campo de estudo emerge aproximadamente nos anos 1920, nos Estados Unidos, em meio a um contexto de massificação da escola, em que a sociedade vivenciava a intensificação do processo de industrialização e movimentos migratórios. A partir da necessidade de compreender o que é o currículo, para que serve e o que pode fazer nasce a teorização curricular, emergem as Teorias do Currículo, que muito auxiliam na compreensão de intencionalidades e aspectos importantes nos percursos, nas trajetórias curriculares.

As teorias curriculares são tratadas por Lima (2011, p. 89) como sendo um “Conjunto de representações, significações, ideais, imagens que produzem e descrevem o que se pretende fazer.”, assim como também entendido a partir da pesquisa de estado do conhecimento, compreende-se não haver uma só concepção de Currículo, pois se relaciona com o contexto social e grupos que o envolvem. Por isso, alguns modos de entender o currículo podem ser considerados mais tecnicistas, outros mais limitantes e alguns com visões mais amplas sobre o desenvolvimento humano em sua integralidade.

Como exemplo do último "olhar curricular" citado, exemplica-se o currículo de educação infantil de Reggio Emilia, que Gardner (1999) destacou como sendo espaço em que tudo é construído por alunos, professores, pais e comunidade. Ao reunir boas experiências, Reggio Emilia se tornou referência em educação infantil em todo o mundo, inclusive no Brasil. No entanto, o autor acredita que um melhor sistema ou único que possa ser replicado da mesma forma não existe, assim aponta que cada projeto é diferente e que uma educação de qualidade pode ser

implementada de maneiras diferentes para todos contextos e níveis escolares, considerando que está diretamente relacionado ao sujeito de vivenciá-lo e participar dele.

No mesmo conceito, buscou-se as palavras de Silva (2013):

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados. [...] Um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo. [...] A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo. [...] Além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. É sobre essa questão que se concentram também as teorias do currículo. (SILVA, 2013, p. 15)

Para Silva (2013, p. 14) “A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado.”, dessa forma, o estudo das teorias curriculares permite compreender questões fundamentais que retratam as intenções e quais questões uma “teoria” do currículo busca responder. Na perspectiva do autor, destacam-se três significativas teorias curriculares: Tradicionais, críticas e pós-críticas. Para um entendimento sobre currículo, considera-se essencial a abordagem - mesmo que breve - de cada uma delas, como se faz a seguir:

4.1.1 Tradicionais

Na teoria do currículo tradicional, a relação entre o sistema educacional e a indústria é proeminente, visto a importância da geração de empregos, renda e consumo, levando em consideração o enorme valor de mão de obra para o mercado. Tudo isso porque nasceu sob o pano de fundo do paradigma da gestão científica, que impulsionou a educação nos séculos XIX e início do século XX, com grande ênfase no planejamento e na eficiência. O sistema educacional precisaria começar por definir, com precisão, seus objetivos. Por sua vez, esses objetivos deveriam ser baseados em um exame das habilidades necessárias para realizar com eficácia as profissões para a vida adulta. (Silva, 2013, p. 23)

Nesse sentido, o currículo limita-se às atividades burocráticas, pois os professores são vistos como detentores e disseminadores de conhecimentos "efetivos", e os alunos precisam aceitar a sociedade e se preparar para ela sem críticas. Os estudantes enfrentam o conteúdo e aceitam a tarefa de decorar, absorver e aplicá-los na prática - pode-se dizer como um manual. A educação é basicamente considerada como a disseminação do conhecimento, que prepara o indivíduo para a vida adulta.

Uma representação artística que muito bem expressa musical e visualmente um currículo vivenciado a partir de um olhar tradicional é a música - assim como o videoclipe - "*Another Brick In The Wall*" da banda britânica de rock *Pink Floyd*. Seu título, traduzido para o Português, significa "Outro tijolo na parede", refere-se também ao processo de padronização e até mesmo de industrialização vivenciado na escola. Em seu refrão, frases como "Não precisamos de nenhuma educação", "Não precisamos de controle mental", "Todos são somente tijolos na parede" são cantadas por crianças, como a expressar os sentimentos dos alunos revoltados com o tipo de educação meramente "oferecido".

No cotidiano, não necessariamente se dão de maneira tão ostensiva posturas de professores extremamente autoritários, que se julgam detentores do saber e desconsideram - até mesmo zombam - dos conhecimentos ou aspirações dos alunos, como retrata o videoclipe. Entretanto, sabe-se que pensamentos e resquícios semelhantes ainda se fazem presentes nos currículos atualmente.

4.1.2 Críticas

Por outro lado, as teorias críticas surgidas nos movimentos sociais e culturais vividos na segunda metade do século XX criticam o conhecimento gerado e seus métodos de produção, ao mesmo tempo em que levantam a questão de por que alguns saberes são escolhidos e outros não. Partem de uma perspectiva compreensiva, que tanto focaliza como a estrutura político, econômica e social atua nesses processos, quanto investiga os modos pessoais de dar significado aos diferentes saberes.

Como principais representantes das teorias críticas os autores Althusser, Bordieu e Passeron, que criticaram os comportamentos pedagógicos com efeitos de inculcação ou reprodução, e também provocaram o impacto das questões culturais,

considerando que a escola opera com códigos de transmissões culturais. Com influências em teorias marxistas que defendem o aparelhamento ideológico do Estado, Louis Althusser entende o sistema educativo com perspectivas mecanicistas, preparando sujeitos para assumir papéis sociais destinados pelo sistema capitalista. A escola como reprodutora e promotora da manutenção da estrutura de classes, espaço de socialização dos sujeitos, em que se aprende o que é preciso para entrar no mundo produtivo, mas também códigos de como agir em sociedade.

Assim sendo, as teorias críticas propõem a transformação para uma educação justa e igualitária em uma sociedade democrática, pois acreditam que a harmonia e o progresso social são produzidos nas escolas. Justificam Moreira e Silva (2002) que:

Na concepção crítica, não existe uma cultura da sociedade, unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada e, por isso, digna de ser transmitida às futuras gerações através do currículo. Em vez disso, a cultura vista menos como uma coisa e mais como um campo e terreno de luta. Nessa visão, a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos. (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 27)

Desta forma, entende-se sobre teorias críticas de currículo, que suas questões movedoras não se referem à “o que” ou “como ensinar”, mas por que certos aspectos da cultura social são ensinados representando a sociedade como um todo. Nessa perspectiva, compreende-se o currículo oculto - conceito a ser melhor abordado neste mesmo capítulo, em que se escondem as relações de poder que estão na base das supostas escolhas curriculares, seja em relação ao conhecimento ou procedimentos que são reforçados cotidianamente.

A partir dos estudos sobre as teorias curriculares, corrobora-se com Silva (2013), quando aponta que a questão que separa as teorias de currículo é o poder. Compreende-se que as teorias tradicionais partem da visão de que o currículo pode ser neutro, apenas cientificista e desinteressado; já as teorias críticas e pós-críticas percebem as relações de poder intrínsecas no currículo, questionando-as em sua estrutura política, social e econômica.

4.1.3 Pós-críticas

As teorias pós-críticas de currículo surgem entre as décadas de 1960 e 1970, sendo um conjunto de hipóteses a serem pesquisadas por docentes no sentido de desenvolver um currículo comprometido com a diversidade cultural e capaz de desenvolver habilidades de pensamento. Ou seja, seguem a visão crítica de currículo, mas em perspectiva mais ampla, uma vez que consideram a natureza epistemológico-social curricular, os conteúdos e conhecimentos presentes possuem fundamentos na ciência, são cientificamente analisados, porém não existem para fins apenas intelectuais ou teóricos, mas são considerados muito importantes para a vida daqueles que os apreendem, para a vida em sociedade, em seu caráter político, econômico e social.

A cultura é considerada patrimônio, pois como seres históricos, desenvolve-se a cultura, representante de valores que devem ser respeitados, valores esses relacionados ao multiculturalismo. Assim, o multiculturalismo se faz presente como um importante instrumento de luta política por equidade. Não se pode simplesmente transmitir a cultura, é preciso respeitá-la, valorizá-la e criar condições para que ela seja reconhecida, levando em conta que “Não é possível estabelecer nenhum critério transcendente pelo qual uma determinada cultura possa ser julgada superior a outra.” (SILVA, 2013, p. 86).

Compreendem a importância de analisar e contemplar questões de desigualdades, raça, etnia, gênero e sexualidade. Conforme Silva (2013, p. 17) percebe “[...] identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo.” (SILVA, 2013, p. 17). Abordam o currículo como narrativa étnica e racial, preocupando-se com as condições desses grupos alcançarem e efetivarem direitos.

Considerando que “De uma forma, ou de outra, o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder [...]” (SILVA, 2013, p. 86), as teorias curriculares pós-críticas enfatizam que o currículo não pode ser entendido sem uma análise das relações de poder nas quais ele está envolvido. Entendem que saber é poder e que o conhecimento não se opõe a esse poder. Dessa forma, compreende que currículo é uma questão de saber, identidade e poder, promovendo a contextualização e a análise de questões políticas, sociais e econômicas.

Sem dúvidas, essas breves reflexões acerca das teorias curriculares mostram possibilidades de se compreender o currículo, e assim suscitam perguntas como “o quê ensinar?”; “para quê ensinar?”; “como ensinar?”. Todas elas e muitas outras precisam partir do questionamento: “que ser humano se quer formar?”. Sim, porque além de considerar os conhecimentos construídos - ao longo do tempo - pela humanidade, o currículo é o caminho em que educandos e educadores poderão mais que aprender e construir conhecimentos, mas se educarem concebendo o desenvolvimento humano em sua integralidade.

4.2 CONCEITUANDO E REPENSANDO O CURRÍCULO

Na busca de conceituar o currículo, busca-se inicialmente em Gimeno Sacristán (2013, p. 16) a origem etimológica do termo:

[...] deriva da palavra latina *curriculum* (cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*) [...]. Em sua origem currículo significava o território demarcado e regrado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centro de educação deveriam cobrir; ou seja, o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem).

Entretanto, destaca-se a palavra “*Curriculum*”, que significa corrida, caminhada, jornada, carregando em si a ideia de continuidade e sequência. Assim, currículo significa caminho percorrido ou a ser percorrido, pois que “[...] há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos.” (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 7). Isso quer dizer que o conceito de currículo em educação se transforma através do tempo, acompanhando - principalmente - as transformações sociais, políticas, econômicas, técnicas, tecnológicas e as consequentes reformulações dos objetivos da Educação.

Recorrendo à sua etimologia, o termo “currículo” tem sua origem na palavra latina “*curriculum*”, que significa “lugar onde se corre”, “pista de corrida”. Nesse entendimento, o curriculista inglês Ivor Goodson (1995) esclarece que o Currículo está imbricado ao caminho, à rota da vida do grupo que o vivencia. Tomaz Tadeu da Silva (2013) afirma que cada um acaba se tornando quem é ao longo desse percurso. Assim, entende-se que, superando uma ideia de currículo meramente

prescritivo, como uma lista de conteúdos a serem ensinados/apreendidos, o currículo é instrumento da socialização do conhecimento. (LIMA, 2011)

Em verdade não há apenas uma definição de currículo, cada teórico carrega suas próprias concepções e se utiliza de seu próprio conceito ou definição. De modo que os autores aqui referidos e tantos outros teóricos e pensadores do tema, apesar de terem olhares diferentes no modo de conceituar o currículo, convergem na ideia de que o currículo é o produto da escolha cultural e está entrelaçado com questões como avaliação, organização e distribuição do conteúdo. Inclui não apenas um conjunto de conhecimentos acadêmicos ou científicos organizados por meio de uma grade ou desenho curricular, vinculando também conhecimento científico com o processo didático e pedagógico.

Entende-se que, mesmo antes de serem organizados conceitos, teorias, ou se reflexionar sobre o que é currículo, educadores e educandos sempre o viveciaram de alguma maneira, uma vez que ao pensar “O quê, quando e como ensinar?”; “para quem ensinar e que indivíduo se quer formar para a sociedade?”; “como avaliar todo o processo de ensino-aprendizagem?” se está refletindo sobre pontos do currículo que o movem.

César Coll (2000) corrobora com estes questionamentos essenciais ao currículo, quando em sua obra *Psicologia e Currículo* trata destes aspectos. Considera as atividades educativas escolares como intencionais e que seguem a alguns propósitos. Portanto, o conceito de "intenções educacionais" proposto por Hameline (1968) é utilizado como afirmações mais ou menos explícitas dos resultados esperados em uma perspectiva de um prazo mais ou menos longo com maior ou menor certeza e interesse por educadores, alunos, planejadores e os responsáveis pela educação sem esquecer a sociedade em que se desenvolve o processo educativo.

Desta forma, Coll (2000) considera o currículo significativamente complexo e imerso em diferentes problemáticas relacionadas entre si, pois envolve intenções educativas, essencialmente, quando na reflexão e seleção de aspectos do crescimento pessoal dos educandos a serem promovidos. Bem como, quando essas intenções precisam ser formuladas e concretizadas para guiar e planejar a ação pedagógica, de maneira a atentar à multiplicidade de intenções presentes em sua organização e sequenciação, utilizando-se do processo avaliativo para verificar se a

ação pedagógica corresponde adequadamente às intenções. O autor dialoga com Tomaz Tadeu da Silva, que afirma:

[...] o currículo não é, pois, constituído de fatos, nem mesmo de conceitos teóricos e abstratos: o currículo é um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados naturais. (SILVA, 2013, p. 40)

Portanto, o currículo é considerado o produto de um contexto histórico. À medida que as questões socioeconômicas e político-culturais mudam, as escolas e os currículos mudam na sociedade como um todo. Por conseguinte, é necessário considerar que tipo de conhecimento a organização do currículo pode promover e como esse corpo de conhecimento pode ser organizado na prática. Como existe um currículo e um formador para cada ideal de sociedade, acredita-se que:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 7-8)

Corroborando com a ideia das teorias curriculares pós-críticas - trazidas anteriormente nesse capítulo - entende-se o importante papel social que exerce o Currículo, mesmo quando não levado em conta. Por isso, questiona-se também as relações entre educandos/educadores e conhecimento que acabam por serem construídas por meio dos currículos escolares. Pode-se pensar, até mesmo, a partir das experiências individuais vivenciadas como educadores e/ou educandos: Será que muitas vezes o problema, a questão que move o educando não é apreender determinado conhecimento e entender seu sentido, mas cumprir determinadas atividades de modo a ser aprovado em um curso ou disciplina? A essa realidade, certamente experienciada por muitos, Saviani (1975) denomina como a criação de “pseudo-problemas”. Essa necessidade de aproximação entre as questões movedoras do Currículo à realidade dos alunos, possibilita significar as funções do mesmo, uma vez que:

[...] não pode limitar-se a enunciar uma série de intenções, princípios e orientações gerais que, por excessivamente distantes da realidade das salas de aula, sejam de escassa ou nula ajuda para os professores. O currículo deve levar em conta as condições reais nas quais o projeto vai ser realizado, situando-se justamente entre as intenções, princípios e orientações gerais e prática pedagógica. (COLL, 2000, p. 44)

O Currículo possibilita o contato com o conhecimento - majoritariamente formal, mas também informal - por isso, possibilita a melhor compreensão do mundo em que se vive. Mas para que isso aconteça, é preciso partir do mundo que se conhece, para que o “mundo a ser descoberto” tenha referências, significados e sentidos. Zotti (2008) considera a prática da Educação como possibilidade de humanização, bem como seu comprometimento para a construção de uma sociedade mais humana que reflita na vida prática social.

Sendo assim, acredita-se que a avaliação precisa ir além da verificação e considerá-la como um recurso para que os alunos construam conhecimentos no processo de aprendizagem. Para apresentar características processuais, participativas e formativas, a avaliação requer instrumentos e procedimentos de observação, monitorização contínua, registo e reflexão permanente sobre o processo de construção do conhecimento.

A organização curricular ensina valores. Não se faz necessário falar diretamente, mas as intenções educativas trazidas por Coll (2000) transparecem a partir das disposições das disciplinas e conteúdos, das formas que são considerados e avaliados. Dessa forma, os alunos podem compreender quais conhecimentos são considerados mais e menos importantes para a vida e merecedores de valorização.

As escolas, como organizações, definem um *ethos* de conduta nas mais variadas facetas do comportamento: como se comportar fisicamente, uso da linguagem, hábitos de limpeza, utilização das instalações e materiais, opção-obrigatoriedade de determinadas atividades, normas de comportamento social com diretores, professores/as e companheiros, relações entre sexos, com minorias étnicas ou religiosas, regulação das saídas ao exterior e comunicação com o mundo externo, tempos de folga e de trabalho, ponderação desigual de diferentes momentos do dia, a semana, etc. (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 250)

Neste sentido, o currículo oculto - trazido nas teorias críticas de currículo - tem sido alvo de atenção e estudos por aqueles que analisam e/ou vivenciam o funcionamento da Educação em seus processos curriculares. Silva (1992) esclarece que o primeiro educador a se utilizar do termo “currículo oculto” foi Philip Jackson, quando em sua obra *“Life in classrooms”*, no ano de 1968, expôs certas características que sintetizaram e deram sentido ao termo na forma que se conhece e usualmente utiliza atualmente:

[...] os grandes grupos, a utilização do elogio e do poder que se combinam para dar um sabor distinto à vida de sala de aula coletivamente formam um currículo oculto, que cada estudante (e cada professor) deve dominar se quiser se dar bem na escola. As exigências criadas por estas características da vida de sala de aula podem ser contrastadas com as exigências acadêmicas - o currículo oficial, por assim dizer ao qual os educadores tradicionalmente têm concedido mais atenção. (SILVA, 1992, p. 94)

O termo "currículo oculto" é usado para se referir a influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores. Inclui tudo o que os alunos apreendem com as diversas práticas, atitudes, comportamentos, gestos e conceitos que prevalecem na sociedade e no ambiente escolar. Denomina-se como “oculto” porque não aparece no plano do professor ou qualquer outro documento. (MOREIRA; SILVA, 2002)

Michael Apple (1982), entende o currículo oculto como “[...] normas e valores que são implícitas, porém efetivamente transmitidos pelas escolas e que habitualmente não são mencionados na apresentação feita pelos professores dos fins ou objetivos.” (APPLE, 1982, p. 127). Assim, a partir de concepções críticas e pós-críticas curriculares, além do desenvolvimento do currículo explícito, a Escola vivencia também o currículo oculto no que se refere à transmissão de valores, normas e comportamentos.

Trata-se o currículo oculto como sendo, até mesmo, uma espécie de herança de reflexões curriculares mais fragmentadas, pois o conceito compreendido de currículo como ser interativo e produtor de sentidos abrange também as práticas, onde estaria situado o currículo oculto. Isto é, seria oculto se fosse considerado como currículo somente os planejamentos e processos formais/tangíveis que o envolvem. Para se refletir sobre o tema, importante destacar os esclarecimentos de Gimeno Sacristán (2000), que abordam a visão integral do processo curricular,

descrevendo-o em seis níveis ou fases exemplificadas nas próximas páginas deste capítulo.

Nesta compreensão, o currículo não é apenas veículo de conteúdos a serem transmitidos e absorvidos passivamente, mas “um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão” (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 28). Compreendendo estas concepções, entende-se o currículo em uma dimensão mais abrangente e complexa:

Sua forma de ser visto não como produto, mas sim deve ser vista como uma seleção e organização de todo o conhecimento social disponível em uma determinada época. Uma vez que essa seleção e organização acarretam opções sociais e ideológicas conscientes e inconscientes, então uma tarefa primordial do estudo do currículo será relacionar esses princípios de seleção e organização do conhecimento à sua estrutura institucional e interacional nas escolas e, em seguida, ao campo da ação mais amplo das estruturas institucionais que cercam a sala de aula. (APPLE, 1982, p. 30)

Sob esse entendimento, o currículo é considerado um documento baseado no processo de seleção de conteúdos, na organização do conhecimento e na orientação de métodos de disseminação do conhecimento, que pode resolver o problema da representação social.

Mas para além do já considerado, se faz necessário refletir sobre o conjunto de leis e regulamentos que estabelecem o que precisa ser ensinado nas escolas, como e quando tem de ser ensinado e avaliado. Pacheco (2003) destaca que a política curricular representa a racionalização do processo de desenvolvimento curricular, a adequação do conhecimento e o papel que cada participante desempenha no processo de formação. Nessa perspectiva, Gimeno Sacristán propôs a seguinte definição de política curricular:

Toda a decisão ou o condicionamento dos conteúdos e da prática de desenvolvimento do currículo, desde os contextos de decisão política e administrativa, que estabelece as regras de jogo do sistema curricular. Planeja parâmetros de atuação com um grau de flexibilidade para os diferentes agentes que moldam o currículo. Na medida em que o regula, a política é o primeiro condicionante direto do currículo e, indiretamente, é através da sua ação que outros agentes são moldados (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 129-130).

A política curricular é uma ação simbólica, abarcando as decisões das instâncias da administração central e as decisões dos contextos escolares, retrata uma ideologia para a organização da autoridade, sendo implementada por meio de três tipos de instrumentos: Normativos explícitos: leis, decretos-leis, portarias, despachos normativos; Normativos interpretativos e subjetivos: circulares e ofícios circulares; documentos de orientação e apoio: textos de apoio, documentos internos da escola. (PACHECO, 2003, p. 15)

O referido autor considera que a política não se reduz a um simples texto. Considera que os textos curriculares são documentos de trabalho que simbolizam o discurso oficial do Estado que, por sua vez, agrega diversos interesses e alianças elaboradas a diversos níveis de ação. Esclarece que as análises em políticas curriculares, para terem validade política e teórica, devem considerar cinco contextos situados em um ciclo contínuo de políticas. São eles:

1. Contexto de influência: constitui o tempo e o espaço em que os conceitos-chave são estabelecidos para produzir o discurso político inicial;
2. Contexto de produção de textos políticos: inclui a produção de vários textos jurídicos e oficiais, documentos e textos explicativos, podendo estes se contradizer interna e intertextualmente, competindo entre diferentes grupos pelo controlo da representação e pelos fins políticos.
3. Contexto da prática: relaciona-se às condições materiais e simbólicas, sejam limitadoras ou não, bem como ao entendimento daqueles que implementam a política;
4. Contexto dos resultados: Refere-se ao impacto das políticas sobre a estrutura e prática e o impacto dessas mudanças nos padrões de qualidade, liberdade e justiça social;
5. Contexto da estratégia política: abrange as atividades sociais e políticas para cooperar para resolver/mitigar a desigualdade.

Sendo assim, reconhece-se na política curricular, uma relação de diálogo entre global e local, destacando não só o movimento do global para o local, mas o inverso também. Entende-se a existência das dimensões ideológica, cultural e de poder que exercem e, conseqüentemente assim se faz também com o currículo. Esta compreensão torna possível pensá-lo como processo, tratando de forma mais explícita os conflitos existentes na sociedade.

4.3 CURRÍCULO COMO PROCESSO

Percebe-se o currículo como espaço e processo que reflete e (re)constrói culturas, ideologias, e relações de poder. Althusser (1983), em sua obra “Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado”, apresenta consideráveis pressupostos sobre questões ideológicas em Educação. Mas, para além deste autor, busca-se Moreira e Silva (2002, p. 23) que entendem ideologia como “[...] a veiculação de idéias que transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social.”.

O currículo é caracterizado como processo de produção do mundo social, por meio da construção e desenvolvimento humano das pessoas que o vivenciam. É inseparável da política, economia e cultura, e é um meio de transmissão social e cultural institucionalizado. A partir do encontro entre a ideologia e a cultura se dão as relações de poder vivenciadas em sociedade e, por consequência, em processos curriculares. O currículo materializa relações sociais. Desta forma, entende-se o currículo como espaço de reflexões e (re)construções para significativas transformações sociais.

A cultura, a ideologia e o poder intrínsecos ao currículo, refletem-se em práticas curriculares, pedagógicas, didáticas, e administrativas condicionadoras dos processos educacionais a serem construídos. Corrobora-se com Moreira e Silva (2002, p. 28), quando afirmam: “o currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”.

Assim, entende-se o currículo em seu caráter processual como espaço possibilitador de ricas e imprescindíveis construções em favor do desenvolvimento humano em sua integralidade, indo para muito além de conteúdos fragmentados no formato de transmissão de informações. Compreende relações de poder e sociais, que emergem na perspectiva de integrar o que era antes ainda mais omisso e marginalizado - como a mulher, o negro, as questões de gênero, de religiosidade, política, economia, cultura e diversidade - sendo promovedor de mudanças significativas da sociedade, uma vez que faz parte da complexa formação daqueles que são parte dela.

Importante considerar que o currículo viabiliza, além da construção de ensino e aprendizagem, a formação e desenvolvimento direto ou indireto daqueles que o

vivenciam. Como um processo complexo que é, fundamenta-se em pressupostos de natureza epistemológica, sociológica, filosófica, pedagógica e psicológica. Contribuindo com esta análise Gimeno Sacristán (1999, p. 61) afirma que:

O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (idéias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições.

O currículo é um dos processos em que conhecimento e poder, representação e domínio, discurso e reulação se entrelaçam (SILVA, 1992, p. 23). As relações básicas de poder na formação do sujeito social também se concentram no currículo. Em suma, currículo, cultura, ideologia e poder são inseparáveis.

Uma vez entendida sua importância, de acordo com as pesquisas realizadas desde a década de 1960, o currículo não é apenas documento, mas também compreendido em níveis: o currículo formal ou prescrito estabelecido pelo sistema de ensino é refletido nas diretrizes curriculares, organização de conteúdos e objetivos de disciplinas presentes nas escolas. Por outro lado, o currículo oculto - como mencionado acima - não aparece no planejamento previamente, pois representa a aprendizagem efetiva diária dos alunos no ambiente escolar por meio de diversas práticas, atitudes, comportamentos, posturas e cognições. (MOREIRA; SILVA, 2002)

O importante professor e pesquisador espanhol, Gimeno Sacristán, descreve em sua obra “Saberes e Incertezas Sobre o Currículo” seis níveis ou fases do currículo. Partindo de “[...] visão integral do processo de transformação e concretização curricular”. (2000, p. 106), o autor apresenta essas seis dimensões curriculares como formadoras do Currículo, desta forma, não podem ser separadas para além de fins didáticos.

O primeiro nível, Currículo Prescrito, se faz em todo sistema de ensino, e, principalmente, desempenha um papel orientador ou de referência na educação obrigatória, organização do ensino, controle do sistema e compilação de materiais didáticos. Na realidade brasileira atual, o currículo prescrito pode ser representado pela tão questionada Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Objetivando servir como guia dos currículos de estados e municípios do país, o documento regulamenta quais as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas

brasileiras públicas e particulares de Educação Básica, isto é, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. (BRASIL, 2018)

Para o trabalho com o currículo prescrito, na maioria dos casos, existem estudos com finalidades de interpretá-lo para melhor orientar as atividades pedagógicas. O documento passa pelo processo de leitura e então passa a ser apresentado para a comunidade escolar em linguagem mais interpretada, por exemplo, por meio de ações como o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Gimeno Sacristán (2000) o define como sendo o Currículo Apresentado.

O Currículo Moldado se refere àquilo que se propõe fazer, ao momento em que o professor prepara seu plano de ensino, compreendendo acordos feitos nos âmbitos das instituições, nas escolas. O professor é visto como “[...] um tradutor que intervém na configuração dos significados das propostas curriculares.” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 105). No momento quando o professor organiza o que pretende ensinar, ele molda seu currículo de acordo com seu entendimento e intenções.

O currículo também ocorre na prática, na ação. O Currículo em Ação se faz quando as recomendações curriculares são implementadas e os planos teóricos e práticos do professor encontram verdadeiro significado. O momento em que o currículo é posto em ação, acontece a concretização da prática docente e o destaque de alguns resultados, levando em consideração a realidade, a disponibilidade de recursos e o ensino e aprendizagem dos alunos. A prática, a partir dos professores, transforma sua influência, interação e atitudes.

Encontrando relação direta com a interação entre aluno e professor, o Currículo em Ação em suas consequências complexas da prática, é designado pelo curriculista espanhol como Currículo Realizado. Compreende-se que, por estar imbricado à sua prática e subjetividades, essa dimensão curricular reflete para além de notas resultantes de diferentes metodologias, mas se permeia em várias situações sociais daqueles que o vivenciam, propagando-se não só em suas relações e atividades escolares, mas em muitos outros âmbitos.

Como sexta, e última, dimensão de currículo, apresenta o Currículo Avaliado - que toma forma por meio dos objetivos de avaliação organizados por quem o tenha elaborado. Aclara que “As aprendizagens escolares adquirem, para o aluno, desde os primeiros momentos de sua escolaridade, a peculiaridade de serem atividades e

resultados valorizados” (GIMENO SACRISTÀN, 2000, p. 106), por isso, muitas vezes acaba se tornando um meio de controle de saberes e uma forma de estratificação e cobrança dos conhecimentos “depositados” anteriormente. Destaca-se essa perspectiva, principalmente, em sistema de avaliação externos - ou até mesmo internos - que supervalorizem o ranqueamento e índices em detrimento de seu caráter contínuo e formativo.

Tendo em vista a complexidade do currículo, referiu-se a Edgar Morin (2000) em seu livro “Os setes saberes necessários à Educação”, em que enfatiza a necessidade de promover conhecimentos que possam compreender questões globais e fundamentais para integrar parte de conhecimentos parciais e locais. Acredita-se ser imprescindível que o currículo mobilize as competências, através da percepção da totalidade em seu contexto, da complexidade e do todo, entendendo-o como construtor do desenvolvimento humano em sua integralidade

O autor, em seu referido livro, leva à reflexão sobre a realidade cada vez mais complexa, multidimensional, transdisciplinar em oposição aos saberes compartimentados e desunidos que, muitas vezes, estão organizados os currículos. Chama atenção para a necessidade de reforma das mentalidades para a educação do futuro, para que possa ser uma educação para a compreensão independente de idade ou nível educativo.

Para contribuir para que o conhecimento seja pertinente, a educação precisará torná-lo evidente, pois a globalidade é mais do que um contexto, é um conjunto de diferentes partes relacionadas a ele de forma mútua ou organizacional. A sociedade, então, é mais do que um contexto: é a organização do todo do qual faz parte e, portanto, o currículo também implica o processo de organização do todo em movimento. (MORIN, 2020)

Em um de seus mais recentes livros lançados: “Conhecimento, ignorância, mistério”, o sociólogo francês Morin (2020) - considerado aqui valioso teórico que pode em muito contribuir e orientar o currículo a partir de sua obra - aponta que nosso ensino orienta à separação dos conhecimentos, e não para que sejam ligados. Assim, a necessidade de um conhecimento que saiba unir, visto que o conhecimento dos problemas fundamentais e globais requer a reconexão dos conhecimentos compartimentados, divididos e dispersos.

Infelizmente, percebe-se que a escola do século XXI permanece operacionalizando um currículo fragmentado em disciplinas que não dialogam e que

estão distantes de contextualizar a realidade do estudante e suas vivências. Neste sentido, Morin (2020) esclarece que a dispersão e a compartimentalização dos conhecimentos hoje ainda vivenciadas, eliminam as interrogações essenciais e alimentam um “ignorantismo” perceptível até mesmo sobre cientistas e especialistas, que ignoram sua ignorância. Trazendo o contexto atual brasileiro, pode-se perceber claramente a realidade de que trata o autor, a exemplificar as circunstâncias políticas e sociais que se experencia.

Ao tratar-se destes contextos curriculares emergentes, referencia-se também Pérez Gomez (2015) quando trata das mudanças que vêm moldando os cotidianos dentro de uma era de globalização e interdependência, incluindo as instituições - como a escola em seus currículos. O autor corrobora com Morin (2020) quando afirma que essa mutação cultural está na perda de valor da profundidade como fonte de conhecimento.

Entende-se que, em tempos de redes e telas, acesso fácil ao conhecimento por meio da internet, nem sempre se sabe - ou se deseja saber - para além do que é apresentado em um toque ou clique. Isto é, com a facilidade propiciada pelo avanço das tecnologias digitais, se faz mister partir de uma visão crítico-reflexiva, que proporcione ponderações sobre como esses novos cenários criados para o pensamento, aprendizagem e comunicação humana compreendem também o currículo.

Partindo do princípio epistemológico da complexidade de Morin et. al (1996), concorda-se com o autor, quando afirma que o olhar complexo sobre os fenômenos, sobre os contextos, requer um novo olhar sob os objetos do conhecimento, bem como sobre o aluno, o professor, a escola, os problemas educacionais e a própria dinâmica da vida. Para ele “complexo significa aquilo que é tecido em conjunto” (1996, p. 20). Assim, a seguir, reflete-se sobre contextos curriculares emergentes considerando o currículo como possibilidade de inovações e transformações.

5

Currículo

COMO POSSIBILIDADE DE
INOVAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES

Refere-se ao currículo como possibilidade de inovações e transformações, trazendo reflexões propostas por Behrens (2013); Demo (1996); Cortella (2014); Moraes (2007); Morin (2000) e Zabala (2002). Trata também de uma escola que fez a transição entre o paradigma da instrução e o paradigma da aprendizagem, constituindo uma prática curricular que dá lugar à construção de saberes e fazeres de maneira crítica, causadora de mudanças em educadores e educandos - a Escola da Ponte de Portugal.

5 CURRÍCULO COMO POSSIBILIDADE DE INOVAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES

O Currículo está diretamente ligado ao contexto em que se insere. Por isso, possui caráter político, social, econômico e cultural, visto que proporciona a construção de conhecimentos ou até mesmo a simples reprodução de conteúdos, pois dependendo do contexto, o currículo permanece reproduzindo e transferindo os conteúdos de modo tradicional, bancário. Também é partícipe da formação do educando para além do conhecimento formal ou acadêmico. Produz e reproduz valores, atitudes, maneiras de pensar e sentir o mundo. Assim, as mudanças e a produção de inovações curriculares estão intrinsicamente ligadas aos contextos da sociedade constantemente em transformação em que se vive.

Possibilita que realidades que sempre existiram, invisivelmente, se convertam em visíveis. Entretanto, a escola em seu currículo tradicional ensina aos estudantes a não enxergarem uma quantidade de minorias sociais² que, na maioria das vezes, está presente e aprendendo a não enxergar a si próprio. Muitas vezes aprendendo a não gostar de si mesmos e/ou de suas famílias, instaurando e reproduzindo preconceitos.

Por exemplo, quando esse estudante pertencente às minorias sociais vê que os que aparecem nos livros didáticos e representam a sociedade são diferentes, é incentivado a refletir sua existência e, dependendo do contexto, pode considerá-la até mesmo desimportante ou sem validade. Ou também, um estudante oriundo de uma família economicamente muito pobre, que oferece a ele recursos mínimos para sobrevivência e na escola encontra colegas com famílias que possuem carros, casas confortáveis, que proporcionam à eles objetos de maior valor econômico como *smartphones*, roupas, etc. Certamente formularia perguntas como “Por que minha família e eu vivemos assim?”.

Então a necessidade de estudar e entender os temas de pobreza, que se vive em uma sociedade desigual. Do contrário, seriam até mesmo instigados a pensar que o macro é como aquela parcela micro que encontra na escola, assim, sua

² Nas ciências sociais, o conceito de minoria social se refere à uma parcela da população que se encontra, de algum modo, marginalizada, ou seja, à margem do processo de socialização. Ao contrário da ideia que o termo “minoria” sugere, são grupos, na maioria das vezes, compostos por um grande número de pessoas e até mesmo maioria absoluta em números, mas que são excluídos por questões relativas à classe social, ao gênero, à orientação sexual, à origem étnica, ao porte de necessidades especiais, entre outras.

realidade estaria fora dele. São fatos que têm relação com uma sociedade que não ensinou a ver quem são as pessoas, como são, que problemas e possibilidades têm, no intuito de colaborar para uma sociedade mais justa e igualitária.

Por isso, importante considerar a ideia de uma escola em que todos os grupos sociais possam fazer parte. A ideia de separar as escolas por religiões, classes sociais, ou sejam quaisquer outros grupos, proporciona àqueles que a vivenciam o aprender a visualizar e conviver somente com aqueles que se assemelham - o que se sabe, por experiências próprias e também históricas da sociedade, ser mais fácil, mas não mais importante. Se a educação acontece em grupos segregados, acaba-se vivendo segregadamente. Se a educação acontece em grupos integrados, poder-se-á ao menos ajudar a desmontar a arquitetura social, política e econômica que constrói a exclusão, aprendendo que todos são seres interdependentes, tendo claro que há para muito além das diferenças.

Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998, p. 207), percebem o currículo em seu caráter prático passível de alterações e imprevisível antes de ser realizado. A prática curricular se apresenta como uma realidade complexa e indeterminada, em que não se faz possível a precisão de planos ou resultados únicos. Levando em consideração a unicidade de cada situação, uma vez que envolve pessoas, suas subjetividades e circunstâncias diferentes, os autores concebem a prática curricular em sua dimensão artística:

[...] por essa carência ou impossibilidade de regulação total e determinante é que se diz que as atividades de ensino em geral - e o plano é uma - têm uma dimensão artística, o que não significa que sejam processos nos quais não se podem aplicar certos princípios orientadores, observar algumas regularidades gerais, acumular experiência e aproveitar modelos que parecem dar bons resultados em outros casos. [...] o ensino é artístico, pois os fins obtidos vão se originando ou adquirem significado no próprio processo de seu desenvolvimento prático, no sentido de que não se pode prever de antemão com um significado preciso, senão que, partindo de idéias e aspirações, encontramos seu valor quando se realizam (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GOMÉZ, 1998, p. 209-210)

Nesta dimensão, a prática curricular se evidencia como criativa, pois se remete às formas únicas que educandos e educadores reagem diante do currículo prescrito, dando vida ao currículo em ação. Desta forma, as circunstâncias novas e imprevisíveis requerem, principalmente do educador, olhar e escuta atentos, criatividade, organização e bom senso, pois “Continuamos instalados na incerteza

como forma de pensar, o que não significa improvisado, na qual os protagonistas da prática se destacam por seu valor mediador” (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GOMÉZ, 1998, p. 210). Entretanto, os processos de desenvolvimento do currículo na prática possuem uma natureza limitante no que se refere ao que pode ser objeto de planejamento, tendo em vista que não se planeja a prática desde o nada, já que esta se desenvolve historicamente em circunstâncias determinadas. Desta forma, o professor não cria as condições de ensino, que muitas vezes vêm dadas. (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GOMÉZ, 1998, p. 206)

Mesclam-se predominâncias prescritivas e/ou avaliativas em que algumas dimensões do currículo são marcadas, prioritariamente, por caráter de regulação e conservação apoiadas em regulamentações oficiais, nos conteúdos dos livros e materiais didáticos, tendo como alvo as avaliações externas, agindo em favor de instâncias unificadoras das práticas de ensino na perspectiva neoliberal. Mas, em sua dimensão prática, ou em ação, o currículo carrega grandes possibilidades de intervir na sociedade em que se contextualiza - construindo e reconstruindo conhecimentos, valores, atitudes, maneiras de pensar e sentir o mundo, por isso é tão importante para as inovações e transformações.

Estas inovações e transformações provenientes da sociedade chegam às concepções teóricas, aos documentos prescritos, à intencionalidade e às práticas curriculares nas escolas. Apresentando-se por meio de costumes, uso das tecnologias, recursos provenientes de decisões políticas e econômicas. Também se faz possível identificá-las por meio das concepções sociais que dão significado ao currículo em ação, pois em sua vivência se apresentam factíveis desejos de transformação e busca de soluções para os problemas apresentados pela sociedade.

Como parte de um contexto social muito mais amplo e complexo em que se encontra o conhecimento, a Educação é permeada pelo paradigma científico da complexidade. Com ele, passa a compreender o ser como complexo e integral, o que impulsiona repensar para quê, para quem, como e qual a intencionalidade do conhecimento a ser construído. Da mesma forma, chama a atenção para a busca da reintegração do conhecimento, superando processos fragmentados e compartimentados.

Assim como o processo de progressiva parcialização dos conteúdos escolares em áreas de conhecimento ou disciplinas conduziu o ensino a uma situação que obriga a sua revisão radical, a evolução de um saber unitário para uma diversificação em múltiplos campos científicos notavelmente desconectados uns dos outros levou a necessidade de busca de modelos que compensem essa dispersão do saber. (ZABALA, 2002, p. 24)

A partir da referida visão paradigmática, a necessária especialização dos conhecimentos para maiores desenvolvimentos e aprofundamentos não pode estratificá-los de maneira que não se compreenda que são partes menores de uma realidade mais ampla, um todo não destituível. Como aponta Morin (2000, p. 38) o conhecimento é composto por “[...] as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si.” (MORIN, 2000, p. 38). Assim:

É impressionante que a educação que visa a transmitir conhecimentos seja cega quanto ao que é o conhecimento humano, seus dispositivos, enfermidades, dificuldades, tendências ao erro e à ilusão, e não se preocupe em fazer conhecer o que é conhecer. (MORIN, 2000, p. 13-14)

Nesse mesmo sentido, Moraes (2007, p. 17) afirma que “A forma como a educação é desenvolvida traduz a percepção e o conhecimento de teorias de aprendizagens implícitas e subjacentes às propostas utilizadas [...]”. Assim, compreende-se o ser como complexo e integral, a necessidade de atentar à micro e macrocontextos, considerando o sujeito em sua subjetividade e singularidade, bem como as questões humanas mais amplas. Desta maneira, Behrens (2013) esclarece que:

[...] o universo passaria a caracterizar-se pela percepção do mundo vivo como uma rede de relações. Essas redes conectadas encontram-se aninhadas em sistemas dentro de outros sistemas. A noção do conhecimento científico como uma rede de concepções e modelos desafia a comunidade científica, mas tem encontrado crescente aceitação a ideia de que o pensamento sistêmico é sempre pensamento processual. (BEHRENS, 2013, p. 34)

Em uma abordagem sistêmica ou holística, trazida pelo autor, a construção de conhecimentos do educando é acompanhada, valorizando e respeitando sua evolução, o “[...] aluno, de maneira ativa e dinâmica, pode pronunciar-se sobre seu progresso e sobre o progresso do grupo, num relacionamento fraterno, solidário e amoroso.” (BEHRENS, 2013, p. 78) Nessa perspectiva, entende-se que a

perspectiva holística corrobora com o paradigma de complexidade e com abordagem progressista, uma vez que buscam abranger e transformar para além de partes ou fragmentos, mas o todo - seja da formação humana ou do conhecimento.

[...] a abordagem progressista caracteriza-se por um processo de busca de transformação social. Para desencadear esse processo, torna-se necessário uma educação que propicie uma prática pedagógica crítica, reflexiva e transformadora (BEHRENS, 2013, p. 72).

Semelhante ao já apresentando nessa pesquisa, sobre a relação de educandos e conhecimento na escola em que os colaboradores de pesquisa fizeram parte, a perspectiva sistêmica entende que o sujeito necessita ser instigado ao avanço com autonomia, a se expressar com propriedade, a construir espaços e tomar iniciativas, a participar com responsabilidade, enfim a aprender a aprender. Como aspectos essenciais: a pesquisa, o trabalho em equipes, a criatividade e produção de conhecimento a partir de questionamentos que tenham significados, sentidos, na superação da cultura da simples reprodução dos mesmos conhecimentos (BEHRENS, 2013).

Um currículo inovador e transformador significa que o estudante já não tem uma hora de matemática, uma de português, uma de história e assim por diante. Mas tem por motivação um problema, um projeto de trabalho muito mais global em que esses conteúdos e essas aprendizagens que correspondem às disciplinas fragmentadas serão apreendidas de maneira que estejam vinculadas, cruzadas umas às outras. Assim, se dando a construção de conhecimentos necessários à determinadas questões - para que se possa compreender as seguintes - de uma forma aparentemente desorganizada. Refere-se ao termo “aparentemente” porque na verdade é sim organizada, mas não de uma forma uniforme, única, visto que todos são diferentes em seus tempos e trajetórias - e isso precisa ser considerado e respeitado.

Organizar o currículo em torno de outra temática, que não a temática da própria disciplina, motiva os educandos por estarem trabalhando algo que emerge e possui significados dentro da realidade em que vivem. Assim, provavelmente não recorrerão a perguntas muito ouvidas ou até mesmo feitas por nós em alguma etapa escolar: “Para que isso servirá?”, “Por que preciso aprender isso?”, colocando-se em questão até mesmo o espaço escolar e a necessidade de vivenciá-lo. Por que o

estudante precisa aprender naquele espaço e tempo, majoritariamente, aquilo que não tem significado ou utilidade em seu contexto? Por que o professor precisa avaliar os estudantes partindo de que seu sucesso ou insucesso está na capacidade de reproduzir os conhecimentos impostos? Assim, Demo (1996) contribui afirmando a necessidade de se educar para a pesquisa, no sentido de aprender a aprender:

O professor assume postura de orientador, definindo-se como alguém que, tendo produção própria qualitativa, motiva o aluno a produzir também. Este processo produtivo começa do começo, ou seja, começa pela cópia, pela escuta, pelo seguimento de ritos introdutórios, mas precisa evoluir para a autonomia (DEMO, 1996, p. 130).

Neste sentido, atenta-se à necessidade emergente de aprender a impactar o conhecimento em formatos que sejam mais atrativos para os estudantes. Do contrário, cada estudante irá aprender apenas a disciplinar sua mente e saberá matemática, português e história - por exemplo - mas não como fazer relações entre esses conhecimentos. Terá dificuldades em entender que um fenômeno histórico pode ser visto para além da história, mas também pode ser um fenômeno geográfico, artístico, literário, científico ao mesmo tempo.

Essa é a principal questão de aprender a aprender: perceber cada fenômeno que se estuda, observa ou participa em maior número de pontos de perspectivas diferentes. Quando se sabe que aquilo que se estuda tem uma dimensão maior, pode-se ver através de outras “lentes”, evitando o “ignorantismo” (MORIN, 2020). Do contrário, a partir de um currículo com disciplinas fragmentadas, a percepção de maior abrangência se faz muito difícil, uma vez que só se leva em conta as perspectivas que a mente foi disciplinada a enxergar.

Desse modo, recorda-se da lógica da medicina. Quando se tem uma dor no estômago, por exemplo, recorre-se à um especialista gastroenterologista, que vai curar essa dor específica. Entretanto, o tratamento utilizado irá prejudicar os rins. Assim há necessidade de procurar um médico especialista em rins, um nefrologista com grandes conhecimentos e capacidades de tratamento de doenças renais, mas que não se dá conta de que a terapêutica pode causar um efeito que venha a prejudicar o coração.

Certamente este é um exemplo que se traz também considerando que a Medicina vem aprendendo a trabalhar de forma cada vez mais integrada. E isso se dá em todos os âmbitos do conhecimento, inclusive na Educação - especificamente

no currículo - visto que o conhecimento não está organizado dentro de limites circunscritos. Por isso, se faz mister atentar a um maior número de perspectivas diferentes para compreender, o mais objetivamente possível, os fenômenos e assim atuar e intervir onde se está.

Ao se recorrer às mais diversas representações atuais de escola - seja em desenhos animados, propagandas, mídias - ou até mesmo às experiências individuais que se tem com escola(s) nos dias de hoje, pode-se perceber que pouca coisa mudou. Ainda as classes alinhadas umas atrás das outras, em fileiras, alunos devendo direcionar seus olhares somente para o professor, que está à frente de todos e atrás de uma lousa - seja branca, verde ou digital. Ao mesmo tempo que o tempo passa, a sociedade evolui, a escola continua com muitas das características tradicionais, do século XVII, quando teve sua origem a partir do Iluminismo. Nesta perspectiva, o contemporâneo filósofo brasileiro Mario Sergio Cortella questiona:

Se os alunos não são mais os mesmos, se o mundo não é mais o mesmo, como fazer do mesmo modo? Há alguns aspectos na área da Educação que precisam ter uma durabilidade maior, mas há algo de que não podemos esquecer: a importância de olhar a realidade, porque, afinal de contas, a Educação lida com o futuro. (CORTELLA, 2014, p. 10)

Em suas contribuições, o autor traz a comparação da Educação e um automóvel: O para-brisa de um carro é sempre maior que o retrovisor, porque corresponde à necessidade de se olhar para frente durante o caminho, mas tendo acesso e referências ao que já passou. Ou seja, o passado serve como referência, mas não como direcionamento. Entende que, semelhante ao carro, a Educação necessita vislumbrar o futuro, o que está à frente - o para-brisa - sem esquecer do passado - o retrovisor. Há muitos pontos que não podem ser perdidos e, até mesmo, precisam ser resgatados. Entretanto, muitas vezes, o olhar ao “retrovisor” fica limitado a aspectos que precisam ser superados e não o são. (CORTELLA, 2014). O bom senso se faz indispensável nesse trabalho, para que a “inovação” não caia na perspectiva rasa de considerar bom somente o que é novidade. Na verdade, a inovação se faz ao refletir e agir considerando o verdadeiro significado de Educação para a humanidade, não dispensando as regulações sob as quais se encontram as escolas nos dias atuais:

De um lado, o fato de a Educação Escolar, na intenção de fazer um futuro coletivo melhor, constituir-se em espaço de práticas múltiplas, com múltiplas determinações e sob múltiplas formas de controle, pode nos colocar em um estado de cautela tal que nos provoque a imobilização. Por outro, a urgência das mudanças, a precariedade atual do trabalho educativo e a inconformidade resultante dessa situação podem nos induzir a um ímpeto tal que inviabilize a realização das possibilidades. (CORTELLA, 2014, p. 13)

A compreensão de que as transformações e inovações estão interligadas a um contexto maior de sociedade, que compreendem condições prévias, que as possibilitam ou dificultam. Mas para alcançar essas mudanças, se faz mister a reflexão do que se objetiva. Como referido anteriormente, ser novidade não é sinônimo de inovação, por trás dessa busca precisa-se compreender a noção de qualidade de Educação que se almeja, uma vez que “Não se trata de mudar tudo, mas mudar o que precisa ser mudado.” (CORTELLA, 2014, p. 14).

Conceituar qualidade educacional é uma tarefa complexa e um tanto quanto relativa, pois essa noção está estreitamente ligada a questões ideológicas, sociais e políticas, dessa forma a existência dos diferentes olhares, uma vez que se fazem de distintos lugares. Parte-se, aqui, de uma perspectiva de qualidade que compreenda a vida em sociedade em sua complexidade, o papel social, político e econômico do currículo, bem como o significado e o poder do conhecimento e sua construção. Assim, currículos provocadores e desafiadores que possibilitem a produção de conhecimentos para além de respostas prontas ou padronizadas, em que se conheça o que já existe e desenvolva a capacidade de transcender a esses conhecimentos, dando sentido a eles.

Independentemente de nossa consciência ou vontade, o futuro está sendo gestado e parido o tempo todo por todos nós, educadores profissionais ou não. Porém, se o quisermos de forma que seja um Futuro que proteja a Vida Coletiva e eleve e honre nossa dedicação profissional, precisamos repensar e refazer nossas práticas, isto é, novos tempos, novas atitudes! (CORTELLA, 2014, p. 11)

A Educação, conseqüentemente as escolas em seus currículos, que se deseja para o futuro é questão que há muito move a muitos, a partir da busca contínua de mudanças que promovam a construção e colaboração para uma sociedade melhor. A perspectiva de “novos tempos, novas atitudes” pode ser encontrada em significativos exemplos desde o princípio do século XX, como Montessori, Claparède, Decroly, Freinet, Steiner, Dewey, Kilpatrick, Eurípedes

Barsanulfo, a Escola Nova com Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Lourenço Filho. Exemplos que, certamente, fundamentam e guiam muitas mudanças ainda hoje, corroborando com o filósofo brasileiro Cortella (2014) uma vez que muito do passado continua atual.

Dessa forma, essa busca esteve e está constantemente presente na Educação, sendo algumas escolas marcadas por ela, assim como a conhecida Escola da Ponte. Tendo em vista a relação existente entre a referida escola e a escola colaboradora desta pesquisa, tratar-se-á da Escola da Ponte em suas concepções curriculares, nas elucidações seguintes.

5.1 ESCOLA DA PONTE

A origem da Escola da Ponte se dá em um contexto de questionamentos em busca de transformações, mudanças e ressignificações educacionais, iniciado em 1976 em solo português. Localizada em São Tomé de Negrelos, Santo Tirso, distrito do Porto, a referida escola é uma instituição pública com aspectos muito interessantes a serem tratados nessa pesquisa - considerando sua relevância quando se trata de perspectivas para uma lógica curricular não tradicional. Abaixo, observa-se parte do espaço físico desta escola.

Figura 9 - Escola da Ponte



Fonte: <https://www.escoladaponte.pt/>

Pacheco (2014) aclara que inicialmente, a escola enfrentava dificuldades - semelhantes às vivenciadas hoje em muitos contextos brasileiros - como indisciplina,

exclusão social e agressão a professores. “Há trinta anos, a Escola da Ponte era um arquipélago de solidões.” (PACHECO, 2014, p. 12). Essas vivências levaram alguns docentes da Ponte a uma posição de reflexões, desejo de mudanças e busca de superação de tais situações. Na obra citada, o autor conta:

O trabalho escolar era exclusivamente centrado no professor pautado por manuais iguais para todos, repetição de lições, passividade... As crianças que chegavam à escola com uma cultura diferente da que aí prevalecia eram desfavorecidas pelo não reconhecimento de sua experiência sociocultural. Algumas das crianças que acolhíamos transferiam para a vida escolar os problemas sociais dos bairros pobres onde viviam. Exigiam de nós uma atitude de grande atenção e investimento no domínio afetivo e emocional. Também tomamos consciência de novas e maiores dificuldades. Por exemplo, de que não passa de um grave equívoco a ideia de que se poderá construir uma sociedade de indivíduos personalizados, participantes e democráticos enquanto a escolaridade for concebida como um mero *adestramento cognitivo*. (PACHECO, 2014, p. 13)

O educador referenciado acima e, à época do início da Ponte mais jovem, chama-se José Augusto Pacheco, idealizador do projeto Fazer a Ponte, é especialista em Música e em Leitura e Escrita, e mestre em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Até os dias de hoje, residente no Brasil, realiza palestras e colaborações - inclusive por meio de transmissões ao vivo e postagens em suas redes sociais bastante ativas - com base em sua experiência na/com a Ponte e em diversas escolas as quais contribuiu, como a que os colaboradores dessa pesquisa participaram. A seguir uma foto do professor, a fim de que se visualize o principal autor que serviu como referencial para a escrita sobre a Escola da Ponte:

Figura 10 - Professor José Pacheco atualmente



Fonte: <https://www.facebook.com/professorjosepacheco>

Assim, o professor José Pacheco conta que o processo de transformação da Ponte se deu de maneira reflexiva e coletiva. Canário et al. (2004), em “Escola da Ponte: um outro caminho para a Educação”, esclarecem que a estrutura organizacional da escola começou a ser renovada a partir de círculos de estudos formados pelos professores. Estes eram momentos em que aconteciam a problematização de situações educativas vivenciadas no dia a dia. O projeto de formação reflexiva e coletiva dos docentes foi essencial no percurso das consequentes mudanças em seus tempos e espaços curriculares.

Tendo em vista a reflexão de Pacheco, quando considera que “A autonomia é um construto que se define, principalmente, no âmbito de uma formação colaborativa.” (PACHECO, 2014, p. 118), a Ponte ressignificou valores e práticas, repensou seus objetivos - questões essenciais quando se pensa em currículo. Essa transformação pela qual atravessou a fez conhecida e referência a nível mundial, quando se trata de organização curricular fundamentada pela autonomia e pelo protagonismo do educando.

Nessa perspectiva democrática e de autonomia do currículo, recorda-se de Freire (2011) em Pedagogia da Autonomia quando trata da necessidade de aprender a escutar para que se aprenda a falar ao outro. Não se identificar como portador da verdade a ser transmitida, falando de cima para baixo, mas escutar o outro. Com certeza, essa reflexão pode se remeter à cultura organizacional da escola, à relação professor e aluno, docente e discente ou educador e educando.

Na busca de não preparar para cidadania, mas pela cidadania, vivenciando-a de modo a transformar os sujeitos por meio do desenvolvimento da consciência e prática cidadã, a Ponte deixou de centralizar o currículo no professor para considerar ainda mais o aluno. Assim, dirigentes e professores da referida escola definiram novos objetivos curriculares e criaram dispositivos pedagógicos. Esses dispositivos possibilitam perspectivas mais complexas do currículo, favorecem a integração, a colaboração e consequentemente a aprendizagem. Dessa forma, apresenta-se a seguir alguns dos dispositivos relatados por Pacheco e Pacheco (2015), destacando a importância da comunicação para o desenvolvimento desses processos:

- Organizações em núcleos: educandos agrupados de maneira heterogênea, não separados por ano ou idade, rompendo com a lógica de uniformização e promovendo a cooperação e a solidariedade;

- Caixinha dos Segredos: para que o aluno possa se comunicar sigilosamente com qualquer um dos membros da comunidade educativa;
- Acho Bem/Acho Mal: onde os estudantes podem expressar suas opiniões para a transformação do contexto em que estão. Os assuntos pertinentes ao debate em grupo são levados para as assembleias;
- Assembleia: momento semanal, que integra professores, alunos e famílias em torno do debate de diversos assuntos considerados necessários ao grupo e elencados pela comunidade;
- Eu já sei/Eu preciso de ajuda: estudantes usam para pedir ajuda a outros estudantes referente a algum assunto que estejam com dificuldades mesmo depois de buscas em livros e ajuda de professores.

Importante lembrar que todas as escolas são vivas, estão em constante mudança, pois são feitas de pessoas que assim também o estão. Na Escola da Ponte não é diferente. Os dispositivos apresentados acima existiam ao tempo da escrita do livro de Pacheco e Pacheco (2015), de onde foram reunidas as informações aqui referidas, entretanto, entende-se que os dispositivos foram e são criados de acordo com as necessidades dos sujeitos que ali estão. Por isso, tratar-se-á de dois deles, considerados indispensáveis ao desenvolvimento da proposta de educação democrática e para a autonomia da Ponte:

De grande importância para a vida da escola e do currículo, a Assembleia é conceituada por um educando, na obra “Escola da Ponte: Uma escola pública em debate”, como : “[...] um local onde se debatiam os problemas de toda a gente e se encontravam soluções conjuntas.” (PACHECO; PACHECO, 2015, p. 38). Conta com a participação da comunidade escolar e é espaço de análise e discussão de questões relacionadas ao cotidiano da escola para assim, de forma coletiva, realizarem-se reflexões e resoluções das mesmas. A imagem a seguir retrata o desenvolvimento de uma Assembleia, espaço de construção de autonomia e democracia:

Figura 11 - Educandos participando de Assembleia



Fonte: PACHECO, José; PACHECO, Maria de Fátima. **Escola da Ponte**: Uma escola pública em debate - São Paulo: Cortez, 2015.

A organização para o desenvolvimento desse dispositivo se dá, também, de forma que envolva todos os sujeitos: Os educandos se organizam em pequenos grupos - como se fossem chapas - e precisam defender propostas para a escola. Exercendo seu direito de escolha, a comunidade vota para escolher a chapa que irá compor a mesa e estará à frente da Assembleia (PACHECO; PACHECO, 2015).

Entende-se que a Ponte passa a ser considerada referência por mostrar uma possibilidade diferente de encarar a liberdade e a responsabilidade dos educandos, compreendendo também suas potencialidades. Neste sentido, a importância de não só formar para, mas também vivenciar e construir a autonomia dos sujeitos com e no processo de aprendizagem. Assim refletindo, recorda-se de um trecho do livro editado a partir das seis crônicas escritas pelo ilustre educador brasileiro Rubem Alves, quando nos anos 2000 visitou a referida escola:

Os alunos gerem, quase em total autonomia, os tempos e os espaços educativos. Escolhem o que querem estudar e com quem. Como não há manuais iguais para todos, a biblioteca e as novas tecnologias de informação e comunicação são *lócus* de encontro, de procura e de troca de informação. (ALVES, 2012, p. 108)

Como trazido por Alves (2012) e escrito anteriormente, na Escola da Ponte não se faz uso da organização curricular mais recorrente: os estudantes não são

separados por idades ou anos/séries; não são ministradas aulas iguais a todos por um professor especializado; os conhecimentos não são organizados em disciplinas e não há provas. Novos tempos e espaços marcam o Currículo da Ponte. Suas práticas pedagógicas não objetivam que o educador determine o que deve ser ensinado, ensine e, após, requeira um “extrato” do que o educando aprendeu. São voltadas à valorização, ao respeito, à autonomia e à responsabilidade na construção de conhecimentos.

Desta forma, as atividades de pesquisa se dão a partir de núcleos - grupos em que os educandos são reunidos conforme sua autonomia e/de conhecimentos. Nesses núcleos, o professor exerce papel de orientador educativo, apoiando e esclarecendo os estudantes em seus projetos. Nas palavras de Alves (2012, p. 120): “Desde há muitos anos, todos os professores são professores de todos os alunos e todos os alunos são alunos de todos os professores.”. Certamente, essa relação professor-aluno também se reflete na relação de aluno-aluno, construindo conhecimentos coletivamente e não por competitividade.

Esses núcleos não correspondem à uma única faixa etária e nem são pré-requisitos para participação um do outro, mas são relativos ao processo - em sua complexidade - de aprendizagem individual. Assim, com a orientação dos educadores e de documento que indica o perfil requerido, acontece a inserção e/ou transição dos educandos entre os núcleos, que são:

1. Núcleo de iniciação: nesse grupo, o objetivo principal é colaborar na construção da autonomia no processo de aprendizagem, por meio do desenvolvimento da capacidade de administrar tempo e espaço por parte do educando.
2. Núcleo de consolidação: já com maior capacidade de controle de tempo e espaço, esse núcleo possibilita consolidá-la ainda mais. Por meio de projetos de pesquisas coletivos, os educandos apreendem aquilo que está definido em currículos nacionais a partir de seus interesses, dando real significado, sentido aos conhecimentos. Os grupos de pesquisa são formados considerando as afinidades entre os estudos dos estudantes e contanto sempre com as orientações dos educadores.
3. Núcleo de aprofundamento: seus participantes precisam ter construído autonomia suficiente para gerenciar suas rotinas e atividades escolares, desta forma, têm a

possibilidade de criação de projetos de pesquisas individuais. Mesmo assim, não deixam de obter o amparo de professores, quando julgarem necessário.

As avaliações se dão de duas formas: individual e coletiva. Estão presentes no cotidiano escolar, como forma de acompanhamento que oferece apoio e subsídios à construção de conhecimentos. Ao chegar na escola, dia a dia, cada um dos educandos faz seu planejamento diário, considerando o projeto que está desenvolvendo em grupo. O cumprimento dessas tarefas se dá por meio de pesquisas - em livros, internet, documentos, ou em ação. E em parte desse planejamento, está a avaliação: O educando também planeja quando e como deseja ser avaliado, por se entender já preparado. Acompanhando as individualidades, as formas de avaliação variam conforme as necessidades de cada educando - que podem realizar apresentações, exposições orais ou escritas, entre outras formas de avaliar seu aprendizado.

Certamente, o auxílio do professor se faz durante todo esse processo de maneira condizente à autonomia do estudante. Dentro dos grupos, planos quinzenais são estruturados, estabelecendo objetivos para o alcance do problema de pesquisa mobilizador. No desenvolvimento desse trabalho, os professores têm papéis fundamentais, como tutores e mediadores entre conhecimentos e educandos. Ao fim do projeto de pesquisa, a aprendizagem construída a partir do tema e objetivos estabelecidos é avaliada pelos educandos e professor tutor, considerando a necessidade de continuidade ou não da pesquisa por aquele grupo.

Percebe-se que, a partir de seu Currículo, a Escola da Ponte dá novos significados aos papéis de educando e educador, reorganiza os espaços e tempos escolares e as relações entre sujeitos e conhecimentos, considerando o caráter político e social desse importante documento de poder e identidade. Por isso, Rubem Alves (2012, p. 81) a descreve como “[...] um lugar de encontro pessoas com uma ideia de educação bem diferente da ideia que muitos têm para a educação das crianças.”, entendendo-a como escola que transcende às limitações que, ainda em grande parte, pretende-se transpor em contextos educacionais. Nas palavras daquele que participou de sua gênese e foi responsável por grande parte de sua divulgação:

[...] viemos de um velho edifício, sem mesas e portas nos banheiros. Tínhamos que fazer paredes para que fosse possível usá-los e hoje me perguntam se o modelo de educação da Ponte pode ser instalado aqui ou

lá. A respeito disso eu digo: a Escola da Ponte não é um modelo a ser seguido. A Ponte é para se inspirar. (PACHECO, 2006, p. 64)

Finalizando-se a contextualização feita, recorre-se à fala do educador que convida à mudança nas mais variadas realidades escolares, dentro de suas possibilidades e limitações, não estabelecendo a Ponte como um molde a ser adaptado, até porque essa ideia não condiz com seu propósito interativo e reflexivo originado a partir de experiências únicas. Assim, seus fundamentos e vivências - acontecidas por mais de quatro décadas - acabam servindo como inspiração para escolas do mundo inteiro. Como se pôde entender, a partir de capítulos anteriores e também posterior, a Escola Projeto Âncora foi uma delas, contando até mesmo com a colaboração do professor Pacheco em sua consolidação inicial.



6

Currículo

**EMERGENTE COMO CONSTRUTOR
DO DESENVOLVIMENTO HUMANO
EM SUA INTEGRALIDADE**

Reúne as colaborações dos sujeitos – ex-educandos e ex-educadores - obtidas por meio de entrevista semiestruturada e pertinentes à questão motivadora desta pesquisa, discutindo esses resultados à luz dos pressupostos teóricos na construção de reflexões e análises sobre o currículo como construtor do desenvolvimento em sua integralidade. Estrutura-se a partir de três eixos considerados imbricados e fundamentais para as inovações e transformações emergentes: Novos tempos e espaços; O mundo para além do “eu”; Autonomia de aprendizagem: aprender a aprender.

6 CURRÍCULO EMERGENTE COMO CONSTRUTOR DO DESENVOLVIMENTO HUMANO EM SUA INTEGRALIDADE

O presente capítulo apresenta a análise das narrativas e a discussão dos resultados obtidos por intermédio do instrumento metodológico elencado no segundo capítulo “Percurso metodológico”. A finalidade é apresentar falas de educadores e ex-educandos pertinentes à questão motivadora desta pesquisa e discutir esses resultados à luz dos pressupostos teóricos do tema.

Organiza-se o presente capítulo por meio de três categorias/aspectos essenciais e ao mesmo tempo imbricadas - que emergiram durante a análise de conteúdo a partir de colaborações dos sujeitos e referências bibliográficas - para o desenvolvimento de um currículo que considere o ser humano em sua integralidade.

Assim, importante demarcar a integralidade humana aqui considerada a partir de Morin (2000), que a necessidade de compreender que o objetivo da educação deve ser ensinar a aceitar a condição humana e a viver; e não meramente de transmitir muitos conhecimentos aos estudantes. Assim, se faz mister investir em uma educação que dê sentido a uma cabeça “bem feita” e não “bem cheia”, através de uma educação que represente a humanidade e seu conhecimento. Acredita-se que esta seria uma solução para os vários desafios da globalidade e da complexidade do que constitui a vida humana.

Nesse sentido, entende-se o currículo como construtor do desenvolvimento humano em sua integralidade por ser instrumento que possibilita o processo de humanização do indivíduo - educando e educador -, em relação ao conhecimento sobre o mundo, sobre si mesmo e sobre os outros, permitindo o desenvolvimento da consciência da realidade, e conseqüentemente sendo um espaço de superação da fragmentação do conhecimento e da objetivação do homem.

6.1 NOVOS TEMPOS E ESPAÇOS

Como apresentado no capítulo que versa sobre os percursos metodológicos, bem como do contexto desta pesquisa, os espaços e tempos curriculares entendidos na Escola Projeto Âncora podem parecer diferentes aos que habitualmente se está acostumado. Semelhante à Ponte, os estudantes não eram organizados em turmas ou anos correspondentes à determinadas idades, e sim por núcleos de

aprendizagem, em que eram considerados os níveis de autonomia dos educandos em relação à construção de conhecimento. Assim, as salas também não respeitavam a ordem vista na maioria das escolas, uma vez que os educandos eram organizados em três grandes grupos.

A gente tinha essa divisão entre aspas de iniciação, desenvolvimento e aprofundamento porém não existia basicamente, porque a gente sempre vivia junto [...] eu era do desenvolvimento, eu tinha contato com o pessoal do aprofundamento, as vezes eu tinha até projeto com o pessoal do aprofundamento, as vezes as oficinas juntavam. Então a gente basicamente vivia juntos. (Entrevista concedida pelo Educando 3)

Por meio da fala desse educando e de outros colaboradores, observa-se que para haver esse contato entre núcleos diferentes e pesquisas colaborativas, os espaços físicos do Âncora permitiam essa interação. Além de haver uma sala para cada um dos núcleos, a escola contava com salas, laboratórios, espaços e materiais em que se davam as oficinas - de música, dança, xadrez, mosaico, esportes, circo, entre outros. Assim, destaca-se a fala de educadores, que observam a importância de que haja uma estrutura física em que se possa promover essas práticas:

Uma coisa que sempre foi muito importante lá é de que forma que a coisa acontecia. Independente de idade [...] a gente tinha espaços, e aí uma coisa importante [...] que o espaço permite encontros. Não é só sala de aula e corredor e você diz “ah, mudei o estilo”, não. Ele permite encontros, as pessoas estão andando passando por aquele espaço e encontram você sentado em uma mesa e param pra conversar sobre um assunto que interessa. (Entrevista concedida pelo Educador 3)

O que mais me chamou a atenção quando entrei lá foi o sair da fileira. Tudo em roda, tudo em roda. Eu vivenciava tudo em fileira, tudo em coluna, um atrás do outro e eu cheguei no Âncora e não era assim, era roda, era circo [...] foi o que eu mais senti. Um olhando pro outro, um sentindo o outro, um escutando o sentimento e se pondo, tendo a empatia de se colocar no lugar do outro. (Entrevista concedida pelo Educador 4)

Assim, se davam as vivências dos núcleos, em que cada educando desenvolvia sua pesquisa individual ou em grupo com a orientação de um educador tutor. Segundo o Educando 5, os tutores não eram escolhidos pela relação que tinham com a pesquisa a ser desenvolvida, isto é, para desenvolver uma pesquisa voltada à área linguística, o tutor não necessariamente teria formação em Letras. O colaborador inclusive exemplifica um projeto que desenvolveu a partir do tema citado tendo como tutor um educador da área das Ciências Biológicas, uma vez que para a realização de pesquisas, contavam com o auxílio de todos os educadores, conforme

o tema. Destaca a importância do vínculo com o tutor, considerando que a convivência e trabalho conjunto permitia um melhor entendimento e orientação dos estudos, por conhecer o educando e seus roteiros anteriores, se fazia menos necessária a capacidade técnica/conhecimento específico na área de interesse. (Entrevista concedida pelo Educando 5)

Também aconteciam as oficinas, escolhidas pelos educandos conforme seus interesses. Ao iniciar o ano letivo, eram apresentadas as oficinas que seriam oferecidas e, então, os educandos tinham autonomia de escolha. Entretanto, como o Educador 1 relata, se fazia necessária a orientação para que bem pudessem cumprir com suas responsabilidades.

Na realidade a gente falava com eles “pensem também e um primeiro momento em participar de algumas e se chegar à conclusão de que não é isso que quer, pode estar saindo no começo” [...] então eles tinham autonomia pra escolher as oficinas que queriam participar, mas a partir do momento que decidiram participar, os deveres eram participar daquelas oficinas, porque senão [...] as vezes já não quer porque não gostou de um momento entendeu. Aí nós chamávamos pra saber “por que você não gostou?” sempre tentando lembrá-lo aquele combinado que foi feito no começo. (Entrevista concedida pelo Educador 1)

Entende-se a necessidade de que, mesmo com configurações de espaço e tempo curriculares tão distintas, havia o estabelecimento de regras e rotinas, através de combinados construídos entre educadores e educandos. Como citado por um dos educandos em sua fala: “Todo dia era uma rotina. Você ia pra sua sala, fazia o roteiro do dia, a avaliação do dia anterior se não tivesse feito em casa e depois você vai cumprir o que você planejou no dia.” (Entrevista concedida pelo Educando 4). Com espaços e tempos tão plurais, interessante se faz trazer uma fala do Educador 4, quando relata que “Os maiores tinham um termo de compromisso que eles assinavam com a gente, dizendo que eles iam cumprir com o que eles estavam se propondo a fazer.” (Entrevista concedida pelo Educador 4).

O contexto desse termo de compromisso assinado entre educando e educador, se dava também nos chamados Grupos de Responsabilidade (GRs), e quando não eram cumpridos os combinados - sejam individuais ou coletivos -, eram feitas conversas restaurativas entre os envolvidos, com a participação de um mediador, buscando solucionar a questão de maneira reflexiva e construtiva.

O dispositivo de GRs envolviam os espaços e tempos da própria estrutura escolar, bem como da comunidade que a cercava e de onde vinham os educandos e

educadores. Existiam grupos que tratavam de temas variados - não só teoricamente, mas na prática - como GR da horta, da água, da limpeza, do esporte, da assembleia, da visita, entre outros. Citados por todos os Educandos entrevistados, os grupos permitiam uma autonomia e possibilidades de construção de conhecimentos significativos. O Educando 3 recorda de importante experiência que teve ao vivenciar o GR da água, quando teve oportunidade de planejar e fazer cisternas não só para o aproveitamento da água da escola, mas principalmente, nas comunidades ao redor, uma delas a que sempre morou. Outros exemplos foram citados pelo Educando 2, pelo Educando 4, como o desenvolvimento de laboratório de Ciências e projeto de uso de placas solares nas dependências da escola.

Observa-se, em seus documentos e relatos de quem vivenciou o Âncora, um currículo bem distante do que possa ser apenas um conjunto de conhecimentos a serem superados dentro de determinados ciclos (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GOMÉZ, 1998). Os educandos não eram colocados diante de conteúdos, tendo como tarefa decorá-los. Os educadores não serviam como instrumentos de transmissão ou imposição de conhecimentos “válidos”. O currículo ia para muito além de uma atividade burocrática (SILVA, 2013). Na verdade, o que se quer dizer é que na referida escola, a visão tradicional de currículo havia sido superada, quando se aproximava de práticas aclaradas por Japiassu (2006):

Já no século XVII, Pascal dava-nos uma orientação: "considero impossível conhecer as partes se não conheço o todo e se não conheço particularmente as partes". Queria dizer que se quisermos dominar um objeto, não podemos confiar no conhecimento fragmentado nem na apreensão holística, porque o conhecimento deve efetuar não só um movimento dialético entre o nível local e o global, mas de retroação do global para o particular. Ao mesmo tempo em que precisamos contextualizar o singular, devemos concretizar o global, relacionando-o com suas partes (JAPIASSU, 2006, p. 1).

Essa necessidade que traz o autor, é considerada pelas práticas transdisciplinares no currículo. O mesmo esclarece que a epistemologia construtivista de Piaget é responsável pela criação deste conceito, uma vez que busca o desvendamento do processo de construção do conhecimento, fundamentando a unidade das ciências. Nesse entendimento, a transdisciplinaridade vai além da integração e da reciprocidade entre as ciências e se move para um espaço em que as fronteiras entre elas não mais apareceriam, assim, a demanda

pela transdisciplinaridade não é unicamente educacional, curricular, acadêmica ou científica, mas, uma demanda social.

Nesta lógica, importante destacar as declarações feitas pelos colaboradores acerca do diferente significado dado ao conhecimento quando o interesse partia do educando, não sendo apenas um conhecimento fragmentado levado a ele, mas visto de diversos ângulos:

Pude perceber como fazia diferença pro engajamento do estudante quando partia dela a vontade de estudar um assunto e se aprofundar. Eu percebia o quanto era poderoso, a partir desse assunto, você trabalhar outras questões. E assim, não vou dizer que é simples ou intuitivo, as vezes é meio árduo. (Entrevista concedida pelo Educador 5)

Qual a dificuldade de fazer o conteúdo aparecer? Nenhuma, os conteúdos são fundamentais nas conversas. [...] agora quando o cara senta do teu lado 50 minutos com uma pessoa que estava interessada, foi te procurar, não é a mesma coisa que dar 50 minutos de aula. O caminho que você percorre quando ele chega interessado pra conversar. [...] a pergunta do aluno é o que importa, o que ele chegar perguntando pra você, você conversa. [...] você constrói o percurso. (Entrevista concedida pelo Educador 3)

O ser e o professor que eu me tornei lá mudou totalmente meu modo de trabalhar. O martelar o conhecimento na criança não é construir. É pior, é decorar. Eles estão gravando, estão decorando e se você fizer a mesma pergunta no ano que vem o menino não vai saber responder. Onde está a aprendizagem nesse tipo de metodologia? (Entrevista concedida pelo Educador 4)

Assim, reflete-se sobre o importante papel que educando e educador possuem para o desenvolvimento de realidades curriculares emergentes e transdisciplinares, na construção de sua integralidade e conhecimentos, considerando o estudante como protagonista que faz emergir o currículo através de seu interesse. O currículo transdisciplinar emerge para além da disciplina, para além do formal, do conteúdo, do estabelecido ou do conhecido.

Nessa perspectiva, faz-se uso de rico relato oferecido por um dos educadores do Âncora: O Educador 7 conta que havia uma jovem educanda que não conversava com muitas pessoas, tinha um comportamento bem introspectivo, de maneira que afetava negativamente o desenvolvimento de suas pesquisas e estudos. Ele então descobriu que a menina gostava muito de *anime*³ e de alguns personagens, especialmente do desenho Naruto. O educador assistiu a alguns episódios, perguntou a seus sobrinhos - de idade próxima à educanda - e percebeu que o

³ Anime, animê ou *animé*, se refere à animação ou desenho animado. A palavra é a pronúncia abreviada de "animação" em japonês. Para os ocidentais, anime é o nome dado para o tipo de desenho animado produzido no Japão.

personagem principal da animação corria com as mãos para trás. Na escola, percebeu que a menina estava sentada, quieta, e viu a oportunidade de despertar o desejo pelo conhecimento a partir do que para ela tinha significado:

[...] eu cheguei pra ela e falei “Você sabe por que o Naruto corre com as mãos pra trás?” e ela olhou assim “Você gosta de Naruto?” e eu “É logico que eu gosto de Naruto! Eu adoro Naruto!”. Não sabia quem era até dois três dias [...] E eu: “Mas então, por que ele corre com as mãos pra trás? Por causa do arrasto com o vento. Com as mãos pra trás ele vai mais rápido porque o corpo dele não tem tanto atrito com o vento.” e ela “É?” e eu “É, e com isso aí a gente consegue aprender como é que os super-heróis se movimentam tão rápido, a gente consegue até fazer a conta.” Aquele dia eu quase chorei de alegria. Levei a menina pra estudar física. (Entrevista concedida pelo Educador 7)

A partir desse breve e importante relato, compreende a ressignificação da relação educador/educando, compreendendo o conhecimento não só como conteúdos a serem cumpridos pelas duas partes, mas relação de construção e afetividade:

Eu gosto de brincar, guardada às devidas proporções, que o trabalho que era feito lá, ele fica entre o de professor e o de familiar, então o educador fica entre o meio termo sabe. Ele tinha um papel emocional muito maior que um professor numa escola tradicional, mas não chegava a ser como é o dos pais, nem a responsabilidade dos pais. (Entrevista concedida pelo Educador 5)

Um tipo de educação como essa - em seus novos espaços e tempos curriculares - requer saber escutar; exige reconhecer que a educação é ideológica; exige disponibilidade para o diálogo; exige querer bem aos educandos. (FREIRE, 2011). O profissional que trabalha com a Educação tem tantas perspectivas simultâneas que se faz importante uma base científica e cultural, pois certamente influencia a aspiração dos educandos pelo conhecimento.

Considera-se a importância de que bem conheça seus estudantes, suas características, como aprendem, como se motivam. O educador trabalha com educandos que possuem suas características, assim precisa conhecer seus pontos fortes e fracos, como se relacionar com eles, relacionar-se com grupos heterogêneos para além dos estereótipos. Uma base didática, para pensar como pode organizar espaço, selecionar e valorizar recursos para que se possa produzir o processo de aprendizagem, que modelos de relação em torno das atividades curriculares pode programar e que resultem relevantes. Como pode fazer avaliações

que possibilitem identificar e resolver os problemas sem esperar que se tornem situações muito mais problemáticas.

Importante reportar-se ao capítulo introdutório deste trabalho, em que se reflete brevemente sobre a ideia de que se vivesse em um mundo que nunca houvesse existido pesquisadores em educação, provavelmente nossas escolas - em suas perspectivas teóricas e práticas do currículo - seriam muito parecidas com processos do modelo industrial ainda do século XX.

Entretanto, entende-se que na verdade os educadores - em sua maioria - mudaram ou vêm mudando seus pensamentos sobre educação, entendendo haver a emergência de inovações e transformações em contextos escolares. Mas o que impede que essa ideia seja posta em prática? Para reflexionar sobre esta importante pergunta, destaca-se a experiência de um dos colaboradores da pesquisa, o Educador 5, que retrata esta mesma inquietação, considerando sua experiência docente em escolas que vivenciavam visões mais tradicionais de currículo e também no Âncora:

Quando eu estava na graduação [...] no meio assim da licenciatura, eu estava meio desmotivado, porque eu tinha percebido que eu queria muito trabalhar com pessoas [...] em educação, principalmente por causa de psicologia da educação. Mas eu estava um pouco desmotivado com a estrutura escolar que eu conhecia no Brasil né. Na graduação você estuda muitos teóricos e você não vê aquilo sendo aplicado. Você não vê Paulo Freire realmente sendo executado em escolas, por exemplo. [...] até que na época eu ouvi falar na Escola da Ponte e achei bem curioso e pensei “nossa, dá pra fazer um pouco diferente” [...] e ouvi falar que tinha uma escola no Brasil, um tal de Âncora [...] aí eu me inscrevi pra fazer a visitação e 2016 logo em seguida, fiz a vivência e comecei a ser voluntário. Isso me deu um novo frescor, uma nova esperança em relação a educação.

E assim, só funciona [...] se trabalhado coletivamente. Se o educador trabalhar de forma isolada, o trabalho fica bem precário. Primeiro: você não domina todas as áreas do conhecimento, então você tem que trabalhar em conjunto, tem que ter sempre o apoio de outros educadores e não só isso, de outros profissionais de fora dos muros da escola. (Entrevista concedida pelo Educador 5)

Esta fala, especialmente em suas últimas frases, permite refletir sobre a complexidade para que haja inovações e transformações que resultem em novos tempos e espaços curriculares. Por sua experiência, o educador aponta a necessidade de um trabalho coletivo na escola, referindo-se em especial ao trabalho docente. Considera que o trabalho isolado do professor resulta em um trabalho precário.

Nesse sentido, se faz mister, primeiramente, a inovação e transformação no projeto educacional que se tem para o país. Devido à desvalorização da profissão e dos baixos salários, a realidade que muitos professores vivenciam é de trabalhar em duas ou três escolas para conseguir suprir suas necessidades financeiras. Será que assim é possível que se deem as condições de vínculo e dedicação exclusiva - aspectos muito importantes nessa lógica curricular - àquela comunidade escolar?

Indubitavelmente, um dos fatores determinantes para que haja novos tempos e espaços curriculares é a valorização da Educação, e nisso se inclui também investimentos em infraestrutura das instituições - resultando em melhores condições de trabalho aos educadores e possibilidades de aprendizagens aos educandos.

Assim, destaca-se o currículo emergente da Escola Projeto Âncora como campo de resistência à lógica da indústria tão presente ainda na Educação, corroborando para o entendimento do conhecimento para além de algo a ser transferido, em que educadores não são vistos como “dadores de aula” e aprender é mais que cumprir uma *checklist*.

6.2 O MUNDO PARA ALÉM DO “EU”

Como tratado no contexto de pesquisa, não só o Projeto Âncora, mas também a Escola Projeto Âncora desenvolveu seu trabalho a partir de valores. São eles: Respeito, solidariedade, afetividade, honestidade e responsabilidade (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2012). Considerando as declarações dos colaboradores - ex-educandos e educadores - entende-se que os valores citados se fizeram presentes no currículo da escola, em suas diferentes dimensões (GIMENO SACRISTÁN, 2000), favorecendo o desenvolvimento humano em sua integralidade.

[... o importante era a prática, não era saber de cor. [...] ao longo do tempo foi acontecendo naturalmente não foi algo forçado de você tem que fazer, foi algo natural (Entrevista concedida pelo Educando 3)

Eles não eram algo que colocavam em uma parede e todo dia numa reunião falavam “oh você tem que seguir”. Era uma coisa que todo o dia estava presente, mesmo que você não soubesse que o Âncora tinha valores, dava pra perceber que tinha uma energia específica, um clima provavelmente construído por causa desses valores. (Entrevista concedida pelo Educando 4)

Se deu, assim, o alicerce principal desta escola, construindo o desenvolvimento humano integral, em que, além de aprender, era preciso aprender

a ser. Esta concepção de educação entende os educandos como indivíduos, em suas diversas formas sociais e culturais, compreendendo as pessoas em suas diferenças e semelhanças. Compactua com o pensamento de Freire quando propõe:

[...] Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. [...] É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é mesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar. (FREIRE, 2011, p. 34-35)

Nesse sentido, por meio dos valores, a aprendizagem da cidadania a partir de sua vivência é claramente visível e compreendida não só nos princípios, mas também no currículo em ação da Escola Projeto Âncora, que, a partir de dispositivos, proporcionou uma formação cidadã democrática, como relata o Educando 2, referindo-se à importância dessa escola em sua vida:

De participar das coisas, de querer. Participar por exemplo de discussões que estão acontecendo, ou de me importar com política, com o que está acontecendo, sabe? Por que tá decidindo o quê e querer decidir também. Nisso o Âncora foi muito importante na minha vida, acho que é uma coisa que eu não teria aprendido em outro lugar, assim não dessa forma tão imersiva. De tudo que eu passei no Âncora acho que isso foi a coisa mais importante pra mim na verdade. (Entrevista concedida pelo Educando 2)

A partir da colaboração do referido educando, evidencia-se o currículo como processo produtor do mundo social, por meio da construção e desenvolvimento humano em sua integralidade daqueles que o vivenciam, entende-se como produtor de sentidos e desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

Por meio de dispositivos, havia diálogo, em todas hipóteses - em torno do saber científico e técnico, bem como do saber “experencial” - em que problematiza o próprio conhecimento em sua relação indiscutível com a realidade específica na qual é gerado, sobre a qual se relaciona, a fim de melhor entendê-la, explicá-la e transformá-la (FREIRE, 2011. p. 65). Percebe-se que os GRs funcionavam muito como uma referência de responsabilidade para os educandos. Tinham papel muito importante no aspecto de socialização, questões de cidadania e compromisso, pois se sentiam parte de um grupo e se esforçavam para fazer um bom trabalho não só para si, mas para o coletivo. Importante destacar que os educadores também faziam parte desses Grupos de Responsabilidades, mas não exerciam função de delegar

ou tomar decisões unilaterais e sim mediar reuniões para que houvessem decisões para o bem de todos. Os colaboradores observaram, em sua maioria, o quanto essas tomadas de decisões coletivas e democráticas podiam, por vezes, ser demoradas e complexas. Entretanto extremamente necessárias na vivência e construção de relações democráticas.

Vivemos todos em conjunto. O que acontece é a gente saber observar a necessidade do outro assim como o outro observar a nossa e encaixar porque é tudo um grande quebra-cabeças. E isso a gente passava pra eles no Âncora. A partir do momento que eles se respeitassem, as coisas fluíam, a partir do momento que eles se respeitassem como pessoa. Eu me respeito como pessoa e pra eu me respeitar como pessoa eu preciso ter essas e essas atitudes, tá, não era algo imposto, mas quando a gente via que eles compreendiam essa mensagem era maravilhoso. (Entrevista concedida pelo Educador 7)

E para a consciência e compreensão dessa coletividade, certamente se faz essencial a vivência da cidadania, da responsabilidade, bem como da autonomia dos educandos. Nesse sentido, a importância da sensibilização para a concretização de mudanças reais e significativas, onde seguir as regras não seja apenas por medo de ser punido. Assim, a necessidade do acompanhamento individual e coletivo no processo de construção do conhecimento, para que ele adquira a dimensão global de quem o vivencia, como processo educativo sensível, como um todo, como seres complexos que precisam de orientação no processo - aberto e inacabado - de seu desenvolvimento humano integral.

Desta forma, entende-se como outro dispositivo bastante significativo, até mesmo fundamental, foi a Assembleia. Delas também participavam educandos e educadores, na verdade toda a comunidade escolar poderia participar, entretanto a participação de pais/responsáveis não se fazia em grande número. Havia um GR para organizar as pautas das Assembleias, além disso responsável pela organização do espaço físico e encaminhamentos dados aos temas. Sempre que haviam discussões a serem feitas, concernentes à comunidade, reuniam-se na maioria das vezes no circo - considerado o coração da escola - e ali debatiam até chegar à uma decisão democrática.

Um tema que emergiu em quatro das seis entrevistas - e que exemplifica essas reflexões - foi "a assembleia do top". Os colaboradores contaram que um grupo de educandas vinha desenvolvendo pesquisas acerca de feminismo e que a partir de então começaram a surgir questionamentos sobre a possibilidade de os

meninos praticarem esportes sem blusa, quando sentiam calor, e as meninas não. O assunto passou a repercutir entre os educandos, que julgaram necessário levá-lo como pauta para assembleia. Relatam que para chegar a uma decisão refletida pelo grupo e democrática, foram várias as reuniões e que, excepcionalmente contaram com a mobilização dos pais. O desfecho foi que não só a maioria das meninas, mas os meninos compreenderam a necessidade de que houvesse igualdade entre eles, sendo decidido que todos e todas precisariam usar uma peça de roupa unissex se desejassem praticar esportes sem blusa: o top. Assim, foi criada oficina em que educandos e educandas podiam confeccionar seus próprios tops para usá-los na escola.

Esse é um dos exemplos mais marcantes trazidos pelos colaboradores, mas com certeza não o único, pois o Âncora em seu currículo permitia um espaço de autonomia, problematização, reflexão e democracia entre educandos e educadores. Certamente essas possibilidades colaboram para a construção de sujeitos mais responsáveis, solidários, afetivos, honestos e responsáveis, como se pode observar nas reflexões de um jovem Educando:

Tudo que você faz pode resultar em alguma coisa pro grupo. Você vê muito o impacto disso no grupo. Em outras escolas você não vê, é a sua mesa, a sua cadeira, o seu material, você é responsável por si. Quando acontece algum problema no grupo a primeira coisa que você fala é “não fui eu” e vai embora. Lá não, quando acontecia um problema envolvia todo mundo. [...] se tinha um problema na sala, envolvia todo mundo que estava na sala. [...] coletivamente assim era real o que a gente vivia, de ter que pensar coletivamente. Não existia isso de você ter um problema com alguém ali e deixar. Se você tinha um problema, em algum momento isso ia acarretar em algumas coisas, então já resolvia logo desde o começo. [...] hoje se eu tenho um problema com alguma pessoa eu não consigo ficar alimentando o problema por muito tempo. Habilidade de conversar, de resolver problemas e trabalhar em grupo realmente do começo ao final. (Entrevista concedida pelo Educando 5)

Para isso, um dos educadores destaca a vivência do equilíbrio em todos os momentos, especialmente em assembleias e reuniões em que muitas pessoas tentavam se expressar e falar ao mesmo tempo. Conta que nesses momentos, percebendo a necessidade do equilíbrio, educandos e educadores levantavam suas mãos e permaneciam em silêncio. Esse movimento ia, aos poucos, contagiando a todos, que passavam a entender que na verdade ninguém se compreenderia daquela maneira. Isto é, o barulho não era tratado com mais barulho, gerando um confronto de sons. Se havia agitação em excesso, oferecia-se o silêncio, havendo

um equilíbrio e pelo equilíbrio se atingia um resultado. (Entrevista concedida pelo Educador 5)

Vou dar um exemplo, você tem lá $3x=12$, eu tenho ali um sinalzinho, eu sei que esse "x" é igual a 4, 3 vezes 4 é igual a 12. Então eu sempre dizia que eles buscassem lembrar na matemática, nas equações, pra você resolver um problema assim como na vida você tem um equilíbrio. Em todos os exercícios você busca a resposta e a resposta é tão igual à pergunta. Pra você sanar uma pergunta você tem que ter uma resposta e isso é o equilíbrio. O homem e a natureza você tem um equilíbrio. Quando o outro fala você tem que escutar e isso é um equilíbrio, então essa era a forma dos princípios. Homem natureza, matemática, ciências, física, tudo era o equilíbrio. E isso aí se você começar a prestar atenção no seu cotidiano essa questão de equilíbrio quanto ser humano, você vê que você enxerga muitas coisas que você não enxergava e você começa a olhar o mundo de forma diferente e isso daí você vai trabalhando cada dia no seu trabalho mesmo, na escola, no convívio, em tudo. O equilíbrio era o principal que a gente conversava com os educandos. (Entrevista concedida pelo Educador 5)

Essa proposta de equilíbrio se refletia também na organização de grupos em que educandos - especialmente dos núcleos de iniciação e consolidação - se reuniam semanalmente para debater sobre questões sociais da atualidade. "Na época do *impeachment*, a gente discutiu muito sobre isso. A gente discutia sobre tudo, não só de dentro da escola, mas de fora também." (Entrevista concedida pelo Educando 2). Nesses debates, tanto educandos como educadores poderiam levar materiais que os subsidiassem, mas o sentido não era de convencer o grupo ou àqueles que discordassem de suas ideias, mas discutir e entender as diferentes percepções para a construção crítico-reflexiva de conhecimentos.

Entende-se que, por meio das falas dos entrevistados, as atividades realizadas de maneira coletiva permitiram a construção de valores que compreendem o mundo para além do "eu", propiciando o trabalho em grupo, a capacidade de lidar com seres humanos heterogêneos, suas dificuldades e diferenças, valorizando a liberdade e a autonomia de cada um. Assim, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas e da mesma maneira produz identidades individuais e sociais particulares. Observe-se a reflexão de um dos educandos ao comparar experiências curriculares anteriores ao Âncora:

Também tive em escola tradicional italiana e particular, aí foi outra experiência, na escola pública eles te tratam como um pacote e meio que não ligam pra você, é meio largado assim, mas na escola tradicional particular, bem particular, você é literalmente um pacote, eles te metem prova toda semana praticamente, eu acho que aquilo ali é uma máquina de ansiedade, não é uma escola. [...] eu seria outra pessoa, talvez eu tivesse

mais base se tivesse estudado sempre numa escola particular, eu ia estar mais preparada pra passar num vestibular, por exemplo, mas eu ia ter outra personalidade, ia dar valor pra outras coisas. (Entrevista concedida pelo Educando 2)

Compreende-se que questões como as trazidas pelo educando nessa fala podem ser pensadas a partir do âmbito pedagógico, como crítica à fragmentação do conhecimento e desvalorização de uma dimensão humana em detrimento das demais. Mas podem também fazer parte de discussões teóricas referentes ao neoliberalismo⁴ que se vivencia atualmente em sociedade, uma vez que se reconhece a influência das políticas internacionais na Educação Brasileira; destacando as influências dos representantes do capital internacional por meio de numerosos documentos de organizações internacionais influentes nas políticas públicas educacionais, tais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) e Banco Mundial.

A Educação compreendida a partir de perspectiva neoliberal, assemelha-se a um entendimento mercadológico, tendo seu funcionamento nessa lógica, sem priorizar os campos social e político, os quais essencialmente constitui. Assim, três principais objetivos são atribuídos à Educação pela lógica neoliberal:

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...] 2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...] 3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar. (MARRACH, 1996, p. 46-48).

O trecho aqui trazido certamente permite o entendimento de que, sob a ótica neoliberal, o currículo para a cidadania dá lugar a um currículo pelos direitos do

⁴ Conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defende a não participação do estado na economia. O centro de toda prática neoliberal é o mercado e, por conseguinte, o consumo. Nasceu na chamada Escola de Chicago, durante crise econômica da última década de 60, através dos postulados de economistas Milton Friedmann e Frederic Hayek com a acusação de ser o Estado o responsável pela crise.

consumidor, prevalecendo o sentido no âmbito do mercado e das técnicas de gerenciamento. Dessa forma, significativa se faz uma fala de um dos colaboradores que declarou ao comparar sua experiência no Âncora com as vividas em outras escolas: “[...] você só está ali pra passar de ano mesmo. Acho que se eu tivesse estudado a vida inteira em uma escola "normal" eu ia ser muito egoísta, mais do que eu já sou sabe.” (Entrevista concedida pelo Educando 1).

Nessa lógica, recorda-se da afirmação de um dos colaboradores de pesquisa, contando sobre tentativas de Sistemas de Educação implantarem em suas cidades o “método Âncora” de maneira idêntica ao original. Entretanto, corrobora-se com o entrevistado a considerar que o Âncora foi até mesmo inspirado no Projeto Fazer a Ponte, de Portugal, mas só ganhou vida a partir da construção coletiva e comprometida, dessa maneira virando uma cultura única daquela comunidade e em constante evolução - compreendendo seus sujeitos, estruturas e subjetividades.

Entende-se que o Projeto Âncora Escola transcende o paradigma curricular tradicional defendido por Bobbit e Tyler, em que o currículo é pensado principalmente em torno da ideia de organização e desenvolvimento, sendo essencialmente uma questão técnica (SILVA, 2013, p. 24-25). Corrobora com o que o Projeto Fazer a Ponte, elaborado por José Pacheco e inspirador da Escola Projeto Âncora, considera sobre o Currículo:

14. O conceito de currículo é entendido numa dupla dimensão, conforme a sua exterioridade ou interioridade relativamente a cada aluno: o currículo exterior ou objetivo é um perfil, um horizonte de realização, uma meta; o currículo interior ou subjetivo é um percurso (único) de desenvolvimento pessoal, um caminho, um trajeto. Só o currículo subjetivo (o conjunto de aquisições de cada aluno) está em condições de validar a pertinência do currículo objetivo.

15. Fundado no currículo nacional, o currículo objetivo é o referencial de aprendizagens e realização pessoal que decorre do Projeto Educativo da Escola.

17. Não pode igualmente ser descurado o desenvolvimento afetivo e emocional dos alunos, ou ignorada a necessidade da educação de atitudes com referência ao quadro de valores subjacente ao Projeto Educativo. (PACHECO, 2015, p. 180-181)

Assim, o currículo emergente considera questões sociais para além de conteúdos, tendo o currículo subjetivo um papel de percurso único de desenvolvimento pessoal, afetivo e emocional dos educandos, compreendendo sua importância para o desenvolvimento humano integral e, conseqüentemente, seu

sentido social. A construção do entendimento do mundo para além do “eu” não se limita aos muros da escola, mas impacta em diferentes contextos em que aqueles que o vivenciam fazem parte, sejam eles micro ou macro.

6.3 AUTONOMIA DE APRENDIZAGEM: APRENDER A APRENDER

Para a construção de autonomia de aprendizagem, considera-se necessário o a transposição de conceitos enraizados pelo tempo sobre o contexto escolar e, sobretudo, da forma que se vê, sente, organiza e aprende os conhecimentos. Neste sentido, corrobora-se com Freire (2011) ao esclarecer que se precisa atribuir ao educando autonomia que o permita modificar a realidade e produzir novos e significativos conhecimentos. Uma fala muito marcante de um dos educandos colaboradores da pesquisa vem ao encontro dessas considerações:

Uma frase que foi muito impactante pra mim, que um professor disse: “O foco do Âncora não é ensinar alguma coisa pra você, mas fazer você aprender a aprender em qualquer lugar.” Então você pode estar no ônibus, você pode estar sentada na sombra de uma árvore e estar aprendendo, você não precisa estar atrás de uma carteira, porque o ser humano aprende a todo o momento. (Entrevista concedida pelo Educando 4)

Nessa perspectiva se faz mister levar em conta as aspirações dos educandos, seus interesses e suas necessidades, para que possam aprender os conhecimentos a partir um tema que os motive. Muitas vezes, percebe-se escolas que, na tentativa de realizar inovações, transformações curriculares, investem em atividades por projetos. Mas, só isso não basta, precisa-se que as interrogações mobilizadoras tenham significado aos educandos, o que acaba por criar também o comprometimento e a vontade de aprender. Inclusive, um dos educandos relatou durante sua entrevista, ter vivenciado experiência de projeto em escola que não o Âncora, em que a escolha do tema partiu da coordenação pedagógica. Conta que o tema “leguminosas” foi trabalhado em todas as disciplinas e atividades durante um ano inteiro. E que, durante esse ano, se perguntava: “O que eu estou fazendo aqui?”. Relatos como esse reforçam a importância de que a escola, em seu currículo, proporcione o desenvolvimento de potencialidades de forma mais efetiva, permitindo que educandos tenham possibilidades de fazer questionamentos condizentes às suas realidades, que não serão respondidos apenas para cumprir uma tarefa escolar, mas colaborando em suas vidas em sociedade.

Considerar os educandos como protagonistas dos processos com a escola e com a comunidade educativa, organizando projetos e estudos significantes a partir de seus interesses, favorece que as aprendizagens sejam relevantes para eles, assim se comprometendo e participando da construção de conhecimentos de forma ativa, não sendo apenas receptores, mas aprendendo a aprender. Essa motivação foi notada na fala de todos os participantes, tanto educandos como educadores, pois a valorização da autonomia e do conhecimento se faziam muito presentes. Exemplifica-se com o excerto a seguir: “Aprender a aprender virou, basicamente, o nosso lema. Porque essa é a questão. Não adianta só você copiar um livro e aprendi, beleza. Não, você aprendeu a copiar, não a entender.” (Entrevista concedida pelo Educando 3)

Com vivência curricular tão rica durante os anos escolares, o jovem educando permite a reflexão de que se vive em uma sociedade em que já não se necessita converter cada cérebro de cada pessoa em uma espécie de máquina ou computador armazenador, pois isso as máquinas - e até mesmo os livros - já fazem maravilhosamente bem e não se pode competir com eles. Nenhum ser humano tem a capacidade de armazenar fielmente a quantidade de conhecimentos encontrada em um computador, *internet*, que possuem capacidades ilimitadas para armazenar tudo o que se quer. Assim, questiona-se: O que podem e o que não podem fazer as máquinas? Partindo dessa pergunta, destaca-se a necessidade de aprender a aprender, pois diferentemente de nós, humanos, as máquinas não podem julgar as entrelinhas, a utilidade, a funcionalidade dos conhecimentos. Portanto, o que se precisa nos currículos não é a memorização, mas que sejam mais abertos, problematizadores, menos conteudistas e fragmentados, mais interligados, voltados à dinâmica da realidade e do contexto do educando. Assim, o mesmo será motivado à pesquisa, à aprendizagem e, sobretudo, à produção do conhecimento.

Com isso, não se considera que os educandos devam construir essa autonomia de aprendizagem sozinhos, sem orientações e apenas movidos pela curiosidade inata. Em verdade não se nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o educador fala do objeto de conhecimento, mas sim se entende a indispensabilidade de que nesse processo haja o diálogo, entendendo a postura de educando e educador como dialógica, aberta, curiosa e não passiva ou autoritária. Nesse entendimento, é preciso que professor e estudante se assumam

epistemologicamente curiosos (FREIRE, 2011), como se pode perceber na fala do Educando:

No Âncora nunca teve esse negócio de tipo você não ter idade pra fazer alguma coisa, tipo, se você quer fazer alguma coisa você faz. [...] você tá no sétimo e ser conteúdo do terceiro do médio. Eles não vão falar pra você “Você não tem idade pra isso”. Acho que a intervenção que tinha era do tipo de tentar integrar todas as áreas do conhecimento naquilo que você quer pesquisar. Tipo, [...] você tá fazendo um projeto sobre futebol e aí ter essa intervenção pra tentar colocar matemática, história, geografia, tentar colocar tudo entendeu. Mas isso de “Você já deveria ter aprendido isso”, “você não deveria fazer aquilo” não tinha esse tipo de intervenção. Comigo nunca aconteceu e eu nunca vi também. (Entrevista concedida pelo Educando 2)

Quer dizer, uma busca conjunta de educando e educador na construção de conhecimentos interligados e não mais fragmentados, mas que verdadeiramente considera o espaço e a autonomia do educando. Diversa das percepções que se tem em sistemas mais tradicionais de currículo, quando o estudante muitas vezes não sabe o que deseja trabalhar ou o que quer perguntar, uma vez que toda a vida escolar do estudante foi aprender a responder perguntas que outros faziam. Aprender a aprender significa que se precisa aprender a perguntar, a problematizar a realidade, e a ser capaz de buscar/encontrar as respostas - o que é difícil. Significa aprender a problematizar e logo aprender a fazer as perguntas e ajudar a resolver problemas ou o que se quer investigar/conhecer.

Quando se tem as perguntas, precisa-se aprender como se pode informar, quem pode informar, com que recursos. É uma tarefa que o educando precisa aprender porque não terá sempre um educador que dirá o livro ou parágrafo que responderá exatamente ao questionamento, então necessita também aprender a se organizar para tal. Nesse sentido, destaca-se as práticas do Âncora com a organização de planos de trabalhos - orientados de maneiras diferentes conforme a autonomia dos educandos - feitos individualmente ou em grupos de estudantes, programando como seriam resolvidas as questões, selecionando as informações, bem como avaliando em que medida haviam respondido às perguntas e logo aprender a apresentar esses resultados para que outras pessoas saibam e também possam aprender com o que se esteve fazendo.

Entende-se que os tempos e espaços curriculares em muito têm parte para a construção do aprender a aprender. E neles, muita influência se encontra dos documentos prescritos curriculares, em realidade brasileira, pode-se exemplificar

com a BNCC. A Base faz parte da estrutura organizacional de currículo do Brasil e não pode ser ignorada. Mas como responder às perguntas e pesquisas dos educandos quando existe um documento regulador dos conhecimentos? Como os currículos moldado e em ação (GIMENO SACRISTÁN, 2000) poderiam dar conta? Assim, interrogou-se educandos e educadores do Âncora para que se pudesse observar suas respostas:

[...] com os meus educandos o que eu fiz foi justamente apresentar a eles a BNCC, as habilidades e competências que eram esperadas e aí eu tinha dois momentos: um momento de tutoria conjunta, era na segunda-feira uma tutoria conjunta com todos meus tutorandos e ao longo da semana tutorias individuais. Então principalmente na tutoria individual a gente trabalhava questões específicas deles né. Eu ajudava tanto pra ver se ele estava dando conta das oficinas que tinha se inscrito, o projeto dele, se ele estava conseguindo, quem ele precisava buscar, sugerir, fazer alguma parceria. Então nesse aspecto a gente trabalhava a BNCC. [...] Ele tinha consciência de que no período que ele estivesse no Âncora ele teria aquele período pra lidar com o que a sociedade organizada esperava deles saindo da escola, que estava escrito lá na BNCC. (Entrevista concedida pelo Educador 4)

[...] você era livre para o que você ia aprender lá, mas aquilo lá era só pra te orientar, tipo você tem que saber isso aqui em algum momento da sua vida escolar. Mas era só isso. Só pra você não ficar, tipo, perdido vagando pela escola.” (Entrevista concedida pelo Educando 1)

Dessa forma, percebe-se que o Âncora não fugia ao currículo prescrito a que todas as escolas do Sistema Educacional Brasileiro estão sujeitas, assim como de sistemas de avaliação da escola e avaliações externas. Embora seja um documento normativo prescritivo, a BNCC traz a essencialidade articuladora para os currículos em nível nacional, buscando implementar uma visão de integralidade com competências e conceitos dos contextos dos educandos, com eixos que imbricam em diferentes áreas, na tentativa de desconstruir a ideia de fragmentação. Assim, o que se pode notar como diferença - considerada como inovação e transformação - é o significado dado ao currículo prescrito, pois o direcionamento que se dá é o que acaba tornando ou não o currículo um dispositivo de controle do saber e estratificação do ensino. A experiência trazida por um colaborador exemplifica a importância de observar os objetivos, para que e para quem serve o currículo escolar:

Quando eu fui pro Âncora eu estava desiludido [...] porque eu não aguentava mais, eu no segundo ano ter que marcar prova, sabendo que a criança ainda não construiu o seu conhecimento para aquela prova e eu tinha que fechar a nota, e eu tinha que dar um monte de instrumento avaliativo pra que ele pudesse alcançar. Isso começou a me frustrar sabe.

Eu falei, gente eu amo criança, adoro ensinar e estou simplesmente fazendo o caminho [...] que a sociedade quer que evolua [...] que passa por cima do ser integral que a gente busca tanto. (Entrevista concedida pelo Educador 6)

Os problemas que as escolas enfrentam ao nível da avaliação, como já referimos, não se devem tanto às reais dificuldades dos alunos, mas aos costumes e hábitos construídos pela tradição que a avaliação tem como função primordial de silenciar as pessoas, as suas culturas e processos de construção de conhecimento. A classificação das respostas em erradas e corretas baseia-se no pressuposto de que "saber e não saber" se excluem mutuamente com o objetivo de substituir a heterogeneidade real pela homogeneidade idealizada, com os alunos diferindo em tempos e habilidades individuais e específicos. Sabe-se que ainda hoje as ferramentas utilizadas para avaliar o aproveitamento do conhecimento do aluno se voltam essencialmente para o modelo tradicional, utilizando técnicas de construção de evidências e de teste para avaliar e classificar notas. Portanto, ainda é inevitável encontrá-lo de alguma forma:

Algumas vezes a gente já fez algumas provas, mas porque a gente combinou. Como a gente não tem prova, o pessoal fica meio preocupado tipo vestibular. Aí queriam fazer prova nem pra ver quanto acertou ou quanto errou, mas pra ver o ritmo, se consegue fazer uma prova pra ir pegando costume. (Entrevista concedida pelo Educando 2)

Observa-se a preocupação por parte dos educandos de atender também à essas demandas que poderiam vir a ser dificultadoras de suas perspectivas futuras para além do Âncora, pois a escola não se utilizava de provas para avaliar os educandos. Na fala do mesmo colaborador de pesquisa, entende-se que as avaliações internas eram feitas por meio do diálogo entre tutor e educando, de maneira reflexiva e não coercitiva. Entretanto, como a construção de aprendizagens partia do educando em seus interesses e projetos, aprender a aprender a ser avaliado por provas era também um direito, se assim sentisse necessidade. Essas avaliações acabavam por ser usadas como avaliações diagnósticas - que permitiam o diálogo e a orientação - e não como checagem que viesse a forçar a aprendizagem de determinado conteúdo com intuito apenas de aprovação em determinada disciplina:

Pra mim foi interessante exatamente pela postura da escola colocar a avaliação foi diferente, ela não estava querendo ter *ranking* nacional [...] foi sobre como as crianças puderam nos surpreender, como fazer as provas não foi uma coisa fora de propósito pra eles inclusive. (Entrevista concedida pelo Educador 2)

Nesse sentido, ilustra-se essas reflexões com experiência relatada pelo Educador 4: Por interesse vindo deles, cinco de seus tutorandos participaram da Olimpíada de Ciências. O educador os matriculou e acompanhou todo o processo. Assim, conta que três educandos se saíram muito bem na prova, mas outros dois nem tanto. Desses dois, percebia que o resultado não tinha tanta relação com o conhecimento construído acerca de Ciências, e sim com a falta de prática em fazer provas. Inclusive, um deles se destacava em reuniões entre educandos pelo conhecimento e interesse em Ciências, sendo até mesmo esse o caminho profissional desejado. O educador afirma que percebia muito mais uma questão emocional, uma espécie de bloqueio que impedia o educando de realizar provas. Então juntos sentiram a necessidade da tentativa de superação e, aos poucos, como uma sensibilização, o educando começou a fazer provas breves com tempo cronometrado. Conta também que ainda hoje em contato com sua família, percebeu que o educando se sente bem mais tranquilo em relação a fazer provas.

Entende-se que o aprender não deve se dar apenas para uma prova com intuito de verificação. Não basta que educandos fiquem sentados, recebendo conteúdos e que professores os organizem e professem, na lógica de que o processo de ensino-aprendizagem está feito. Necessário se faz o incentivo ao protagonismo do educando, aprendendo a aprender aquilo que é de seu interesse. Claro que para isso o processo avaliativo precisa transgredir o caráter coercitivo ou punitivo, para compreender seu caráter formador e promovedor de autonomia de aprendizagem com vistas ao desenvolvimento humano em sua integralidade.

Essas são capacidades elementares e que exigem uma organização maior e mais complexa do currículo, pois são capacidades diferentes daquelas desenvolvidas quando se observa um currículo limitado, formador de pessoas treinadas a fazer o que se pede, não levantando questionamentos. O que se trata é de que se construam cidadãos mais autônomos, que a partir do aprender a aprender se utilizem dessas possibilidades para que sejam mais solidários e que pensem em todos(as).

The background features a series of concentric, light green circles in the upper left corner. The rest of the page is filled with large, overlapping organic shapes in shades of purple, magenta, yellow, and cyan. A small white circle containing the number '7' is positioned in the upper left area.

7

Considerações finais

Apresenta-se a síntese dos dados obtidos com considerações reflexivas e críticas permitidas pela pesquisa desenvolvida, tendo em vista que o currículo é instrumento do desenvolvimento humano em sua integralidade, portanto não forma somente para o futuro. Os currículos são vivenciados hoje, por isso emergem e não devem ser deixados para depois.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir o curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, compreende-se o currículo como construtor do desenvolvimento humano em sua integralidade a partir do aprofundamento de estudos sobre o tema, contando também com a colaboração de ex-educandos e ex-educadores da Escola Projeto Âncora.

Importante, ao findar este estudo, destacar que as possibilidades de pesquisa traçadas inicialmente - contando com a presencialidade e participação/observação direta no/do currículo da Escola Projeto Âncora- teve de ser reorganizada. Realizada em tempos de COVID-19, em que o isolamento social e seus fatores consequentes não puderam ser evitados, entende-se que a produção de dados - para além dos referenciais teóricos - se deu da maneira mais adequada ao tempo-espço vivenciados. As significativas participações dos colaboradores de pesquisa e a metodologia de entrevistas *online* possibilitaram a construção de novos dados e conclusões, entretanto, nada substitui as conversas e vivências além telas.

“Como se deu a articulação curricular, em suas dimensões teóricas e práticas, em uma escola brasileira que concebeu o desenvolvimento humano em sua integralidade?” foi o problema de pesquisa, que foi sendo respondido a partir da colaboração dos sujeitos que vivenciaram a Escola Projeto Âncora, para isso foi necessário buscar esclarecimentos e referências sobre currículo que o abordassem histórica, política, econômica e socialmente, suscitando reflexões pertinentes à atualidade, para que educadores e educandos possam vivenciar mudanças de forma que favoreça todo o processo de desenvolvimento humano, sob o entendimento de que a construção de conhecimentos é possível para todos, como um caminho único e ao mesmo tempo coletivo. A chave está justamente em compreender como trilhar esse caminho.

A partir das pesquisas e experiências relatadas, nota-se que a Escola Projeto Âncora propiciava o desenvolvimento do sujeito a partir de sua própria identidade por meio do conhecimento, compreendendo seu desenvolvimento político e social. Transgredindo a concepção de currículo tradicional (SILVA, 2013), olhava para o conhecimento para além de conteúdos a serem apresentados, mas que pudesse propiciar a construção da compreensão da realidade individual e coletiva: onde e em

que contexto estavam, reconhecendo-se como sujeitos, para assim transformarem a realidade a partir da autonomia e da identidade.

O preparo não só para as avaliações, mas para a vida se deu a partir de uma estrutura curricular diferente da maioria das escolas - como se refere anteriormente - orientada por valores que conduziram as relações e as construções de conhecimento. Essa organização possibilitou novos tempos e espaços curriculares, o entendimento do mundo para além do “eu” e o aprender a aprender, conhecendo o mundo e tendo noção do conhecimento e do poder dele. E assim, a colaboração na construção de seres humanos integrais, aprendendo a ser, a conviver, a conhecer e a fazer - como orienta a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em os quatro pilares da Educação, elaborados por Jacques Delors.

Certamente, corroborando-se com os colaboradores de pesquisa, entende-se que o desenvolvimento de um currículo como o referido exige condições externas e internas à instituição, sendo de caráter político, econômico e cultural. Além, é claro, de se fazerem extremamente necessários o comprometimento e a dedicação de cada um dos sujeitos. No entanto, essa realidade não precisa ser considerada como padrão único ou distante, pois muitas são as escolas que, em seus contextos e singularidades, reorganizam seus currículos no entendimento e na busca do desenvolvimento humano em sua integralidade.

Portanto, é compreensível que os enormes desafios para a ciência e a educação representem a contradição entre a crescente globalização, a interdependência e as questões globais no início deste século e início do milênio, de encontro à consolidação de uma forma de saber que privilegia o saber fragmentado, dividido e compartimentado (JAPIASSU, 2006).

Nesse sentido, é necessária uma reforma da Educação, onde seja preciso “valorizarmos os conhecimentos interdisciplinares ou, pelo menos, promovermos o desenvolvimento no ensino e na pesquisa de um espírito ou mentalidade propriamente transdisciplinar” (JAPIASSU, 2006). Mas então o que é necessário para compreender a urgência de se pensar o todo e as partes, as diversidades e as particularidades dos conhecimentos? O que se pode fazer para mudar? É preciso a sociedade entender que a Educação precisa ser discutida, pensada, refletida e que se precisa sair do reducionismo em que se pensa a educação para o vestibular, para

o mercado de trabalho. Educação é algo muito maior e que vai além disso. A educação empodera.

Nesse entendimento, retoma-se o conceito de currículo elaborado e apresentado na Figura 8 desta dissertação como sendo: Ser interativo, amenizador de diferenças e direcionador das práticas pedagógicas. Produtor de sentidos, cultura, que auxilia no desenvolvimento dos mais variados conhecimentos. Como campo de resistência, ligado ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes e também passível de modificações.

Destaca-se a ideia de que currículo produz sentidos, compreende modificações constantes e desenvolve a autonomia do sujeito, independentemente da figura professor, pois o currículo não é domínio do docente e sim uma construção de ação coletiva. Sem esse olhar, passa a não oferecer sentido, sendo um instrumento regulador e fragmentador do conhecimento, o reduzindo à pura herança, e replicação sistemática da cultura e da tradição instituídas. Entende-se o currículo emergente a partir da apropriação do sujeito em relação a si ao outro e principalmente na compreensão do mundo real, assim sendo propositivo, participativo, atuante e transformador.

Uma das questões do currículo como construtor do desenvolvimento humano em sua integralidade, que consiste em educar em uma cidadania mais democrática e crítica e que possibilite enfrentar qualquer problema que se encontre, é também educar em condições diferentes. Se faz necessário entender que se vive em sociedades abertas, interculturais. Cada vez somos e identificamos ser mais diferentes e ao mesmo tempo mais iguais. Isso significa rever o currículo a partir de novos tempos e espaços, que proporcionem cada vez mais sujeitos autônomos, que aprendam a aprender, bem como a perceber cada vez mais o próximo em nós mesmos e a nós mesmos no próximo.

Acredita-se que muitos educadores adorariam exercer sua profissão na escola que serviu de contexto para essa pesquisa - com currículo que considere o ser humano de maneira integral. Mas, ao mesmo tempo, a reflexão de que o ideal não é querer estar lá, mas fazer com que currículos semelhantes se deem também em outros espaços de acordo com seus sujeitos. Pode-se fazer a diferença de onde se esteja, de diferentes maneiras e em contextos diversos. O caminho da transformação da humanidade, da Educação e do currículo é trilhado a cada passo de cada um de nós.

The background features a light green and yellow gradient with concentric circular patterns. Overlaid on this are several large, colorful, organic shapes in shades of purple, pink, teal, and yellow. Smaller circles in these colors are scattered throughout the composition.

Referências

REFERÊNCIAS

- AKURI, Juliana Guimarães Marcelino. **Currículo na educação infantil: implicações da teoria Histórico-Cultural**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista. Marília, 117 p., 2016. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/134386>>. Acesso em: 03 jun. 2020.
- ALBERTI, Verena. **História oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.
- ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e Currículo**. Tradução por Carlos Eduardo Ferreira Carvalho, São Paulo: Brasiliense, 1982.
- APPLE, Michael Whitman. **Os Professores e o currículo: Abordagem sociológica**. Lisboa: Edições Educa, 1997.
- BALL, Stephen John; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 LTDA, 2016.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **O Paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES. Disponível em: <<https://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 06 jun. 2020.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução por Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CÂMARA, Hermano Victor Faustino. **Estudos jurídico-constitucionais no ensino básico brasileiro: uma análise à luz do direito fundamental à educação**. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte,

Natal, 118 f., 2017. Disponível em <<https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/24737>>. Acesso em: 03 jun. 2020.

CANÁRIO, Rui. MATOS, Filomena. TRINDADE, Rui. (Orgs.). **Escola da Ponte**: um outro caminho para a Educação. São Paulo: Editora Didática Suplegraf, 2004.

CIDADE ÂNCORA. **Carta do mês de outubro**. Disponível em <<https://www.instagram.com/p/CGDazgLHwJq/>>. Acesso em: 08 out. 2020.

COLL, César. **Psicologia e Currículo**. Uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. Tradução por Cláudia Schilling. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

CORTELLA, Mario Sergio. **Educação, escola e docência**: novos tempos, novas atitudes. São Paulo: Cortez, 2014.

CRESWELL, John. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: abordagem de Reggio-Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

ESCOLA DA PONTE. Disponível em: <<https://www.escoladaponte.pt/>>. Acesso em: 17 jul. 2020.

ESCOLA PROJETO ÂNCORA. **Carta de Princípios da Escola Projeto Âncora**. Cotia, SP, 2012.

ESCOLA PROJETO ÂNCORA. **Projeto Pedagógico**. São Paulo. 2011.

FELICIANO, Lucélia da Silva. **História e relações étnico-raciais na Escola Estadual Potiguassu**: raízes e ramificações da Lei 10.639/2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 218 f., 2018. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN_45912336d3278960bca611ce1a644fb1>. Acesso em: 03 jun. 2020.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, n 79, p. 257-272, Ago., 2002.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARDNER, Howard. **O Verdadeiro, o Belo e o Bom**. Os princípios básicos para uma nova educação. Tradução por Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Editora Objetiva LTDA, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Angel Ignacio. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução por Ernani F. Da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Poderes instáveis em educação**. Tradução por Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Saberes e Incertezas do Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

HAMELINE, Daniel. DARDELIN, Marie-Jöelle. **A liberdade de aprender**. Tradução por Teresa Maria Martins de Carvalho. Lisboa: Moraes Editores, 1968.

JAPIASSU, Hilton. O espírito interdisciplinar. **Cadernos EBAPE.BR**. vol. IV, n.3, out. 2006, p. 1-9. Disponível em: <<https://www.ebape.fgv.br/cadernosebape>>. Acesso em: 21 jul. 2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LIMA, Amarilton Cesar Nascimento. Entre a legislação e a interpretação: o currículo da educação física na rede de Serra-ES. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 148f., 2016.

LIMA, Michelle Fernandes; ZANLORENZI, Claudia Maria Petchark; PINHEIRO, Luciana Ribeiro. **A função do currículo no contexto escolar**. Curitiba: Ibpex, 2011.

LIMA NETO, João Carlos de. **A prática como componente curricular na formação de professores de Geografia**. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 125 f., 2018. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8322>>. Acesso em: 03 jun. 2020.

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

MARRACH, Sonia Aparecida Alem. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI JR., Paulo; DA SILVA JR., Celestino; BUENO, Maria Sylvania; MARRACH, Sonia

Aparecida Alem (Orgs.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, Maria Cândida. **Paradigma educacional emergente**. Campinas: SP: Papyrus, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio. SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, Edgar. **Conhecimento, ignorância, mistério**. Tradução por Clóvis Marques. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar. et al. **O problema epistemológico da complexidade**. Lisboa: Europa-América, 1996.

MOROSINI, Marília Costa. **Estado de Conhecimento e Questões do Campo Científico**. Educação (UFSM), v. 40, n.1, p. 101-116, jan.-abr. 2015. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/15822/pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2020.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Revista Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.- dez. 2014.

OLIVEIRA, Denize Cristina. **Análise de Conteúdo Temático Categorical: Uma proposta de sistematização**. Rev. Enferm. UERJ, Rio de Janeiro, 2008 out/ dez; 16(4): 569-76. Disponível em: <<http://www.facenf.uerj.br/v16n4/v16n4a19.pdf>>. Acesso em: 09 ago. 2020.

OLIVEIRA, Eliana et al. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.9, p.11-27, maio/ago. 2003. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=637&dd99=view>>. Acesso: 06 ago. 2020.

OLIVEIRA NETO, José Firmino de. **Configurações da prática como componente curricular nos cursos de licenciatura em ciências biológicas de universidades públicas de Goiás: sentidos e implicações**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 134 f., 2016. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5881>>. Acesso em: 03 jun. 2020.

OLIVEIRA, Morgana Garda de. **A prática como componente curricular na perspectiva da formação inicial do professor de geografia para a educação**

básica. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 171 f., 2015. Disponível em: <<http://tede.unioeste.br/handle/tede/969>>. Acesso em: 03 jun. 2020.

OLIVEIRA, Rodrigo Batista de. **O currículo de Matemática no estado de São Paulo (2008)**: uma construção histórica. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 89 f., 2018. Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/45/45135/tde-10052019-131243/pt-br.php>>. Acesso em: 03 jun. 2020.

PACHECO, José Augusto. **Políticas curriculares**: referenciais para análise. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PACHECO, José. **Escola da Ponte**: Formação e transformação da educação. Petrópolis, RJ: 6. ed. Vozes, 2014.

PACHECO, José. **Para os Filhos dos Filhos dos Nossos Filhos**. São Paulo: Papirus, 2006.

PACHECO, José; PACHECO, Maria de Fátima. **Escola da Ponte**: Uma escola pública em debate - São Paulo: Cortez, 2015.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel Ignacio. **Educação na era digital**: a escola educativa. Tradução por Marisa Guedes. Porto Alegre: Penso, 2015.

PROJETO ÂNCORA. Disponível em: <<https://www.projetoancora.org.br>>. Acesso em: 12 ago. 2020.

PROJETO ÂNCORA. **Plano Escolar**. São Paulo. 2016.

PROJETO ÂNCORA. **Projeto Estratégico**. Cotia, SP, 1998.

PROJETO ÂNCORA. **Relatório de atividades 2012/2013**. Disponível em: <<http://projetoancora.org.br/documentos/projeto-ancora-relatorio-2012.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2020.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da arte" em Educação. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 6, núm. 19, septiembre-diciembre, 2006, p. 37-50 Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Paraná, Brasil.

SANTOS, Itamaray Nascimento Cleomendes dos. **O currículo de línguas do IFBA**: tessituras sobre a sua estrutura e representações. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) - Universidade Federal da Bahia. Salvador, 228 f., 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/28134>>. Acesso em: 03 jun. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. São Paulo: Saraiva, 1975.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 1991.

SILVA, Marcus Flávio da. **O currículo para o ensino do teatro: um estudo em escolas de educação básica**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 131 f., 2016. Disponível em: <<http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede/handle/tede2/7617>>. Acesso em: 03 jun. 2020.

SILVA, Maria da Penha da. **A temática indígena nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo das práticas curriculares docentes em Pesqueira - PE**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 311 f., 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17271>>. Acesso em: 03 jun. 2020.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Currículo e práticas pedagógicas na implementação do Programa Circuito Campeão no Estado do Tocantins**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 112 f., 2018. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/7640>>. Acesso em: 03 jun. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

TASCA, Jorge Eduardo; ENSSLIN, Leonardo; ENSSLIN, Sandra Rolim. A construção de um referencial teórico sobre a avaliação de desempenho de programas de capacitação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online]. 2013, v. 21, n. 79 [Acessado 24 Agosto 2021], pp. 203-238. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362013000200003>>. Epub 15 Ago 2013. ISSN 1809-4465. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362013000200003>. Acesso em: 09 ago. 2020.

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

YIN, Robert K. **Estudo de caso: Planejamento e Métodos**. Tradução de Cristhian Matheus Herrera. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZORZO, Viviani. **Currículo e o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: implicações na prática docente**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de São Carlos, Araras, 175 f.,

2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11341>>. Acesso em: 03 jun. 2020.

ZOTTI, Solange Aparecida. Currículo. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Faculdade de Educação. **Navegando na história da educação brasileira**. 2008. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_curriculo>. Acesso em: 25 abr. 2021.

The background features a light yellow-green color with faint, concentric circular patterns. Overlaid on this are several large, overlapping organic shapes in shades of purple, magenta, and teal. Smaller solid circles in these colors are scattered around the larger shapes. The word 'Apêndices' is written in a white, elegant cursive font, centered within the largest purple shape.

Apêndices

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO EDUCADORES



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título da Pesquisa:

O CURRÍCULO COMO CONSTRUTOR DO DESENVOLVIMENTO HUMANO EM SUA INTEGRALIDADE: INOVAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES

Autora: Juliana Vaz Paiva - Matrícula no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM): 201970004.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosane Carneiro Sarturi - SIAPE: 1507913.

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/Centro de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação - Rio Grande do Sul, Brasil.

Telefone e endereço postal completo: (55) 3220-8450. Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3155, CEP 97105-970 - Santa Maria - RS.

Você está sendo convidado(a) a participar como colaborador(a) deste projeto por ter sido educador(a) na Escola Projeto Âncora, assim atendendo aos requisitos do referido estudo.

Esclarecemos de forma clara, detalhada e livre de qualquer tipo de constrangimento ou coerção que a pesquisa acima declarada tem como **objetivo** compreender como se deu a articulação curricular, em suas dimensões teóricas e práticas, em uma escola brasileira que concebeu o desenvolvimento humano em sua integralidade. Como **objetivos específicos**: Reconhecer o currículo, em suas dimensões teóricas e práticas, em seu caráter político, cultural e econômico, refletindo sobre suas imbricações; Identificar concepção curricular que estabelece ideal inovador e transformador que propicie ao aluno a conquista de sua autonomia,

dentro de um contexto democrático educacional, concebendo o desenvolvimento humano em sua integralidade; Bem como analisar como se configuraram os processos curriculares vivenciados na Escola Projeto Âncora, a partir de seus diferentes contextos educativos, com vistas a ressignificações de saberes e fazeres curriculares emergentes. Para isso, a pesquisa tem como **problema**: “Como se deu a articulação curricular, em suas dimensões teóricas e práticas, em uma escola brasileira que concebeu o desenvolvimento humano em sua integralidade?”.

Desta forma, apresenta-se as questões consequentes a serem tratadas em entrevista por meio de videoconferência no Google Meet:

1. Como os princípios orientadores da Escola Projeto Âncora se faziam presentes em sua vivência?
2. De que forma a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e/ou documentos reguladores intervinham nos projetos mobilizados a partir dos interesses dos(as) educandos(as)?
3. Como educador(a) do Âncora, você já participou de alguma Avaliação Nacional? Se sim, quais? E quais foram os resultados? Quais foram as intervenções pedagógicas tomadas a partir dos resultados obtidos?
4. Em que medida os dispositivos usados para mediar o processo de ensino aprendizagem e/ou construção de saberes e fazeres, colaboravam para o desenvolvimento humano integral dos(as) educandos(as)?
5. Como eram tratados os direitos e deveres dos(as) educandos(as)?
6. Já estudou/trabalhou em escola com organização curricular diferente desta? Se sim, quais os principais aspectos divergentes e/ou convergentes que destacaria?
7. Como descreveria a experiência educacional e curricular vivenciada nesta escola?

A presente pesquisa não coloca em risco a vida de seus participantes e não tem caráter de provocar danos morais, psicológicos ou físicos. No entanto, o envolvimento diante das assertivas apresentadas poderá suscitar diferentes emoções, de acordo com a significação de seu conteúdo para cada sujeito.

Por outro lado, consideramos que os benefícios são relevantes, em nível pessoal, por oportunizar momentos de diálogo e reflexões, por estudar um fenômeno que emerge e repercute na Educação.

As pesquisadoras do presente projeto se comprometem em preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão construídos através de entrevista semi-estruturada realizada pelo Google Meet, a ser gravada e transcrita, após compartilhada com os(as) entrevistados(as). Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução da presente dissertação e publicações decorrentes. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas sob a responsabilidade das pesquisadoras Prof.^a Dr.^a Rosane Carneiro Sarturi e Juliana Vaz Paiva.

Você tem, desde agora, assegurado o direito de: receber resposta para todas as dúvidas e perguntas que desejar fazer acerca de assuntos referentes ao desenvolvimento desta pesquisa; retirar o seu consentimento, a qualquer momento, deixando de participar do estudo sem constrangimento e sem sofrer nenhum tipo de represália; ter sua identidade preservada em todos os momentos da pesquisa.

Para qualquer esclarecimento estão à disposição os *e-mails* rcsarturi@gmail.com e julianavazpaiva@hotmail.com, bem como o telefone (53) 999544470, pelos quais você tem acesso à pesquisadora do projeto.

_____, _____ de _____ de 2021.

Prof.^a Dr.^a Rosane Carneiro Sarturi
Orientadora da Pesquisa

Juliana Vaz Paiva

Nome do/a participante: _____

Assinatura do/a participante: _____

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO EDUCANDOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título da Pesquisa:

O CURRÍCULO COMO CONSTRUTOR DO DESENVOLVIMENTO HUMANO EM SUA INTEGRALIDADE: INOVAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES

Autora: Juliana Vaz Paiva - Matrícula no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM): 201970004.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosane Carneiro Sarturi - SIAPE: 1507913.

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/Centro de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação - Rio Grande do Sul, Brasil.

Telefone e endereço postal completo: (55) 3220-8450. Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3155, CEP 97105-970 - Santa Maria - RS.

Você está sendo convidado(a) a participar como colaborador(a) deste projeto por ter sido educando(a) na Escola Projeto Âncora, assim atendendo aos requisitos do referido estudo.

Esclarecemos de forma clara, detalhada e livre de qualquer tipo de constrangimento ou coerção que a pesquisa acima declarada tem como **objetivo** compreender como se deu a articulação curricular, em suas dimensões teóricas e práticas, em uma escola brasileira que concebeu o desenvolvimento humano em sua integralidade. Como **objetivos específicos**: Reconhecer o currículo, em suas dimensões teóricas e práticas, em seu caráter político, cultural e econômico, refletindo sobre suas imbricações; Identificar concepção curricular que estabelece ideal inovador e transformador que propicie ao aluno a conquista de sua autonomia,

dentro de um contexto democrático educacional, concebendo o desenvolvimento humano em sua integralidade; Bem como analisar como se configuraram os processos curriculares vivenciados na Escola Projeto Âncora, a partir de seus diferentes contextos educativos, com vistas a ressignificações de saberes e fazeres curriculares emergentes. Para isso, a pesquisa tem como **problema**: “Como se deu a articulação curricular, em suas dimensões teóricas e práticas, em uma escola brasileira que concebeu o desenvolvimento humano em sua integralidade?”.

Desta forma, apresenta-se as questões consequentes a serem tratadas em entrevista por meio de videoconferência no Google Meet:

1. Como os princípios orientadores da Escola Projeto Âncora se faziam presentes em sua vivência?
2. De que forma a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e/ou documentos reguladores intervinham nos projetos mobilizados a partir dos interesses dos(as) educandos(as)?
3. Como educando(a) do Âncora, você já participou de alguma Avaliação Nacional? Se sim, quais? E quais foram os resultados? Quais foram as intervenções pedagógicas tomadas a partir dos resultados obtidos?
4. Em que medida os dispositivos usados para mediar o processo de ensino aprendizagem e/ou construção de saberes e fazeres, colaboravam para o seu desenvolvimento humano integral?
5. Como eram tratados os direitos e deveres dos(as) educandos(as)?
6. Já estudou em escola com organização curricular diferente desta? Se sim, quais os principais aspectos divergentes e/ou convergentes que destacaria?
7. Como descreveria a experiência educacional e curricular vivenciada nesta escola?

A presente pesquisa não coloca em risco a vida de seus participantes e não tem caráter de provocar danos morais, psicológicos ou físicos. No entanto, o envolvimento diante das assertivas apresentadas poderá suscitar diferentes emoções, de acordo com a significação de seu conteúdo para cada sujeito.

Por outro lado, consideramos que os benefícios são relevantes, em nível pessoal, por oportunizar momentos de diálogo e reflexões, por estudar um fenômeno que emerge e repercute na Educação.

As pesquisadoras do presente projeto se comprometem em preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão construídos através de entrevista semi-estruturada realizada pelo Google Meet, a ser gravada e transcrita, após compartilhada com os(as) entrevistados(as). Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução da presente dissertação e publicações decorrentes. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas sob a responsabilidade das pesquisadoras Prof.^a Dr.^a Rosane Carneiro Sarturi e Juliana Vaz Paiva.

Você tem, desde agora, assegurado o direito de: receber resposta para todas as dúvidas e perguntas que desejar fazer acerca de assuntos referentes ao desenvolvimento desta pesquisa; retirar o seu consentimento, a qualquer momento, deixando de participar do estudo sem constrangimento e sem sofrer nenhum tipo de represália; ter sua identidade preservada em todos os momentos da pesquisa.

Para qualquer esclarecimento estão à disposição os *e-mails* rcsarturi@gmail.com e julianavazpaiva@hotmail.com, bem como o telefone (53) 999544470, pelos quais você tem acesso à pesquisadora do projeto.

_____, _____ de _____ de 2021.

Prof.^a Dr.^a Rosane Carneiro Sarturi
Orientadora da Pesquisa

Juliana Vaz Paiva

Nome do/a participante: _____

Assinatura do/a participante: _____

Assinatura do/a responsável
legal pelo participante: _____