

Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira 12


Willian Douglas Guilherme
(Organizador)



Atena
Editora
Ano 2019

Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira 12

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)



Atena
Editora
Ano 2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Geraldo Alves
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Faria – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
A945	<p>Avaliação, políticas e expansão da educação brasileira 12 [recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira; v. 12)</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-758-1 DOI 10.22533/at.ed.581191211</p> <p>1. Educação – Brasil. 2. Educação e Estado. 3. Política educacional. I. Guilherme, Willian Douglas. II. Série. CDD 379.981</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Estamos na décima primeira edição do e-book “Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira”. Foram selecionados 77 artigos e estes, separados em 3 volumes. O objetivo em organizar esta coligação foi dar visibilidade a temas contemporâneos que envolvem e discutem a educação, sobretudo, voltados as temáticas da avaliação e políticas educacionais e expansão da educação brasileira.

Neste **Volume XI**, são 27 artigos englobando o ensino fundamental e médio, trazendo embates sobre o processo de alfabetização, ensino de matemática, saúde, meio ambiente, metodologias, currículo, políticas públicas e relatos de experiências.

No **Volume XII** são 26 artigos subdivididos em 4 partes distintas, sendo a primeira, em torno do Ensino Superior; a segunda, Formação de Professores; a terceira, Educação de Jovens e Adultos (EJA); e por fim, História e Política.

E no **décimo terceiro volume**, são 24 artigos, organizados em 3 partes: Educação Infantil; Uso de Tecnologias na Educação e; Educação e Diversidade. Os artigos apresentam resultados de pesquisas conforme objetivo deste e-book, abordando temáticas atuais dentro de cada uma destas partes.

Sejam bem-vindos ao e-book “Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira 11” e boa leitura!

Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

PARTE 1 - ENSINO SUPERIOR

CAPÍTULO 1	1
A EDUCAÇÃO FREIRIANA NO ENSINO SUPERIOR: A RESISTÊNCIA COMO FORMA DE TRANSFORMAÇÃO	
Juliana Fonseca de Oliveira Neri Mariangela Camba	
DOI 10.22533/at.ed.5811912111	
CAPÍTULO 2	15
A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DAS RESIDENTES DE PEDAGOGIA DO UNIFOR-MG NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	
Elizabeth Rocha de Carvalho Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.5811912112	
CAPÍTULO 3	25
APLICAÇÃO DO TBL (TEAM BASED LEARNING) NA DISCIPLINA CIRCUITOS ELÉTRICOS II	
Geraldo Motta Azevedo Junior	
DOI 10.22533/at.ed.5811912113	
CAPÍTULO 4	29
AS MÁSCARAS DA PEDAGOGIA: ANÁLISE DOS REFERENCIAIS DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS E SUA RELAÇÃO COM O PROJETO PEDAGÓGICO	
Marciléia Egidio Sampaio	
DOI 10.22533/at.ed.5811912114	
CAPÍTULO 5	42
AVALIAÇÃO E MATEMÁTICA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA REALIDADE DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	
Sandra Regina D'Antonio Verrengia Pedro Gabriel Papa Torelli Wellington Rodrigues Emídio	
DOI 10.22533/at.ed.5811912115	
CAPÍTULO 6	51
AVALIAÇÃO QUANTITATIVA DAS APRENDIZAGENS EM UM PROJETO INTEGRADOR: A UTILIZAÇÃO DA ESCALA LIKERT PARA A MENSURAÇÃO DOS RESULTADOS DE UM PROJETO INTEGRADOR	
Carlos David Pedrosa Pinheiro Marcos Antônio das Chagas Araújo	
DOI 10.22533/at.ed.5811912116	
CAPÍTULO 7	62
COMBINAÇÃO DE SALA DE AULA INVERTIDA COM EDUCAÇÃO <i>HANDS ON</i> : UMA NOVA FORMA DE APRENDER SOBRE CÓDIGO GENÉTICO E SÍNTESE PROTÉICA	
Amanda Santos Franco da Silva Abe Andréa Castro de Lacerda Cardoso	
DOI 10.22533/at.ed.5811912117	

CAPÍTULO 8	68
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, SUBJETIVIDADE E REFERENCIALIDADE SIMBÓLICA: A EXPERIÊNCIA DE UMA EGRESSA DO CURSO TÉCNICO EM ANÁLISES QUÍMICAS	
Paulo Cesar Fernandes da Rosa Junior	
DOI 10.22533/at.ed.5811912118	
CAPÍTULO 9	80
EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - CAMPUS DE CRATEÚS	
Natália Viviane Santos de Menezes	
Tamyllle Kellen Arruda Prestes	
Deysiele Bezerra Rocha	
DOI 10.22533/at.ed.5811912119	
CAPÍTULO 10	89
FIES: UMA ANÁLISE CRÍTICO-HISTÓRICA	
Rodrigo Meleu das Neves	
Denise Lindstrom Bandeira	
Nalú Farenzena	
DOI 10.22533/at.ed.58119121110	
CAPÍTULO 11	97
O PLANEJAMENTO DA AÇÃO DIDÁTICA NA PRÁXIS DA DOCÊNCIA	
Sandra da Silva Kinalski	
Luciane Cezar Padilha	
Sandra Leontina Graube	
Vivian Lemes Lobo Bittencourt	
Eliane Raquel Rieth Benetti	
Marinês Tambara Leite	
Leila Mariza Hildebrandt	
DOI 10.22533/at.ed.58119121111	
CAPÍTULO 12	107
O PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO NO ENSINO SUPERIOR	
Marlene Lima Temponi	
Kíssila Zacché Lopes Andrade	
Lissandra Lopes Coelho Rocha	
DOI 10.22533/at.ed.58119121112	
CAPÍTULO 13	113
PERCEPÇÕES SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA DOCENTE NO BRASIL	
Alexey Carvalho	
Maria Alzira de Almeida Pimenta	
DOI 10.22533/at.ed.58119121113	

CAPÍTULO 14	127
REFLEXÕES DOS ALUNOS CONCLUINTEs DO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO, NA MODALIDADE EAD, DO INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE	
Emerson dos Santos Lima Andréa Karla Ferreira Nunes Alessandra Conceição Monteiro Alves	
DOI 10.22533/at.ed.58119121114	

PARTE 2 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES

CAPÍTULO 15	138
A ENUNCIACÃO DA DIFERENÇA CULTURAL NOS CURRÍCULOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DO CURRÍCULO ESCRITO E SEUS USOS	
Denise da Silva Braga	
DOI 10.22533/at.ed.58119121115	
CAPÍTULO 16	151
A EXPANSÃO DA MODALIDADE EAD NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM LICENCIATURA	
Luís Fernando Correia Célia Regina Vieira Souza-Leite	
DOI 10.22533/at.ed.58119121116	
CAPÍTULO 17	162
LIMITES E POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: SUPERAÇÃO DO COLONIALISMO	
Silvana Elisa de Moraes Schubert Maria de Fátima Rodrigues Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.58119121117	

PARTE 3 - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA

CAPÍTULO 18	176
A FORMAÇÃO CONTINUADA E A (TRANS)FORMAÇÃO NA REALIDADE DOS EDUCANDOS DA EJA: CUIABÁ 300 ANOS	
Angélica Kury Barros Loedilza Milícia da Silva Marilene de Souza Carvalho Zeile Lima de Oliveira Silva	
DOI 10.22533/at.ed.58119121118	
CAPÍTULO 19	188
CURRÍCULO EM MOVIMENTO NA PERSPECTIVA DA EJA: UMA REFLEXÃO CRÍTICA	
Cristino Cesário Rocha	
DOI 10.22533/at.ed.58119121119	

CAPÍTULO 20	202
MATERIAIS PEDAGÓGICOS DO PROJovem URBANO: ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE JUVENTUDE, PARTICIPAÇÃO E CIDADANIA	
Jessica Thomazini Joyce Mary Adam	
DOI 10.22533/at.ed.58119121120	

PARTE 4 - HISTÓRIA E POLÍTICA

CAPÍTULO 21	214
CRÍTICOS DO <i>ETHOS</i> MODERNO E CAPITALISTA: POSSIBILIDADES DE HUMANIZAÇÃO? (!)	
Patrícia Maria Guarnieri Ramos	
DOI 10.22533/at.ed.58119121121	
CAPÍTULO 22	229
DA REPÚBLICA E A ESCOLA REPUBLICANA	
Gian Eligio Soliman Ruschel Vânia Lisa Fischer Cossetin	
DOI 10.22533/at.ed.58119121122	
CAPÍTULO 23	245
DISCIPLINARIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE: O HOMEM DE LATA X O HOMEM DILATA	
Adriana Martins Ianino	
DOI 10.22533/at.ed.58119121123	
CAPÍTULO 24	264
O INGLÊS EM ALERTA: A EXPANSÃO DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO SÉCULO XIX	
Elaine Maria Santos	
DOI 10.22533/at.ed.58119121124	
CAPÍTULO 25	275
"O QUE ACONTECEU AINDA ESTÁ POR VIR": A MÚSICA "ÍNDIOS" E O ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL	
Fábio Chilles Xavier	
DOI 10.22533/at.ed.58119121125	
CAPÍTULO 26	291
O TEMOR DA RESSIGNIFICAÇÃO DO TEMA FINANCIAMENTO PÚBLICO EDUCACIONAL NO ATUAL CENÁRIO BRASILEIRO	
Roberta Maria Bueno Bocchi	
DOI 10.22533/at.ed.58119121126	
SOBRE O ORGANIZADOR	303
ÍNDICE REMISSIVO	304

CURRÍCULO EM MOVIMENTO NA PERSPECTIVA DA EJA: UMA REFLEXÃO CRÍTICA

Cristino Cesário Rocha

movimento, Educação de Jovens e Adultos

CURRICULUM IN MOVEMENT IN THE EJA PERSPECTIVE: A CRITICAL REFLECTION

RESUMO: Há um currículo na rede pública de ensino intitulado “Currículo em Movimento” da Educação Básica do Distrito Federal. O trabalho que proponho é uma reflexão do documento curricular na perspectiva da Educação de Jovens e Adultos, especificamente no que tange ao processo de formulação e seu desdobramento teórico-conceitual, por meio de análise documental, e estabelecendo o diálogo com as contribuições de Apple (2013); de Silva (2003; 2013); Santomé (1998; 2013); Sacristán (2013), Silva (2015), Santos (2015) e Young (2000). O objetivo é fazer uma leitura crítica do Currículo em Movimento e seu desdobramento teórico-prático, com base em referenciais teóricos que ajudam na elucidação do tema. A metodologia é qualitativa a partir do entendimento Ludke & André (2015) no que tange à pesquisa qualitativa, de maneira a “analisar documentos e demais informações disponíveis”. Conclusão aponta para a emergência de um currículo como práxis que supere a desconexão entre currículo integrado/globalizado e interdisciplinaridade. É inteligível a crença de que ambas podem ser instrumentos que abrem caminhos para a emancipação humana.

PALAVRAS-CHAVE: reflexão, currículo em

ABSTRACT: There is a curriculum in the public school system entitled "Curriculum in Motion" of Basic Education of the Federal District. The work I propose is a reflection of the curricular document from the perspective of Youth and Adult Education, specifically regarding the formulation process and its theoretical-conceptual development through document analysis and establishing a dialogue with Apple's contributions (2013), by Silva (2003; 2013); Santomé (1998; 2013); Sacristán (2013), Silva (2015), Santos (2015) and Young (2000). The objective is to make a critical reading of the Curriculum in Motion and its theoretical and practical development from theoretical references that help in the elucidation of the theme. The methodology is qualitative based on the understanding Ludke & André (2015) regarding qualitative research, in order to “analyze documents and other available information”. Conclusion points to the emergence of a curriculum as praxis that overcomes the disconnect between integrated / globalized curriculum and interdisciplinarity. It is intelligible the belief that both can be instruments that pave the way for human emancipation.

KEYWORDS: Reflection, curriculum in motion, Youth and Adult Education

1 | INTRODUÇÃO

Tratar de currículo é algo que se revela de interesse público, pela mesma razão de ser uma dimensão que permeia e perpassa a vida das pessoas em suas diversas trajetórias.

Na discussão em torno do “Currículo em Movimento”, tomando como recorte a Educação de Jovens e Adultos – Segundo Segmento do Ensino Fundamental, busco uma compreensão dos alcances e limites, desse currículo, no diálogo entre e com alguns autores. Parto do marco temporal datado entre 2010 e 2014, em que a via analítica assume seu contorno ético-político.

A complexidade humana e do próprio contexto de produção curricular, de sua circulação e discussão teórico-conceitual, por vezes vivencial, deixa o que falar e o que fazer. Essa noção sugere que as considerações finais são, na verdade, um processo continuado de reflexividade. O que proponho é apenas um olhar, a partir de minha inserção na Educação de Jovens e Adultos, na condição de professor e com aportes teóricos que iluminam a realidade e são iluminados pela própria realidade. O tópico, a seguir, propõe uma incursão em três dimensões: formulação, organização e estrutura do Currículo em Movimento.

2 | FORMULAÇÃO, ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DO CURRÍCULO EM

Proponho, inicialmente, o caminho do processo histórico-metodológico em que ocorreram ações relativas à avaliação e reformulação do currículo, dinâmica apresentada pelo próprio documento denominado “Currículo em Movimento”, para então chegar a outras questões de igual valor.

2.1 O processo de formulação

É de grande importância considerar, como base dessa reflexão, que não há neutralidade no ato pedagógico, assim como não há no trato de diferentes formatos de currículos. Apple (2013, p.71) traz o seguinte entendimento, que dialoga com o modo de pensar que permeia este texto:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo (APPLE, 2013, p. 71).

Ao pensar o Currículo em Movimento da Educação Básica Pública do Distrito Federal, a propósito de que não se ensina e nem se seleciona o conteúdo isento de uma ideologia, de uma finalidade, a chegada ao que se intitulou “Currículo em

Movimento” tem seu desdobramento que merece uma reflexão.

A chegada à discussão coletiva sobre Currículo em Movimento ocorreu por meio de uma iniciativa institucional. O Currículo em Movimento (2013, p.18) apresenta um movimento preliminar, assim constituído “discussão no início do primeiro semestre de 2011 com avaliação diagnóstica da versão experimental do currículo entregue no ano de 2010”. Destaco aqui o fato de ser experimental e a abertura a aportes que ajudassem na melhoria do documento.

É possível suspeitar de documentos na área de educação que se afiguram como “experimentais”, principalmente em se tratando de currículo com a densidade histórico-ideológica-ontológica que ele abarca. Ainda neste sentido, experimentos não fortalecem o fazer-pensar como práxis. Pelo contrário, deixa-se a impressão de uma tentativa de ensaio e erro no processo administrativo-pedagógico.

No que tange ao nível de abertura, em que se abre a possíveis contribuições ao texto-base, não tenho dúvida quanto à importância desse processo. O que se problematiza é o perigo de se acreditar que a participação seja uma benesse institucional. Ademais, corre-se o risco de se ter a impressão de participação ampla dos sujeitos educativos e de saberes em um processo institucional que ainda padece do ranço antidemocrático enquanto sistema educacional.

Essa “abertura participativa” pode esconder uma prescrição administrativa prévia, que não incorpora elementos advindos de atores sociais de mudança (professores, estudantes...) e mesmo de movimentos populares. A esse respeito Sacristán alerta que:

O currículo prescrito para o sistema educativo e para os professores, mais evidente no ensino obrigatório, é a sua própria definição, de seus conteúdos e demais orientações relativas aos códigos que o organizam, que obedecem às determinações que procedem do fato de ser um objeto regulado por instâncias políticas e administrativas (SACRISTÁN, 2000, p.109).

Ante uma histórica estrutura de controle perpetrada pelo Estado e seu aparato administrativo, há que se atentar para o fato de que nem sempre o que se diz como “participativo”, na ótica de lideranças políticas, seja efetivamente um atributo prático do Estado em sua relação com a sociedade civil. Neste ponto, Sacristán identifica uma postura de controle do Estado, ainda que se utilize a ideia de sugestão:

A ordenação e a prescrição de um determinado currículo por parte da administração educativa é uma forma de propor o referencial para realizar um controle sobre a qualidade do sistema educativo. O controle pode ser exercido, basicamente, por meio de regulação administrativa que ordena como deve ser a prática escolar, ainda que seja sob a forma de sugestões (SACRISTÁN, 2000, p.119).

Há uma cultura de dominação, historicamente instituída, que implica relação de poder no contexto escolar público, sendo o currículo também perpassado por esse processo, de tal maneira que Silva (2003, p.16) propõe um entendimento que dialoga:

“o currículo – tal como o conhecimento e a cultura – não pode ser pensado fora das relações de poder”.

É importante considerar que na produção do conhecimento, da cultura e do currículo, assim como na produção da existência por meio do trabalho humano, essas relações emergem e ressurgem com distintos modos de expressão, sendo o texto marcadamente relacional, com uma marca do poder às vezes imperceptível.

Silva (2003, p.24) amplia o olhar sobre o currículo, que como texto tem seu discurso e seu modo de exprimir poder: “O currículo, visto como texto, como discurso, como matéria significativa, tampouco pode ser separado das relações de poder. Vincular a educação e, particularmente, o currículo, a relações de poder tem sido central para o projeto educacional crítico”. Ter voz e vez faz parte dessa relação, mas é preciso saber como isso ocorre pela via institucional.

O percurso participativo é ponto nevrálgico do processo de constituição do Currículo e, na perspectiva do Currículo em Movimento (2013, p. 18), “em 2011, foram realizadas plenárias sobre o currículo com discussões dos Grupos de Trabalho do Currículo”. Reconhecer vozes que têm algo a dizer é fundamental no processo democrático, mas é a luta que faz a hora e a vez.

De forma processual, foi-se repensado, redefinido e sistematizado o currículo em contexto favorável, sendo a participação uma marca positiva desse processo, como atesta o Currículo em Movimento (2013, p.18), em que pesem possíveis limitações “[...] em 2012, deu-se a continuidade das discussões com os Grupos de Trabalho e a elaboração de uma minuta, organizada por cadernos, denominada Currículo em Movimento, submetida às escolas para validação no ano de 2013”.

Organizar a minuta em forma de cadernos foi e segue sendo um passo da sistemática que requer uma pergunta: quem sistematiza? Saber quem sistematiza tem a ver com a preocupação em saber qual viés teórico-metodológico fica no texto: o consensual? O que e quem legitima o texto?

Aqui não proponho uma sistematização feita de maneira unilateral. O que me parece significativo é que, ao compor Grupo de Trabalho, considere-se a comunidade escolar na composição do Grupo de sistematização. Voz e vez não podem ocorrer apenas na hora da execução, mas também na hora de tecer o seu formato final. Aí a tomada de decisão entra no processo com certo grau de coparticipação e corresponsabilidade. Embora tenha havido a participação de vários segmentos sociais na discussão, ainda é cedo para acreditar em efetivo e amplo processo de democratização da participação.

Aspecto importante acontece em relação à submissão dos cadernos com proposituras curriculares às escolas, para validação em 2013. Quem valida? O documento possui o seu caminho de resposta a essa indagação, de forma que o processo de validação dos cadernos curriculares, se assim podemos dizer, ocorre em níveis distintos, como garante o documento:

Em 2013, o processo de validação do Currículo em Movimento nas CREs e nas unidades escolares da rede pública se deu por meio de formação nas próprias escolas (EAPE nas escolas) e de plenárias regionais que produziram materiais encaminhados à SUBEB para sistematização (Currículo em Movimento, SEDF, 2014, p.18).

É de grande importância fazer a formação na ação, compartilhar experiências em fóruns e pensar o texto curricular em um contexto de discussões coletivas. Esse modo de fazer currículo ajuda no entendimento de que o currículo seja ação pensada e pensamento em ação, talvez essa seja a lógica proposta pela Secretaria de Estado de Educação naquele momento, que se traduz na participação dos distintos grupos e pessoas envolvidas na definição do que hoje se tem como “Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal”.

O contexto conclusivo da sistematização do currículo se deu ainda em 2013, de forma que o Currículo em Movimento (2013, p.19) deixa isso evidenciado no que toca à formulação final em termo textual: “Ainda em 2013, foi feita a elaboração do texto pela SUBEB (Subsecretaria de Educação Básica), a partir das contribuições advindas das instituições educacionais e das CREs, foram materializadas no Currículo da Educação Básica”. A chegada ao texto final teve seu percurso dentro de um processo participativo e que deve ser pensado reflexivamente à sua estrutura e organização, sem perda de sua possível importância para determinado contexto escolar.

A produção cabal em termo textual – formato dos cadernos, ainda que se considere sua permanente avaliação, não são produtos isolados de diversas relações, concepções e práticas convergentes e divergentes. Esse contorno relacional é proposto por Tomaz Silva, que dialoga com um modo de pensar que admite a processualidade histórica conflitiva e não passiva desse documento:

O currículo visto como produto acabado, concluído, não pode deixar de revelar as marcas das relações sociais de sua produção. Desde sua gênese como macrotexto de política curricular até sua transformação em microtexto em sala de aula, passando por seus diversos avatares intermediários (guias, diretrizes, livros didáticos), vão ficando registrados no currículo os traços das disputas por domínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais, das lutas entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outro, saberes subordinados, relegados, desprezados (SILVA, 2003, p.22).

De um ponto de vista pedagógico, é o Currículo em Movimento um produto ainda em construção, em que pese a consolidação de seu formato em Cadernos, por sinal bem elaborados do ponto de vista técnico-político. Essa visão tem que ver com o fato de que, na esteira de Silva (2003), o macrotexto não pode assumir uma forma acabada em um contexto sociocultural, político, econômico, em constante mudança. Desse modo, proponho uma discussão acerca da estrutura do Currículo em Movimento, que não pode ser visto sem a lente da dúvida que faz crescer.

A ESTRUTURA DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO

A estrutura do Currículo em Movimento tem sua organização na perspectiva da Educação de Jovens e Adultos assim delineada, primeiramente em nível de oferta:

Oferta a EJA em regime semestral. A modalidade atende a toda a educação básica, compreendendo os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, conforme as seguintes disposições: Primeiro segmento – Anos iniciais (1º ao 5º ano, 1600 horas); Segundo Segmento – Anos finais (6º ao 9º ano, 1600 horas) e Terceiro Segmento – Ensino Médio, 1200 horas (Currículo em Movimento, SEDF, 2014, p. 27).

Um entendimento pode ser esclarecedor: a estrutura e funcionamento da EJA são distintos do Ensino Fundamental e Médio. O modo de lidar com Educação de Jovens e Adultos não pode ter o mesmo tratamento pedagógico e metodológico que se adota ao lidar com crianças e adolescentes, e mesmo com jovens do Ensino Médio. Convém lembrar que essa distinção não tem nada a ver com desigualdade de tratamento, principalmente no que se refere ao financiamento dessa modalidade da educação básica, que não pode estar aquém de outras modalidades.

No que tange aos componentes curriculares e suas respectivas cargas horárias, o Segundo Segmento prima pela lógica das disciplinas tradicionais e horas pré-definidas, isso basicamente identificado nas Diretrizes Operacionais da EJA (SEEDF, 2014-2017, p.25). Além disso, a estrutura é composta por objetivos e conteúdo específicos, o que não escapa de uma forma de organização técnica, ainda que seja em nível de proposição base para outros desdobramentos.

Em que pese a importância das disciplinas (diferentes especializações), o modo como se prescreve o Currículo em Movimento assume o que Michael Young (2000, p.47) chama de currículo apresentado, de perspectiva institucional, assume mais um mundo ordenado em matérias, mesmo que em forma de estudos integrados.

Esse mundo ordenado, muitas vezes pensado mecanicamente, pode ser reproduzido na forma de organização curricular, ainda que se expresse textualmente como “em movimento”. A dinamicidade de um currículo pode ser melhor percebida e efetivada na medida em que este é assumido como práxis, e, mais concretamente, do ponto de vista dos historicamente oprimidos, excluídos e subalternizados.

Do ponto de vista da matrícula nos componentes curriculares e à continuidade em cada Etapa, as Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos evidencia como se procede:

A matrícula do estudante será por componente curricular, tendo como condicionante a conclusão da etapa anterior em cada componente curricular solicitado. O estudante somente poderá matricular-se no segmento seguinte quando concluídos todos os componentes curriculares do segmento em curso (Diretrizes Operacionais EJA, SEEDF, 2014, p. 18).

Essa dinâmica operacional explicita que cada componente curricular tenha a sua contribuição, tendo o estudante que efetivar sua matrícula de acordo com a

sua demanda pessoal. O fato de só poder avançar para outro segmento a partir da conclusão do anterior deixa a impressão de que se preza por uma visão linear, o antes, o agora e o depois, fracionados.

Há um problema no trato dos componentes curriculares: a ênfase em matemática e português que hierarquiza nível de importância entre eles. As Diretrizes Operacionais deixam evidente essa hierarquia entre componentes:

Em virtude de sua maior carga horária, os componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática não poderão ser integralmente ministrados num único bloco, sob pena de terem que acumular mais de duas aulas diárias para cumprimento total de sua carga horária durante os 50 (cinquenta) dias letivos (Diretrizes Operacionais EJA, 2014, p.28).

Estabelecer maior carga horária à Matemática e à Língua Portuguesa pode criar uma sensação, por parte de professores/as e estudantes, de que há um componente curricular mais importante do que outros, gerando até certa disputa do significado entre os vários componentes curriculares.

A Educação de Jovens e Adultos possui seu marco legal amplo, e apenas trago o que as Diretrizes Operacionais indicam em relação à organização dos componentes curriculares:

Os Primeiros e Segundo Segmentos da EJA estão regidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos, estabelecidas pela Resolução CNE/CEB N. 7, de 14 de dezembro de 2010, que no artigo 15 propõe a organização dos componentes curriculares obrigatórios dos anos finais em área do conhecimento, da seguinte maneira: Linguagens (língua portuguesa, língua materna, para populações indígenas, língua estrangeira moderna, arte e educação física) Matemática, Ciências Naturais, Ciências Humanas (História e Geografia) e Ensino religioso (Currículo em Movimento, SEDF, 2014, p. 27).

Uma discussão que se pode fazer nesta particularidade é em que medida, no caso da Educação de Jovens e Adultos, esse tipo de organização curricular ainda possa ter força político-social e epistemológica. Mudar de tipologia também não é solução, sem mudar a estrutura e as condições de trabalho em uma nova pedagogia adotada.

O percurso metodológico de formatação do Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal teve e tem sua importância. Entretanto, cabe outro percurso que proponho ao lidar com a dimensão do poder presente e atuante nos modos pelos quais se pensa e concretiza o texto em sua forma “acabada”. Alguns elementos são discutidos no tópico a seguir, considerando a via de mão dupla que constitui a proposta curricular oficial.

3 | “CURRÍCULO EM MOVIMENTO” E EJA: DESDOBRAMENTOS PRÁTICO-

CONCEITUAIS

A reflexão sobre o Currículo em Movimento recoloca o que proponho como as condições de participação. Os pressupostos teóricos (2013, p.17) apresentam, como um dos passos programados da construção do documento, um “movimento coletivo de envolvimento participativo”.

É fato que uma ação de nível institucional que leve a cabo uma discussão coletiva, envolvendo distintos segmentos da comunidade escolar, dá um contorno mais democrático à formulação do texto, mas é preciso nos perguntar quais demandas que expressem as vozes dos sujeitos são, de fato, consideradas no texto, seus interesses, anseios e problemas urgentes, e em quais condições de participação e representação.

Fato curioso é que o modo como os agentes institucionais são representados, de maneira muito particular os hierarquicamente de cima, que são nomeados com seus respectivos títulos de posição; já os que estão na ponta do trabalho pedagógico, professores/as e estudantes são sub-representados de forma genérica como “colaboradores”.

Um Currículo Oficial, por mais que tente ser o mais democrático possível e o Currículo em Movimento se afiguram como propostas que se aproximam desse ideário, e não escapam do que Sacristán (2000, p.107) concebe como uma “prescrição oficial de cunho administrativo”.

A contribuição de Sacristán (2013, p. 9) indica ser o currículo intencionalmente posto: “o currículo não é apenas um conceito teórico, útil para explicar esse mundo englobado, mas também se constitui em uma ferramenta de regulação das práticas pedagógicas”.

O contributo de Sacristán permite entrever que pode haver um jogo de poder subjacente à ação do Estado no campo da educação pública, pois sendo um órgão indutor de políticas públicas, é também ideologicamente controlador das ações e até mesmo do tipo de discurso que se pretende no âmbito das práticas pedagógicas. Esse “controle” institucional por meio do currículo e outros mecanismos nem sempre são percebidos por quem está submerso em uma imensidão de tarefas escolares rotineiras.

O Currículo em Movimento identifica um perfil de estudante da Educação de Jovens e Adultos que traduz bem o perfil do sujeito que está inserido no contexto de ensino e de aprendizagem na escola pública assim caracterizado:

São sujeitos jovens, adultos e idosos da classe trabalhadora que, ao longo da sua história, não iniciaram ou mesmo interromperam sua trajetória escolar em diferentes momentos de sua vida; sujeitos de saberes constituídos nas experiências vividas/vivas que se encontram à margem do acesso aos bens culturais, sociais, econômicos e de direitos (SEEDF, 2013, p. p 9-12).

Reconhecer essa diversidade na constituição humana dos estudantes da

Educação de Jovens e Adultos, assim como seus direitos sociais é fator de grande importância, não apenas sob um olhar puramente teórico e jurídico-político, mas pelo fato de serem esses direitos consolidados como produtos da luta social dos que são historicamente vítimas de estruturas de dominação, exploração e exclusão.

Apesar do reconhecimento de trajetórias da classe trabalhadora – estudante da EJA, há que se perceber, também, o resvalar em um conceito de cidadania enquanto abstração dentro de uma lógica do mercado, e Miguel Arroyo (2014, P. 74) põe em dúvida cidadania e educação confundidas com lógica do mercado capitalista.

Na sociedade brasileira atual, marcada por desemprego maciço, principalmente dos jovens e adultos, negros/as e mulheres, o conceito de cidadania, assim como de direitos humanos e diversidade, não pode ficar na pura abstração, nem refém do mercado que exclui e explora. O trabalho na educação precisa vislumbrar algo a mais, um ser humano livre das amarras da economia de mercado que produz empobrecidos, miseráveis e opulência.

Ante a consciência de que um currículo como tal, sendo em Movimento e que se pretende distinto de outros formatos, há que fazer a crítica necessária às condições precárias impostas pelo Estado à Educação de Jovens e Adultos e a outras modalidades da educação. É insuficiente um texto belíssimo do ponto de vista institucional sem viabilizar condições de realização de direitos multidimensionais desses sujeitos.

O modo pelo qual o Currículo oficial fala sobre, muitas vezes sem falar com, cai no perigo que considero crucial: o de reforçar o processo de compartimentalização do conhecimento em disciplinas e assumir, contraditoriamente, que está sendo inovador em seu propósito curricular. Sacristán problematiza essa noção de maneira mais enfática apontando a dupla função desempenhada por um currículo que tem a ver com o que tenho discutido e problematizado do currículo em Movimento:

O currículo desempenha uma função dupla – organizadora e ao mesmo tempo unificadora – do ensinar e do aprender, por um lado, e, por outro, cria um paradoxo, devido ao fato de que nele se reforçam as fronteiras (e muralhas) que delimitam seus componentes, como por exemplo, a separação entre as matérias ou disciplinas que o compõe (SACRISTÁN, 2013, p. 17).

O paradoxo parece evidente em ações de sucessivos governos, no modo como se fala a partir de uma posição institucional que gera demandas para os professores/as, mas está longe de reconhecer a profissão professor.

Observa-se também que há uma cadeia de paradoxos que se articula de modo muito real: um currículo que se mostra produto de um pensamento coletivo é apresentado no singular, como proposta da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal; identifica bem os sujeitos da diversidade, de trajetórias adversas e de direitos, mas propõe uma estrutura curricular ainda fragmentária do ponto de vista das disciplinas e relação de conteúdos.

Nota-se que há uma incoerência entre o propósito curricular e a realidade escolar

e social quando, o Currículo em Movimento (2013, p.24) propõe que “a educação é uma grande arte de convivência, que une os homens entre si em torno do direito de aprender e da conquista da cidadania”.

De fato, a conquista da cidadania é parte de um processo de consciência humana de suas necessidades vitais, urgentes, mas essa consciência não parte do Estado. Pelo contrário, o Estado é uma instituição que tem atendido historicamente a interesses privados, da corporação dominante.

Educação deve ser entendida como o exercício da própria cidadania, sendo um direito humano e social que não se restringe à lei, mas não invalida sua contribuição normativa quando a serviço da melhoria das condições da vida. O discurso do Estado sobre educação é sempre recorrente à ênfase quanto ao que a escola tem que fazer, e menos no que o Estado tem que promover no cumprimento de sua função social.

Um conceito de educação importante proposto pelo Currículo em Movimento é compartilhado por muitos profissionais da educação, e está assim evidenciado:

Educação extrapola os muros da sala de aula, sendo realizada na vida vivida, em diversos momentos e múltiplos lugares, é necessária a ressignificação do próprio ambiente escolar: a escola deixa de ser o único espaço educativo para se tornar uma articuladora e organizadora de muitas outras oportunidades educacionais no território da comunidade (Currículo em Movimento, SEDF, 2013, p. 26).

Em que pese a visão que considere educação extramuros, o currículo ainda deixa um entendimento de que a escola é que precisa mudar seu modo de ser, de caminhar e de fazer para dar conta do texto-base curricular proposto. Não advogo aqui a rejeição do que venha de fora, mas de problematizar a existência de exigências institucionais unilaterais. A escola instituição precisa mudar, e não só ela, mas toda a sociedade humana e as demais instituições públicas e privadas.

Saber que educação não ocorre apenas em sala de aula, em espaço escolar formal é um passo importante, mas penso ser insuficiente em se tratando de uma visão oficial, uma vez que esse discurso oficial esconde a ausência de uma intervenção positiva na escola e em seu entorno.

Em outra perspectiva, os agentes institucionais do Estado não dizem em que o Estado mesmo precisa mudar para melhorar as condições de trabalho das escolas. O discurso é unidirecional – do Estado para a escola, e conseqüentemente, para os professores e estudantes. O Estado exerce a sua função no âmbito do Currículo em Movimento ao dizer o que tem que ser feito, mas sem dizer com quais condições.

Do ponto de vista conceitual, os Pressupostos Teóricos (SEEDF, 2013, p. 36-37) apresentam uma noção de currículo que se propõe aberta: “o currículo é o conjunto de todas as ações desenvolvidas na e pela escola ou por meio dela e que formam o indivíduo, organiza, seus conhecimentos, suas aprendizagens e interferem na constituição do seu ser como pessoa”.

A dinâmica conceitual proposta “concebe” a escola como espaço de produção

e apropriação de conhecimento, mas qual a contrapartida dos sujeitos da escola e do próprio sistema educacional neste processo produtivo-constructivo? Silva (2003, p. 43) trabalha com uma ideia de currículo que possibilita um questionamento ao modo de conceber institucional: “É como atividade que o currículo deve ser compreendido – uma atividade que não se limita à nossa vida escolar, educacional, mas à nossa vida inteira”.

De fato, o Tipo de Currículo Integrado se aproxima mais de uma possibilidade superativa, pelo menos em nível teórico, de um tipo de currículo fechado e rígido. Entretanto, mudar de tipologia (Currículo em Movimento) sem mudar a prática pode incorrer em incoerência profunda entre teoria e prática. Além disso, nenhum tipo de currículo supera a relação de poder no âmbito capitalista.

A aproximação de Santomé no que diz respeito ao currículo integrado dá um contorno significativo ao modo de pensar o currículo, de maneira que os Pressupostos Teóricos (SEEDF, 2013, p. 68) articulam a interdisciplinaridade e a contextualização como aspectos de um mesmo movimento curricular: “a interdisciplinaridade e a contextualização são nucleares para a efetivação de um currículo integrado”.

O currículo integrado, articulado a uma interdisciplinaridade, em que se rompe com muralhas entre as disciplinas e conteúdos, aproxima-se também do que o Currículo em Movimento (SEEDF, 2013, p. 23) denomina de “eixos integradores entendidos como cultura, trabalho e tecnologias que se relacionam entre si e dialogam com os sujeitos estudantes da EJA”. Neste ponto destaco o entendimento sobre cultura, trabalho e tecnologias proposto pelo Currículo em Movimento.

Parece-me restrito o conceito de cultura proposto pelo Currículo em Movimento (2013, p.23) como “acumulação dos saberes constitutivos do ser humano em sua amplitude”. Cultura não é apenas acúmulo de saberes, por mais amplos que sejam, mas produção, circulação, apropriação e negociação. Essa dinâmica cultural ocorre de maneira tensionada, conflitiva.

No que diz respeito ao trabalho, o Currículo em Movimento (2013, p.23) o entende como “produção social da vida e o desafio do currículo é dialogar com o mundo do trabalho”. Essa concepção interessa ao campo das práticas pedagógicas, especialmente na atuação com EJA e problematiza o fato de ainda se distanciar, aquilo o que se ensina, das diversas relações humanas cotidianas.

Entretanto, não há como pensar em diálogo entre currículo e mundo do trabalho como algo dado. É preciso problematizar a categoria trabalho, principalmente em um contexto do Distrito Federal e Brasil marcado pelo desemprego em massa e condições precárias de trabalho. Nesta particularidade Young (2000, p.89) esclarece que “um dos objetivos educacionais principais de um novo currículo deve ser a formação da base para que os estudantes adquiram um nível mais alto de compreensão das mudanças na organização do trabalho”. Isso significa que não basta preparar para o mundo do trabalho. Importa, sobretudo, compreender as relações e os processos de trabalho.

O ideário de mundo do trabalho posto pelo Currículo em Movimento, assim

como outros documentos, ainda vê a formação básica como extensão do trabalho, sendo o pior: a educação refém dos ditames do dito mundo do trabalho, que na verdade é um mercado de trabalho com configuração capitalista. Young (2000, p.91) problematiza de maneira enfática qualquer tipologia curricular: “Será necessário um esquema curricular que encare o trabalho em todas as suas formas como uma das bases do desenvolvimento do saber histórico, sociológico, científico e tecnológico e das capacitações intelectuais, técnicas, práticas e comunicativas”.

No que tange às tecnologias, o Currículo em Movimento (2013, p.23) alerta para o fato de não se tratar apenas de “inclusão digital, mas de diálogo com o mundo, problematizando-o de forma crítica, construtiva e criativa”. Essa noção põe em relevo a crítica importante feita por Santos (2015, p.22), ao tratar de uma das faces da globalização técnica, científica, cultural e econômica: “a globalização é, de certa forma, o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista”.

Os eixos integradores, assim como os transversais, possibilitam uma maior inter-relação e comunicação das disciplinas, de modo que, na perspectiva dos pressupostos teóricos (2013, p.36), “os conteúdos passam a ser organizados em torno de uma determinada ideia ou eixo que indicam referenciais para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido por professores/as e estudantes, de forma interdisciplinar, integrada e contextualizada”.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A iniciativa dos agentes institucionais do Governo do Distrito Federal em propor uma discussão ampliada sobre Currículo, dialogando com diferentes sujeitos e grupos sociais é inegavelmente importante. Porém, é fundamental que se veja o “Currículo em Movimento” da Educação Básica do Distrito Federal com suas contradições e até incoerências práticas e teórico-conceituais, o que me propus a fazê-lo com as limitações dos raios de alcance.

O que fica patente nesta discussão é que qualquer currículo tem a sua finalidade e, com essa percepção, dialogo com o que Santomé (2013, p.155) propõe: “uma das finalidades fundamentais de toda intervenção curricular é a de preparar os/as alunos/as para serem cidadãos/ãs ativos/as e críticos/as, membros solidários e democráticos de uma sociedade solidária e democrática”.

Cabe a cada leitor/a dessa contribuição, bem como do próprio Currículo em Movimento, fazer uma releitura e propor outras visões. É importante perguntar em que medida se trata de Currículo em Movimento como movimento dialético.

O Currículo em Movimento se propõe a ser mais participativo, embora haja indícios de uma proposição mais de nível institucional do que representado, de fato, pelos sujeitos ditos “participativos”. Além disso, nenhum tipo de currículo é solução mágica aos múltiplos problemas estruturais da educação pública. Mudanças precisam

ocorrer no próprio interior do sistema educacional, na estrutura socioeconômica e política do país e nas posturas dos professores/as e profissionais da educação de modo geral. Mudanças em dois níveis articulados: macroestrutural e micro-relacional.

Fica evidente, é que, ao lidar com Currículo enquanto categoria analítica, não podemos nos esquivar da estreita relação entre educação, poder e currículo, ambos marcadamente atravessados por distintas convicções e práticas. A identidade profissional é aspecto importantíssimo de se analisar nesse contexto, e trago contribuição de Arroyo:

Nossa identidade profissional sempre foi manipulada por totalitarismos conservadores, sejam políticos e de políticas, sejam do mercado. As políticas curriculares do que ensinar e como ensinar, do que avaliar, exigir dos professores e dos alunos nas provas escolares e nacionais ou estaduais têm atingido como um marco conformador e controlador do trabalho e das identidades profissionais. (ARROYO, 2011, P. 30).

O caminho tem muito a ser percorrido, e o que se pode dizer está no percurso, no movimento que ultrapassa o limite do saber, do ser e do poder. Há muito o que contribuir a esse respeito. Caminha é preciso, sempre.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 8ªed. Petrópolis, Vozes, 2014.

APPLE, Michael W. *A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?* In: MOREIRA, Antonio Flavio & SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2013, p.71-106.

Distrito Federal. *Currículo em Movimento da Educação Básica - Educação de Jovens e Adultos: versão final*. Brasília: SEDF, 2013.

Distrito Federal. *Currículo em Movimento - Pressupostos teóricos: versão final*. Brasília: SEDF, 2013.

Distrito Federal. *Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos 2014-2017: versão final*. Brasília: SEDF, 2013.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2ªed. Rio de Janeiro: EPU, 2015.

SACRISTÃ, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ªed. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

_____. *A função aberta da obra e seu conteúdo*. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Tradução de Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 9-15.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Tradução de

Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. **As culturas negadas e silenciadas no currículo.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org). **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. 11ªed. Petrópolis, RJ, 2013: Vozes, p.155-183.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. 25ªed. Rio de Janeiro: RECORD, 2015.

YOUNG, Michael F. D. **O currículo do futuro:** da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado. Tradução de Roberto Leal Ferreira. Campinas, SP: Papirus, 2000.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aula 8, 16, 18, 19, 20, 23, 24, 26, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 62, 63, 64, 65, 66, 75, 78, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 115, 129, 132, 134, 156, 158, 172, 176, 184, 187, 189, 192, 197, 201, 261, 276, 278, 280, 299

Aula invertida 62, 63, 64, 66

C

Circuitos elétricos 25, 26, 27, 28

Código genético 62, 63, 64, 66

Concepções de matemática 42

CREDUC 89, 90, 91

Currículo escolar 138, 146, 244

Curso de pedagogia 1, 2, 15, 29, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 150, 303

Curso técnico em administração 127, 129, 130, 131, 132, 135

D

Diferença cultural 138, 140, 141, 142, 143, 146, 147, 148

Docentes 11, 16, 18, 22, 23, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 46, 50, 51, 52, 53, 56, 58, 60, 64, 82, 98, 99, 100, 101, 103, 106, 113, 114, 115, 116, 118, 124, 149, 152, 167

Domínio da frequência 25, 26

E

Educação a distância 61, 105, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 135, 136, 137, 151, 152, 160

Educação física 18, 105, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 194, 244

Educação matemática 42, 50

Educação profissional 68, 69, 72, 73, 75, 77, 78, 79

Educação superior 18, 73, 74, 87, 89, 91, 92, 95, 96, 98, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 124, 125, 126, 137, 151, 155, 156, 159, 160

Endividamento 89

Enfermagem 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106

Engenharias 80, 86, 87, 120

Ensino 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 23, 25, 28, 30, 33, 35, 36, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 52, 54, 57, 61, 62, 63, 66, 67, 68, 69, 72, 73, 74, 75, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 125, 133, 134, 135, 136, 137, 142, 143, 145, 146, 148, 149, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 182, 183, 184, 186, 188, 189, 190, 193, 194, 195, 203, 212, 226, 231, 238, 241, 242, 252, 260, 261, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 289, 290, 291, 293, 294, 295, 296

Ensino médio 42, 43, 49, 62, 63, 69, 84, 85, 94, 149, 157, 163, 170, 173, 175, 193, 212, 275, 276, 278, 280, 294

Ensino superior 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 13, 14, 18, 23, 33, 39, 40, 72, 73, 74, 80, 81, 82, 85, 86, 87,

90, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 114, 115, 116, 154, 157, 158, 159

Evasão 11, 52, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 127, 128, 129, 136, 137, 143

Experiência 19, 20, 21, 22, 66, 68, 69, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 82, 97, 99, 100, 102, 103, 104, 106, 109, 111, 120, 135, 136, 140, 148, 153, 158, 179, 202, 203, 210, 215, 218, 222, 223, 230, 233, 236, 243, 251, 253, 257, 279, 289

F

FIES 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96

Filtros passivos 25, 26

Formação de professores 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 23, 24, 33, 34, 40, 138, 142, 143, 147, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 164, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 175, 303

G

Gestão 4, 57, 60, 61, 63, 66, 90, 95, 107, 108, 109, 110, 111, 146, 179, 183, 184, 204, 213, 219, 296, 301, 302, 303

I

Instituto Federal de Sergipe 127, 128, 129, 130, 131, 132, 135, 136

J

John Dewey 68, 69, 72, 78

L

Licenciatura 17, 18, 20, 22, 23, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 47, 105, 138, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 303

M

Mão na massa 62, 63, 64

Mediação 1, 6, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 23, 46, 135, 137, 156, 244, 247, 275, 277, 278, 289

Modalidade EAD 151, 156

Modelos didáticos 62

N

Neoconservadorismo 1, 13

P

Paulo Freire 1, 2, 4, 5, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 35, 176, 180, 183, 187, 226

Pesquisa 1, 15, 17, 18, 20, 21, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 39, 40, 41, 42, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 60, 61, 69, 70, 78, 81, 90, 95, 98, 105, 109, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 136, 137, 138, 141, 142, 143, 148, 151, 152, 153, 156, 159, 164, 170, 174, 180, 186, 188, 200, 202, 203, 212, 213, 226, 229, 243, 246, 251, 270, 274, 275, 276, 278, 279, 280, 289, 290, 301, 303

Planejamento 19, 28, 32, 35, 56, 61, 63, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 132, 134, 137, 146, 182, 183, 184, 186, 301, 303
Plano de desenvolvimento institucional 101, 107, 108, 109, 112
Política de financiamento da educação superior 89
Processos acadêmicos 107, 108, 109
Produção acadêmica 113, 114, 115, 116, 117, 120, 122, 124, 125
Projeto pedagógico do curso 29, 30, 31, 32, 34, 36, 37, 38, 57, 150

R

Reflexões 1, 3, 6, 8, 9, 10, 20, 33, 44, 52, 77, 105, 127, 129, 132, 135, 136, 138, 141, 147, 148, 160, 176, 179, 182, 183, 212, 220, 229, 239, 248, 262, 296
Residência pedagógica 15, 17, 18, 19, 24

S

Síntese proteica 62, 64, 65
Subjetividade 68, 78, 212, 222, 235, 238, 239, 242, 254, 259, 260, 282, 300

T

Team based learning 25, 26, 28
Tecnologia da informação 80

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-758-1

