

Estreitando as relações entre a escola e o Currículo, um olhar necessário para a Educação Básica

Strengthening the relationship between school and Curriculum, a necessary look at Basic Education

Estrechar las relaciones entre la escuela y el plan de estudios, una mirada necesaria a la educación básica

Recebido: 07/11/2022 | Revisado: 29/11/2022 | Aceitado: 02/12/2022 | Publicado: 10/12/2022

Mayki Jardim Sívico

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1747-5008>

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

E-mail: mayki.0809@gmail.com

Rodrigo da Vitória Gomes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7171-695X>

Universidade Federal do Paraná, Brasil

E-mail: rodrigodavitoriagomes@gmail.com

Resumo

As discussões mediadas pelas teorias curriculares, críticas e pós-críticas destacam que o Currículo e escola não devem ser conduzidos de forma isolada. O objetivo deste artigo é discutir as implicações práticas que foram vivenciadas a partir do olhar docente para o diálogo entre a escola e o Currículo na Educação Básica. Por meio do método de observação, a pesquisa qualitativa foi realizada por dois professores em duas escolas da rede Estadual de Ensino, no Estado do Espírito Santo. As reflexões tecidas ao longo desta pesquisa direcionam de forma teórica um olhar necessário para as relações que são vivenciadas no cotidiano escolar, ao fomentar desta forma a discussão de qual Currículo queremos ao questionar que escolas pretendemos ter. Concluindo assim, que embora seja um espaço de conflitos o Currículo e escola juntos devem percorrer por espaços que permitam que os conduzam a atitudes práticas no ambiente escolar.

Palavras-chave: Teorias curriculares; Escola; Currículo.

Abstract

The discussions mediated by critical and post-critical curriculum theories highlight that the curriculum and school should not be conducted in isolation. The objective of this article is to discuss the practical implications that were experienced from the teachers' point of view for the dialogue between the school and the curriculum in Basic Education. Using the observation method, the qualitative research was carried out by two teachers in two schools of the State Education system, in the State of Espírito Santo. The reflections made throughout this research direct in a theoretical way a necessary look to the relationships that are experienced in everyday life at school, thus fostering the discussion of what kind of curriculum we want by questioning which schools we intend to have. In conclusion, although it is a space of conflicts, the curriculum and school together should go through spaces that allow them to lead to practical attitudes in the school environment.

Keywords: Curriculum theories; School; Curriculum.

Resumen

Las discusiones mediadas por las teorías críticas y post-críticas del currículo ponen de manifiesto que el currículo y la escuela no deben llevarse a cabo de forma aislada. El objetivo de este artículo es discutir las implicaciones prácticas que se experimentaron desde el punto de vista de los profesores para el diálogo entre la escuela y el currículo en la Educación Básica. Por medio del método de observación, la investigación cualitativa fue realizada por dos profesores en dos escuelas del Sistema Estatal de Educación, en el Estado de Espírito Santo. Las reflexiones realizadas a lo largo de esta investigación dirigen de manera teórica una mirada necesaria a las relaciones que se viven en la vida escolar cotidiana, promoviendo así la discusión de qué currículo queremos cuestionar y qué escuelas queremos tener. En conclusión, si bien es un espacio de conflictos, el currículo y la escuela deben transitar juntos por espacios que les permitan conducir a actitudes prácticas en el ámbito escolar.

Palabras clave: Teorías de los planes de estudio; La escuela; Plan de estudios.

1. Introdução

Educar é um ato de transformação e mudança de atitudes que se fazem necessário no ambiente escolar. Por isso, assim como na década de 1960 muitos movimentos sociais, educacionais emergem da necessidade de mudança de um atual sistema que sufoca a liberdade de um crescimento e valorização de uma classe pouco valorizada, tais reflexos e atitudes culminam em conflitos que se fazem necessários em busca de verdadeiras mudanças (Silva,1999).

Por isso, ao se debruçar nas teorias críticas do currículo elucidam a conquistas de espaços cada vez mais necessários para as massas majoritárias. No campo educacional essa disputa não se encontra camuflada, porém a mudança vai acontecendo de forma lenta, e mesmo com base em movimentos de resistência e lutas, ainda é revigorante pontuar um percurso que vislumbra um cenário na qual a escola seja compreendida em seus espaços.

Ao levar as discussões que emergem das teorias curriculares para dentro do campo de atuação como docente, as compreensões do próprio Currículo das escolas muitas vezes não tecem um diálogo com a realidade do espaço escolar, ou não possibilitam evidenciar os sujeitos que atuam nesses espaços. Por isso, a que reflexão deve ser conduzida entre o Currículo e a escola ficou como sendo um ponto de bastante inquietude mediante as discussões aqui já estabelecidas.

Este artigo objetiva discutir as implicações práticas que foram vivenciadas a partir do olhar docente para o diálogo entre a escola e o Currículo na Educação Básica. Por isso, considera-se de grande importância destacar que o trabalho não busca propor uma solução para a falta de diálogos estabelecidas entre esses dois pontos em destaque, mas evidencia com base nas relações construídas nos espaços escolares possíveis mudanças de atitudes que podem conduzir mudanças de atitudes no campo educacional.

As experiências vivenciadas por dois professores de Química em diferentes escolas, convergem a uma mesma direção quando ao explanarem a organização Curricular da disciplina de Química, muitos tópicos elucidados não proporcionam um diálogo na qual a escola está inserida. Por isso, para conduzir a disciplina é preciso estar inserindo e dialogando com uma realidade que esteja voltada para o educando. Tal inquietação é ampliada quando esse debate sobre a relação do Currículo é direcionado para a sua relação com a escola.

Desta forma, o Currículo se resume a que afinal? E a escola, qual o seu papel nesse cenário? São questionamentos que levaram dois professores de Química que atuam em duas escolas públicas da rede Estadual de Ensino no Estado do Espírito Santo, a construírem reflexões ao partir do trabalho docente. Por isso, além da disciplina que ministram os educadores se concentraram em discutir sobre pontos que podem distanciar a escola e Currículo. Mas ao enfatizarem a necessidade um olhar singular e coletivo nos espaços escolares, tecem a necessidade de conduzir o currículo como um território possível de prosperar atitudes práticas a partir da realidade a qual a escola se insere.

Assim, os resultados apresentados trazem uma discussão fundamentadas nos pressupostos teóricos evidenciando as principais mudanças no cenário educacional. Tangenciam as relações entre a experiência vivenciada no cotidiano escolar com as teorias de Currículo apresentadas.

1.1 Mediando discussões das teorias curriculares críticas às pós-críticas

As discussões conduzidas mediante as teorias curriculares, surgem em meio a conflitos de cunho político, econômico e cultural, um período conturbado no contexto histórico dos Estados Unidos. Nesse cenário, mediante um aceleração do processo de Educação em massas, desagua em uma teoria tradicional marcada pela organização, planejamento, eficiência, centralizado em um metódico sistema de reprodução.

Nessa perspectiva, ao tomar o “*status quo*” - Estado das coisas, como referência -, essa teoria curricular restringia-se apenas à atividade técnica de como fazer o currículo, ou seja, reduzia a questão curricular como fato de aceitação, ajuste e adaptação (SILVA, 2007). Em meio a essas discussões o teórico *John Franklin Bobbit (1876-1956)* discorre sobre este currículo

tecnocrático que, de forma geral, buscava igualar o sistema industrial com o sistema escolar, ao elucidar um currículo de forma simples e mecânica, a partir de uma atividade burocrática e organizacional (Lopes & Macedo, 2005).

A perspectiva curricular de Bobbit, que claramente estava voltado para a economia, versa em um sistema educacional que deve ser capaz de especificar precisamente quais resultados pretendia obter, uma resposta que vai ao encontro com os princípios da administração científica proposta por Taylor (Silva, 2007).

De certa forma, estas teorias tradicionais se restringiam apenas a uma atividade técnica de como fazer o currículo. Com isso, a avaliação nessa perspectiva, destaca a capacidade de armazenamento de informações, norteando o aluno a um conhecimento que é apenas memorizado. De acordo com Silva (2007) os conceitos fundamentais ligados ao ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e os objetivos de forma sistemática, são pontos que evidenciam um olhar voltado para as teorias tradicionais.

Em meio a um caminho para a mudança, a partir da década de 70 começa um movimento de crítica à concepção técnica de currículo, originando-se nos países da Europa Ocidental e também nos Estados Unidos. Os fundamentos teóricos desse movimento entrelaçavam, questionavam e buscavam uma transformação que fosse radical, desta forma as teorias críticas passaram a enxergar além daquilo que o currículo de fato aparentava ser. Tais questões ganharam esse olhar, a partir do momento que gera essa desconfiança do “*status quo*”, responsáveis pelas desigualdades e injustiças sociais.

Assim, a década de 1960 foi amplamente marcada por inúmeros movimentos sociais e culturais que questionava a sociedade e como se moldava sua organização. Silva (2007) destaca os movimentos de independência das antigas colônias europeias e os protestos estudantis na França e em vários outros países. Todavia, as teorias críticas não procuram desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas envolver os conceitos que permitiam compreender o que o currículo faz. Baseados na teoria dialético crítica de Karl Marks, as teorias críticas de fato, buscam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais (Lopes & Macedo, 2005).

Para o filósofo Louis Althusser, a escola atua ideologicamente através de seu currículo, uma vez que atinge de forma abrangente toda a população por um período prolongado de tempo (Garcia & Moreira, 2006). A partir disso, a escola se constituía como principal aparelho ideológico, no qual por meio das disciplinas e os conteúdos que são ensinados, obtém-se os princípios que são transmitidos mediante uma ideologia dominante.

Conforme descreve Silva (2007), Althusser destaca que a análise marxista da Educação no ambiente escolar, consiste em buscar e estabelecer qual a ligação entre a escola e a economia, e entre a educação e produção. Assim, “[...] elucidada que a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através das matérias escolares, as crenças que nos fazem ver os arranjos como bons e desejáveis [...]” (Silva, 2007, p.32).

Contribuindo com essa discussão, os sociólogos Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, trouxeram um olhar voltado sobre o conceito da reprodução cultural, que se afasta das análises marxistas (Lopes & Macedo, 2005). Mediante a este conceito, só por meio da cultura dominante que os princípios, costumes, valores e hábitos, das classes dominantes, podem ser de fato considerados como sendo uma cultura, desprezando os costumes e hábitos das classes dominadas.

Para tanto, Bourdieu e Passeron enfatizam que o currículo da escola está baseado em uma cultura dominante, na qual a sociedade de classe só valoriza apenas um capital cultural (Garcia & Moreira, 2006) e isso contribui para que a classe dominada sempre esteja abaixo daqueles que impõe uma maneira de enxergar e vivenciar os modos de produção de uma sociedade dominante.

A crítica Neomarxista de Michael Apple, traz elementos centrais da crítica marxista da sociedade, ao evidenciar um currículo em termos estruturais e relacionais, bases fundamentais do conceito de hegemonia pontuado pelo autor. Apple visualizava e descrevia a escola como produtora de conhecimento, desta forma, o currículo não era neutro e questiona dentro de

uma perspectiva política porque se prioriza um determinado conhecimento e não outro, e de quem se trata tal conhecimento. Trazendo enraizado nesse viés uma forte relação entre o currículo e poder.

A partir das teorizações que questionavam o pensamento e a estrutura educacional tradicionais iniciada na década de 60, surgem alguns conceitos que fundamentaram as teorias críticas. Tais teorias operam os conceitos fundamentais de: “ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência (Silva, 2007).

Ao trazer o conceito de ideologia, está voltado a crenças que nos levam a aceitar as estruturas sociais existentes como boas e desejáveis. No livro “*ideologia e currículo*”, Apple (2006) descreve que as interpretações sobre o alcance da ideologia variam muito. O autor destaca a ideologia com base em três categorias: “(1) Racionalizações ou justificações bastante específicas das atividades de grupos ocupacionais particulares e identificáveis; (2) programas políticos e movimentos sociais mais amplos; (3) visões de mundo e perspectivas abrangentes (Apple, 2006, p.53)”. Apple enfatiza que a ideologia vem na forma de divulgação do conhecimento. Ao mesmo tempo, a ideologia inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e controlar.

Outro conceito evidenciado nas teorias críticas é o de hegemonia, que de certa forma está ligado a um domínio que não se fundamenta pela força. Raymond Williams descreve que a hegemonia se refere a um conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, eficaz e dominante de significados e valores, e ações que são vividos (Apple, 2006).

Deste modo, é o conceito de hegemonia que permite ver o campo social como um campo contestado, na qual os grupos dominantes se veem obrigados a recorrer a um esforço de convencimento ideológico para manterem a sua dominação. Portanto, quando esse processo se naturaliza, reflete o máximo da eficácia hegemônica, ou seja, se transforma em senso comum.

Por outro lado, o início das teorias pós-críticas opera os conceitos fundamentais de: “identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo” (Silva, 2007, p. 17). Tem origem nos países dominados do Norte, portanto, as discussões a respeito das teorias pós-críticas revelam um poder que está em toda parte, ao contrário das teorias críticas que enfatizam que apenas algumas formas de poder são visivelmente mais poderosas que outras.

Ao discutir sobre o multiculturalismo em meio a essa teoria, não tem como ser separado das relações de poder (Moreira, 2011; Silva, 2007). Desta forma ele representa um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados. Assim, dentro de uma perspectiva crítica de multiculturalismo, Silva (2007) apresenta duas perspectivas de resistência, uma delas mais liberal e humanista do multiculturalismo e outra que possuem características das correntes filosóficas materialistas e pós-estruturalistas.

Em uma concepção pós-estruturalista, a existência da relação de poder é mais forte, pois é algo discursivamente produzido, mediante um processo linguístico e discursivo. Ao nortear uma concepção materialista, inspirada pelo marxismo enfatiza em troca os processos institucionais, econômicos e estruturais (Melo, 2015; Moreira & Silva, 2002).

É necessário refletir sobre o multiculturalismo e como o mesmo representa um importante instrumento de luta política. As questões curriculares de suas diferentes visões iniciam-se mediante uma questão educacional, isso é refletido nas relações entre o grupos culturais dominados e dominadores (Melo, 2015; Moreira, 2011). Além disso, algo em destaque das teorias pós-críticas mostra que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, que adentram o nosso espaço escolar, que não podem ser reduzidas a uma dinâmica de classe, como discutiremos a seguir.

2. Metodologia

A construção deste trabalho parte de uma pesquisa qualitativa, que se caracteriza por um contato direto entre o pesquisador e o lócus de estudo, que nesse caso são vivências e experiências advindas de escolas da Educação Básica. Ludke &

André (2014) pressupõe que a pesquisa qualitativa parte de uma observação e análise do meio à qual a pesquisa está inserida, para que possa ampliar discussões e conclusões que dialoguem com o que está sendo evidenciado no espaço. As abordagens metodológicas utilizadas foram orientadas com enfoque na observação. Uma característica desse método de observação se baseia em dois princípios, destacando assim o primeiro deles a descrição que elucida o registro de forma detalhada com base no que foi observado, e pôr fim a reflexão que resgata as observações pessoais do pesquisador, ao considerar o que foi vivenciado e refletido.

As reflexões deste trabalho partem do contexto escolar vivenciado por dois professores de Química em diferentes escolas de Ensino Fundamental e Médio da rede Estadual de Ensino nos municípios de São Mateus e Linhares, no estado do Espírito Santo. São diferentes realidades, mas que conduzem as mesmas reflexões, por isso as construções dos resultados desta pesquisa são apresentadas de forma teórica, que conduzem a um olhar necessário para as relações entre a escola e o Currículo, que muitas vezes não são evidenciados nos espaços escolares.

Sendo assim, pontuamos a necessidade de destacar as discussões dos resultados em dois tópicos categorizados: i) “E na escola? O que se entende de Currículo?”; ii) “Da vivência do espaço escolar para a reflexão docente na Educação Básica”. Os dois tópicos em questão resultam das reflexões tecidas coletivamente pelos dois docentes a partir da inserção do Novo Ensino Médio na rede pública estadual de Ensino. Desta forma, as indagações são marcadas por diálogos carregados das experiências trazidas pelos docentes.

3. Resultados e Discussão

3.1 E na escola? O que se entende de Currículo?

Ao iniciarmos essa reflexão e possíveis apontamentos, torna-se preciso que se compreenda que dentro de uma perspectiva pós-estruturalista, o currículo é um espaço que está em constante disputa, ou melhor, é um “campo em disputa”, conforme afirma Arroyo (2013). Para direcionar o que é currículo, a reflexão que se torna necessária é se questionar enquanto escola, para onde se quer ir. Desta forma parte de um discurso que é potencializado na prática, mas cabe somente a escola entender “*o que é currículo?*”.

Por isso, para idealizar qual sociedade se quer formar, inicialmente deve-se refletir o que fazer para que esse sinal de mudança aconteça. Portanto, modificar o meio não é possível quando o espaço se mantém na neutralidade, sujeitos que não caminham em direção a uma atitude que culmine na necessidade de mudança.

Ao elucidar tais aspectos, direcionamos o quão se torna necessário um espaço de luta por melhorias, mas quem cria esses espaços de fato são aqueles que sentem a necessidade de mudar. Young (2007) apresenta uma reflexão ao centralizar a escola no movimento curricular, o autor indaga o questionamento: *para que servem as escolas? E além disso, o que queremos com a escola?* Assim Young versa que tais indagações “[...] significa perguntar como e porque as escolas emergiram historicamente, em tempos e sociedades diferentes, como instituições específicas, com o propósito específico de capacitar alunos a adquirir conhecimento não disponível em casa ou no seu cotidiano (2007, p. 200)”.

Nesse sentido Mattos et al., (2021) percebem uma barreira de contenção para a inserção dos conhecimentos legítimos do contexto local, acabando por prevalecer os conhecimentos selecionados como genéricos. Por isso, a representatividade das escolas associa-se em despertar e estimular a aprendizagem do educando, que não acontece de forma isolada, porém é válido pontuar que principalmente muitas questões estão acima de qualquer aprendizagem que se desenvolve no ambiente escolar. Por isso Young (2007, p. 228) transpõe de forma clara que se, [...] como teóricos do currículo, não conseguimos responder a esta pergunta, então não está claro quem poderá respondê-la e é provável que a resposta venha de decisões pragmáticas e ideológicas de gestores e políticos [...]. Alves, Silva e Jucá discutem que

Perceber o currículo relacionando-o apenas as disciplinas e conteúdo que se ensina despreza toda a complexidade que o envolve e quando isso acontece é perdida uma ótima oportunidade de enfrentar e resistir às investidas da reprodução ideológica que fundamenta o currículo escolar e mantém um poder oculto de dominação social (2020, p.10).

Por isso, dialogamos que o discutir sobre a escola mostra a necessidade de uma percepção do todo, e não apenas posicionar o ambiente escolar dentro de seus muros, e que entender esse espaço é simples para qualquer educador. Apple (2000) reverbera sobre a necessidade de se entender um currículo para que se possa imaginar o percurso a ser traçado pela escola.

Voltando uma ideia, mas que se aplica as reflexões elucidadas ao decorrer deste texto, Bobbit discursa que o currículo está recheado de como as coisas deveriam ser, e mesmo que esse pensamento seja fundamentado nas teorias tradicionais, é possível observar ainda o reflexo desse pensamento nos moldes educacionais atuais. Uma vez que, quando consideramos que pouco se discute sobre o currículo e o que se discute sobre o mesmo na escola, são sufocados por interpretações equivocadas e pensamentos tradicionais (Ceschini, et al., 2022). Neste sentido a escola torna-se um espaço de depósitos de portarias e regimentos que mesmo se fundamentando em melhorias, reprimem muitas vezes atitudes que possam ser exitosas nesses espaços.

Mas qual a necessidade de entender o que é currículo? Mediante a isso, corroboramos que a importância na busca em compreender de fato para onde queremos ir. Porém, acredita-se também, que só compreender o currículo em sua teoria não direciona a uma verdadeira mudança, é necessário pôr em prática. Tezani (2022) enfatiza que se deve repensar a práxis pedagógica pautada no diálogo crítico, com diferentes realidades sociais, contextos específicos.

Lopes (2015, p. 460) discute que

[...] debater contextualmente o que está sendo realizado nas escolas e o que estamos valorizando pode ser uma aposta mais produtiva para as políticas de currículo. Disseminar diferentes propostas curriculares – disciplinares, interdisciplinares ou mesmo antidisciplinares –, mobilizar diferentes caminhos e diferentes possibilidades curriculares – muitas delas estão sendo realizadas nas escolas –, promover o debate crítico sobre o que é realizado pode ser uma aposta mais plural e heterogênea.

Por isso, a escola não deve ser vista como um espaço que não se movimenta. Assim, o que impulsiona a ação nesses ambientes são as avaliações, formação de professores, livros didáticos, meio de comunicação. E a esses pontos que muitas vezes se destinam a definição de currículo. Cintra & Lopes (2020) evidenciam que é preciso desvendar o que está além da escola, por isso os docentes são pontos que fundamentam a partir de suas práticas educativas ações transformadoras nos espaços escolares.

No entanto Lopes (2015), intensifica que as tradições curriculares muitas vezes balizam a compreensão de mundo, são decorrentes de atos de poder que freiam a significação e o livro fluxo do sentido. Por isso, o currículo deve ser entendido como uma identidade, aquilo que a escola é, e naquilo que ela vai se tornar.

A partir destas considerações, deve ocorrer uma desmistificação de que currículo são apenas papéis e resultados, e substituir um pensamento em volta de atitudes e a valorização de uma identidade. Junto a esse movimento, mesmo com todas as relações contrárias advindas por uma política educacional que muitas vezes não dá espaço para que a própria comunidade escolar se enxergue dentro do currículo, entendemos que refletir sobre currículo é um processo coletivo.

3.2 Da vivência do espaço escolar para a reflexão docente na Educação Básica

Ao tecer considerações das relações que são construídas no ambiente escolar e como esse espaço modifica a forma como as pessoas dialogam sobre a escola, destaca-se uma atitude que enfatiza a noção de pertencimento e possível mudanças de atitudes. Esse diálogo amadurece quando parafraseamos o currículo como uma relação cultural e também política, tal como entende-lo como real transformação (Candau & Moreira, 2011).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), pressupõe que o currículo é a produção de saberes tais como, a valorização cultural, e embates concretos entre as pessoas que se dispõem a mudarem suas concepções. Silva & Nunes (2020) delineiam que tais aspectos apresentam um destaque importante na formação da identidade de uma escola, principalmente quando se compreende o exercício de construir reflexões críticas e coletivas, proporcionando uma formação emancipatória que permite cada sujeito agir na sociedade em busca de reais mudanças.

É preciso evoluir o diálogo de que a medida em que não se vincula um olhar do “eu para o todo”, possibilita fechar os olhos para o que de fato acontece nesses espaços, e como sujeito da ação como essa transformação não acontece. Por isso, vivenciar a escola não se refere apenas em promover atitudes e valores que se dialogam apenas no interior dos muros do ambiente escolar, considera-se fundamental que tais ações ultrapassem as fronteiras da escola. Logo as próprias Diretrizes circunstanciam que “[...] As políticas curriculares não se resumem apenas a propostas e práticas [...] enquanto documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplas singularidades no corpo social da educação (Brasil, 2013, p. 23)”.

Logo, quando um currículo deixa de ser apenas um documento e passa a ser uma vivência prática de todos, é que de fato reverbera a respeito de uma atitude real e necessária nos campos escolares. Por isso, ao enfatizar os “[...] processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplas singularidades no corpo social da educação[...]” (Brasil, 2013), a diretrizes curriculares se preocupam com os novos horizontes que a Educação deve percorrer.

As experiências em sala de aula aos poucos modelam e alinham as concepções para o que entendemos a respeito de cada sujeito, as diferenças despertam a necessária mudança de atitude frente ao outro. Assim, dialogar sobre Currículo na perspectiva de um educando é construir uma relação coletiva de pertencimento de cada sujeito dentro das escolas.

Arroyo (2012) transpõem um direcionamento dessas relações curriculares que emergem dos espaços escolares, ao descrever que os educandos e educadores não se pensam apenas como aprendizes e “ensinantes” de conhecimentos dos currículos, por outro lado exigem ser reconhecidos como sujeitos das experiências sociais. Pontuando um saber que cada vez mais requer ter espaço no território curricular.

Ao considerar tais reflexões Silva (2007) corrobora com Arroyo (2012, 2013) ao destacar que o currículo ao mesmo tempo que oportuniza uma liberdade de movimento e olhar para a escola, por outro lado engessa o modo de pensar e agir dos sujeitos. E esse detalhe torna-se um divisor de águas nas práticas escolares.

Paralela a essas discussões, as teorias críticas do currículo questiona e debate o reflexo de interesses particulares das classes e grupos dominantes sobre os grupos que de certa forma são dominados, e atualmente essa relação embora não escancarada, ainda carrega reflexos dos pressupostos estabelecidos e vivenciados. Arroyo (2013, p. 36) esclarece que

Os estudos críticos sobre o currículo coincidentes com o fortalecimento da autonomia docente, com a criatividade e a profissionalização, levaram redes escola e coletivos a conformares projetos políticos-pedagógicos mais autônomos, reorientações curriculares mais adaptadas à diversidade de infâncias e adolescências, de jovens e adultos [...].

Por isso, o papel do docente ao compreender que a sua prática em sala de aula constitui e molda uma ação nos espaços escolares, edificando diretamente na formação do próprio professor, posiciona-o como autores de narrativas que conduzem ao conhecimento e atitudes.

Infelizmente a escola tem se articulado cada vez mais para alcançar índices em avaliações externas, a figura do professor mediador, apresenta um protagonismo oculto a partir de tudo o que é elaborado e desenvolvido. Para Arroyo (2013) o campo do conhecimento sempre foi tenso, dinâmico, aberto à dúvida, à revisão e superação de concepções e teorias contestadas por novos conhecimentos.

Assim, fica nítido observar que o trabalho docente sufocado esvazia as atitudes e ideias que poderiam estar sendo colocadas em prática. Deste modo, ao dialogar uma compreensão sobre o Currículo deve-se analisar de que local esse documento tem sua fala, e ao exercer a reflexão da qual parte de uma atitude com base na convivência, aos poucos é possível construir uma relação dinâmica com a escola.

O que queremos destacar aqui é importância do diálogo entre o que está de fato no currículo e aquilo que eu vivencio para poder também compreendê-lo. Sivico, et al. (2021) enfatiza que compreender a escola é entender como ela age, e para poder perceber isso o professor deve ampliar o seu olhar com relação ao trabalho docente para além das disciplinas que ele ministra.

Por isso, os currículos escolares devem manter a característica de conhecimentos superados, fora da validade e que seja resistente as indagações que vêm da própria dinâmica social e do conhecimento que muitas vezes traz um esvaziamento do sujeito (Arroyo, 2013). A de se considerar, que um currículo “apagado” culmina promove atitudes isoladas, já outras que se esfrelam na primeira brisa. A transformação nunca acontece de forma isolada, a prática coletiva impulsiona ao verdadeiro conhecimento e ações que cada vez mais vão dando movimento e brilho a ideias engavetadas.

Mesmo que essa tarefa não seja voltada apenas aos educadores, mas também a comunidade escolar, no entanto cabe a eles também enriquecer o currículo com a experiência adquirida ao longo da prática docente, mediante a uma convivência mais ativa na escola, permitir vivenciar mais a escola, mesmo em meio a tantas dificuldades enfrentadas (Arroyo, 2013; Sivico et al., 2021; Moreira & Silva, 2002). Por isso, a formação docente vai acontecendo, e possibilitar que essa convivência transforme ideias em atitudes conduz a estreitar os laços entre escola e o Currículo.

4. Considerações Finais

A partir das considerações registradas este artigo orienta de forma sucinta e singular que não é possível entender a escola apenas pelo papel, e muito menos compreender um Currículo que não é posto em prática. Logo, tudo é um processo de formação, e transformação que acontece mediante uma ação que surge a partir da necessidade de mudança.

Essa busca de ampliar os horizontes para a escola, direciona a modificar o formato em como a enxergamos, por isso por mais que possa ser um território em disputa, compreender e colocar em ação o Currículo é compreender o local de onde ecoam suas vozes. Muitas atitudes que são exitosas, foram esvaziadas por uma lacuna que se forma entre a escola e o Currículo.

Ao concluir esse artigo, destaca-se que na pluralidade de ideias que constantemente emergem dos ambientes escolares, e que muitas vezes não são evidenciados devido a uma não compreensão do que é ser escolar, o Currículo retoma a uma neutralidade que não é potencializado no campo educacional. Por isso embora o cenário educacional voltado par a Educação Básica esteja passando por mudanças significativas que geram muitas dúvidas, principalmente para onde se quer chegar, as próximas pesquisas desenvolvidas vão transpor esse olhar dentro dessa nova realidade, que é o novo Ensino Médio em sua integralidade. Tal mediação reflete o quanto devemos intensificar de forma coletiva que na necessidade de ampliar o olhar para o todo é para justamente vislumbrar um futuro com mais possibilidades e reflexões.

Referências

- Alves, P. T. A. Silva S. A. & Jucá. S. C. S. (2020) O currículo escolar e seus significados: o que pensam os professores do Ensino Médio? *Research, Society and Development*. 9(2). e180921997. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i2.1977>
- Arroyo, M. G. (2013) *Currículo, território em disputa*. Vozes
- Arroyo, M.G.(2012). *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Vozes.
- APPLE, M. (2006). *Ideologia e Currículo*. Artmed.
- APPLE, M. (2000). *Política Cultural e Educação*. Cortez

- BRASIL. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral – Brasília: MEC, SEB, DICEL.
- Candau, V. & Moreira, A. F. B. M. (2007) Currículo, Conhecimento e Cultura. In: (Orgs.). *Indagações sobre o currículo: Currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- CeschinI, M. S. C.; Ximendes, F. A. Chibiaque, F. M., Rosa, M. C. C. & Mello, E. M. B. (2022). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores: Tecendo relações. *Research, Society and Development*. 11(12). <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i12.35111>.
- Cintra, P. C. S. & Costa, R. L. (2020) Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores para Educação Básica de 2015 e 2019: *Perspectivas práticas e emancipadora*. 9(9), <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i9.6575>.
- Garcia, R. L. & Moreira A. F. (2006). (org.) *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. Cortez.
- Lopes, A. C. R. (2015). Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*, , 21(45), 445 – 466
- Lopes, A. C. & Macedo, E. (2005). *O pensamento curricular no Brasil*. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. (2. ed.) Cortez.
- Mattos, K. R. C., Amestoy, M. B. & Neto-Tolentino, L. C. B. (2021). Currículo e políticas educacionais: A Base Nacional Comum Curricular e o processo de homogeneização curricular. *Research, Society and Development*. 10 (6) , <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i6.15577>.
- Moreira, A. F. & Silva, T. T. (2002). *Currículo, cultura e sociedade*. Cortez.
- Moreira, A. F. (2011). Multiculturalismo e Formação de professores. In: MOREIRA, A. F. B. (org). *Currículo: Políticas e Práticas*. Campinas: São Paulo.
- Silva, T. T. (2007) *Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias de currículo*. Autêntica.
- Silva, J.M. N. & Nunes, V. G. C. (2020) Formação continuada docente: uma análise a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (Resolução CNE-CP 2/2015). *Research, Society and Development*. 9(8). <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i8.5150>.
- Sivico, M. J.; Gomes, R. V.; Ventura, L. G. & Mendes, A. N. F. (2021) Reflexão da prática docente no ambiente escolar: Um diálogo singular necessário sob o olhar do educando de Química na Educação Básica. *Research, Society and Development*, 10 (6). <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i6.15577>.
- Torezani, A. (2022) Novo Ensino Médio e a Educação matemática crítica: uma análise do Currículo Capixaba. *Research, Society and Development*. 11(13). e91111334979, <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i13.34979>.
- Young, M. (2007). *Para que servem as escolas?* Educ. Soc., Campinas, 28(101). 1287 – 1302.