



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



SARA BETANIA DE SOUZA SILVA

**CURRÍCULO COMO “CONVERSA COMPLICADA”:
concepções de currículo a partir de narrativas de professoras**

Salvador - Ba
2020

SARA BETANIA DE SOUZA SILVA

**CURRÍCULO COMO “CONVERSA COMPLICADA”:
concepções de currículo a partir de narrativas de professoras.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Roseli G. B. de Sá

Salvador- Ba
2020

SARA BETÂNIA DE SOUZA SILVA

CURRÍCULO COMO “CONVERSA COMPLICADA”: concepções de currículo a partir de narrativas de professoras

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em _____ de _____ de _____

Banca Examinadora

Dra. Daniele Farias Freire Raic
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Dr. Erbs Cintra de Souza Gomes
Instituto Federal do Sertão Pernambucano IF Sertão-PE

Dra. Maria Inez Carvalho
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Dra. Maria Roseli Gomes Brito de Sá - Orientadora
Universidade Federal da Bahia – UFBA

IBB/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Silva, Sara Botzina de Souza.

Currículo como "curvatura complicada": concepções de currículo a partir de narrativas de professoras / Sara Botzina de Souza Silva. - 2020.
108 f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Roseli Gomes Brito de Sá.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2020.

1. Currículos. 2. Conversação. 3. Professoras. 4. Experiências. 5. Desenvolvimento de currículo. I. Sá, Maria Roseli Gomes Brito de. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 375 - 29. ed.

*À memória do meu pai, Manoel,
que por certo estaria orgulhoso por tal conquista.*

AGRADECIMENTOS

Por acreditar que, nesse processo autobiográfico, as experiências aqui apresentadas não se constituíram por mim individualmente, e por entender que muito do que evoluí devo às pessoas que passaram e me afetaram, direta ou indiretamente, nesse percurso que não foi só acadêmico ou profissional, antes necessariamente humano e pessoal, deixo registrado os meus profundos agradecimentos.

A Deus, que me manteve forte, mesmo quando considerei impossível concluir esse ciclo, possibilitando-me vencer alguns dos meus medos e dos meus limites.

Agradeço à minha família, em especial aos meus pais, que não só me concederam a existência, mas uma vida cuja base esteve envolta de amor e de carinho e, mesmo sem terem a oportunidade de estudar como deveriam e gostariam, não pouparam tempo de empreender em conversas para incentivar a mim e meus irmãos sobre a importância da educação na vida das pessoas.

Aos meus filhos, Vinícius e Vivian, agradeço pelo amor e pela amizade que em mim se transformaram em garra para que eu pudesse prosseguir, chegando até aqui. Vocês são os motivos.

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria Roseli G. B. de Sá, uma referência de profissional da área da educação que tanto me inspira. Agradeço primeiramente pela confiança em aceitar meu trabalho e por deixar marcas positivas de aprendizagem em mim. Obrigada pelas nossas conversas extras, no horário do almoço do restaurante da FACED, que traziam leveza ao meu dia e me motivavam a aprender um pouco mais. Agradeço por ter acreditado em mim e pelas palavras orientadoras que me ajudaram a compor esta pesquisa.

Agradeço às professoras e ao professor da Escola Núcleo Municipal Izidro Alves de Jesus e suas anexas pela disponibilidade em partilhar as narrativas de suas experiências e pela disposição em concordarem a assumir a condição de participantes desta pesquisa,

doando o tempo de vocês nos nossos encontros de conversa, que para mim representou um período de reflexão importante e de (trans)formação.

Ao Grupo de Pesquisa sobre Formação em Exercício de Professor/FEP, especialmente a Profa. Dra Maria Inez Carvalho, por me permitir frequentar as reuniões quando manifestei o desejo em tornar-me fepeana, agradeço pela acolhida, pelo aprendizado, pelas discussões, que contribuíram para este trabalho. Os encontros promovidos pelo FEP me instigam a ler e a refletir sobre conhecimentos relacionados à vida. Obrigada a todos(as), fepeanos e fepeanas, por se mostrarem disponíveis a complicarem a conversa dos assuntos ligados à educação e seus vários aspectos e, com isso, ajudar em meus estudos.

Agradeço ao Prof. Erbs Cintra que juntamente com a Prof.^a Inez e a Prof^a Maria Roseli gentilmente cederam uma manhã para compartilhar e trocarem saberes, me dando o privilégio de ouvi-los conversando exclusivamente sobre o meu texto, na Banca de Qualificação, direcionando meu olhar para questões que estavam despercebidas.

Aos amigos e às amigas que estiveram comigo nessa caminhada, ouvindo meus desabaços, minhas angústias e, mesmo assim, permaneceram do meu lado. Muito obrigada.

HERANÇA

Eu vim de infinitos caminhos, e os meus olhos choveram lícido pranto e os meus olhos choveram lícido pranto pelo chão.

Quando é que frutifica, nos caminhos infinitos, essa vida, que era tão viva, tão fecunda, porque vinha de um coração?

E os que vierem depois, pelos caminhos infinitos, do pranto que caiu dos meus olhos passados, que experiência, ou consolo, ou prêmio alcançarão?

Cecília Meireles

RESUMO

Este trabalho dissertativo é fruto da pesquisa desenvolvida para conclusão do curso de Mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – UFBA. A referida investigação se propôs desenvolver uma “conversa complicada” sobre currículo com as professoras da Escola Núcleo Municipal Izidro Alves de Jesus e suas anexas, localizadas no distrito da Matinha, da rede Municipal de Feira de Santana e buscou refletir com esses docentes sobre suas experiências de formação curricular e suas narrativas a respeito das vivências e das práticas curriculares desses profissionais, na tentativa de dialogar sobre a relação de suas experiências com as concepções de currículo que desenvolvem em suas práticas em sala de aula. Tem como inspiração a obra de William Pinar que defende a ideia de currículo como “conversa complicada” no sentido de ligar os sujeitos de currículo ao mundo e consigo mesmos, sugerindo o método *currere* – o correr do curso, em que o currículo é experimentado e vivido – articulação não linear de forma conceitual e temporal entre passado, presente e futuro, ressaltando a experiência cotidiana do indivíduo e sua capacidade de aprender a partir da experiência. Currículo como conversa complicada, segundo este autor, pode ser uma definição de como entendemos currículo, mas também pode ser o método como o praticamos, relacionando-o a aspectos pessoais, culturais, políticos e históricos dos sujeitos. Buscando refletir nas experiências que passaram e que (trans)formaram concepções de currículo de professoras, foram desenvolvidos encontros formativos pautados em diálogos (pesquisadoras/professoras e sujeitos/professoras) sobre os caminhos formativos e profissionais percorridos e que contribuíram para as ideias e concepções que temos hoje. Os encontros foram denominados de formativos porque se constituíram como momentos férteis para construção e resignificação de conhecimentos. As concepções expressas por meio das narrativas das participantes da pesquisa revelaram o entendimento de currículo relacionado-o à experiência, ao diálogo e aos conhecimentos a serem ensinados como aspectos que atravessam tanto a concepção quanto o desenvolvimento curricular. Trazer o passado de volta é complicar o entendimento construído pela e através da experiência, além de ajudar a reconstruir subjetividades, privilegiando o diálogo sobre currículo.

Palavras-chave: Currículo; Conversa Complicada; *Currere*.

ABSTRACT

This essay work is product of the research due to the Education's Masters degree of the Universidade Federal da Bahia (UFBA) Education's College. The refered investigation tender to develop a "complicated conversation" about curriculum with the teachers of the Escola Núcleo Municipal Izidro Alves de Jesus and its anexes, located on the Matinha district, of the Feira de Santana's municipal network, and sought to consider with those teachers about their experiences on curricular formation and curricular practices, attempting to dialogue about their experiences relation with the curriculum conceptions developed on their classroom practices. It is inspired by William Pinar's work, which defends the ideia of curriculum as "complicated conversation" in the sense of binding the curriculum subjects to the world and to themselves, sugesting the *currere method* – the course's development, in which the curriculum is experimented and lived - non linear articulation in a conceptual and temporal way between past, present and future, highlighting the individual daily experience and capacity to learn from experience. Curriculum as complicated conversation, following this author, can be a definition of how we understand curriculum, but it also can be the method of how we practice it, relating it to the subjects' personal, cutural, political and historical aspects. Seeking to consider about the experiences that were left behind and (trans)formed conceptions about the teachers' curriculum, formative meetings were developed based on dialogues (female researchers/teachers and individuals/teachers) about the formative and professional ways traveled and contributed to the conceptions and ideas that we have today. The meetings were denominated formative because they constitutes themselves as fertile moments for construction and reframing of knowledge. The research participants' narrative expressed conceptions revealed the curriculum knowledge relating it to experience, to dialogue and to the knowlegde to be taught as aspects that cross not only conception but curricular development. Bringing back the past is to complicate the understanding built by and through experience, in addition to help rebuild subjectivities, privileging the dialogue about curriculum.

Kay-words: Curriculum; Complicated Conversation; *Currere*.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Estrada de acesso ao Alecrim Miúdo – registro da pesquisadora.....	58
Figura 2 - Mapa dos Distritos de Feira de Santana – Registro de domínio público retirado do Google	66
Figura 3 - Praça do Povoado de Alecrim Miúdo - Registro da Pesquisadora	67
Figura 4 - Escola Municipal Izidro Alves de Jesus – Povoado de Alecrim Miúdo – registro da pesquisadora	70
Figura 5 - Escola Municipal Florêncio Alves Bispo – Povoado de Candeia Grossa – registro da pesquisadora	71
Figura 6 - Escola Santa Isabel no Povoado do Jacu – registro da pesquisadora	72
Figura 7 - Charge de domínio público retirada do Google.....	79
Figura 8 - Estrada de acesso ao Povoado de Alecrim Miúdo.....	81

Lista de Quadros

Quadro 1 – Turmas Multisseriadas por Escolas	73
Quadro 2 - Professoras Participantes da Pesquisa	75

SUMÁRIO

CONVERSA INICIAL	13
Compondo vida e concepções	16
1 CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO: DIÁLOGO ENTRE AUTORES QUE CONVERSAM SOBRE CURRÍCULO	27
1.1 Tomaz Tadeu da Silva – retomando a conversa	28
1.2 Paulo Freire – dialogando sobre currículo	32
1.3 Conversa sobre currículo entre outros autores da área	36
2 UMA CONVERSA SOBRE CURRÍCULO COM WILLIAM PINAR	41
2.1 Reconceitualização de currículo a partir de William Pinar	42
2.2 Currículo como <i>currere</i>: o conceito de Pinar sobre Currículo	48
2.3 Currículo como conversa	51
2.4 Currículo como “conversa complicada”	54
3 OS RUMOS DA CONVERSA SOBRE A PESQUISA	58
3.1 Método <i>currere</i>: significado	60
3.2 Conhecendo os rumos da conversa	65
3.3 O campo específico da pesquisa	70
3.4 Pessoas participantes da pesquisa	74
3.5 Os passos da investigação	76
4 APROFUNDANDO O DIÁLOGO: “CONVERSA COMPLICADA” SOBRE CURRÍCULO ENTRE PROFESSORAS.....	81
4.1 Conversa complicada sobre Experiências	83
4.2 Conversa complicada sobre Diálogo	89
4.3 Conversa complicada sobre Conhecimento	92
4.4 Conversa complicada sobre concepção de currículo	96
5 “CONVERSA COMPLICADA” SOBRE CONVERSA COMPLICADA	102
REFERÊNCIAS	107

CONVERSA INICIAL

Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades

*Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
muda-se o ser, muda-se a confiança;
todo o Mundo é composto de mudança,
tomando sempre novas qualidades.*

*Continuamente vemos novidades,
diferentes em tudo da esperança;
do mal ficam as mágoas na lembrança,
e do bem (se algum houve), as saudades.*

*O tempo cobre o chão de verde manto,
que já coberto foi de neve fria,
e, enfim, converte em choro o doce canto.*

*E, afora este mudar-se cada dia,
outra mudança faz de mor espanto,
que não se muda já como soía.*

(Luis de Camões)

Por todas as mudanças que acontecem com a passagem do tempo e se refletem no presente e pelas experiências que nos transformam a cada dia, considero importante que este começo parta de uma conversa, apresentando o percurso de formação, ou seja, os espaços/tempos de convivências e de relacionamentos que produziram experiências¹ e, por conseguinte, aprendizagens que foram compondo minhas concepções e meu entendimento de vida (SÁ; FARTES, 2010; LARROSA, 2002). Acredito que os conhecimentos de hoje são fruto de quem eu fui, dos lugares por onde eu passei, das pessoas com as quais me relacionei e dos meus (des)interesses e (des)motivações passados.

¹ Tomo como base a explicação de Larrosa (2002, p. 21) que define o termo experiência da seguinte forma: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”.

Por conta disso, antes de tudo, quero introduzir esta discussão destacando a minha defesa atual de concepção de currículo como projeto de formação de, para e entre pessoas que se desenvolve a partir de experiências pessoais relacionadas a seus aspectos sociais, históricos, culturais e políticos. Tal perspectiva tem sido construída e reconstruída ao longo dos anos em vivências de aprendizagens, em espaços diversos os quais abordarei adiante, mas é importante ressaltar que a concepção de currículo que venho compondo para orientar este estudo começou a ser urdida durante os estudos sobre currículo no Mestrado, momento em que me aproximei das leituras sobre o autor William Pinar que defende Currículo como “Conversa Complicada”.

Ao ser apresentada à obra do teórico William Pinar (2007, 2016, 2017), fui atraída pela tese que o autor defende sobre o objeto de estudo deste trabalho. Já nos primeiros encontros da disciplina Currículo e Formação de Professores, cujo foco eram as discussões sobre concepções de currículo, as nossas conversas em sala de aula voltaram-se para as formulações desse autor nas quais eu pude ressaltar a forma como ele relaciona currículo à vida, da mesma maneira como ele busca fazer as pessoas em processo de formação repensarem sobre sua história e sobre sua existência no mundo, a fim de lhe dar sentido.

Pinar estuda o currículo pelo método *currere* – o correr do curso – para que seja experimentado e vivido, articulado de modo não linear, de forma conceitual e temporal entre passado, presente e futuro (2016). Dessa forma, currículo como conversa complicada, segundo esse autor, pode ser uma definição de como entendemos currículo, mas também pode ser o método como o praticamos, relacionando-o aos aspectos pessoais, culturais, políticos e históricos dos sujeitos. A esse respeito, destaca que: “[...] o conceito de *currere* se coloca em primeiro plano em relação ao significado de currículo como conversa complicada, estimulando a experiência educacional” (PINAR, 2016, p.20).

Pinar (2016, p.19) considera que “currículo é uma conversa complicada”, pois envolve esforços de entendimento por meio da comunicação, ou seja, pela conversa com o outro. E este outro, pelo fato de ser uma pessoa, ou mesmo a esfera social como um todo, complica a conversa.

É nesse sentido que me propus começar este texto pela comunicação, ou melhor, através de uma conversa que tenta expor o meu passado, por intermédio das minhas memórias. Ao fazê-lo me emociono, sofro, sinto saudades, mas é preciso retomar os caminhos, os encontros, as pessoas, que passaram por mim e que contribuíram para a

minha (trans)formação. Lugares, pessoas, ambientes que contribuíram para a construção do entendimento que atualmente tenho sobre currículo.

A palavra “conversa” será inevitavelmente repetida, em seus múltiplos sentidos, para demarcar o tom pretendido com a minha narrativa. E que tipo de conversa quero aqui desenvolver? Pois, afinal são várias as expressões em que a conversa ganha sentido diferenciado: “conversa de pé de orelha”, “conversa fiada”, “conversa para boi dormir”, “conversa séria”, “conversa difícil” e “conversa complicada”. Entretanto, de acordo com Ferreira (2010, p. 539) toda “troca de palavras, de ideias entre duas ou mais pessoas sobre assunto vago ou específico” é considerada conversa.

Contudo, a conversa só ganha sentido quando é ouvida com atenção, caso contrário, não chega a ser estabelecida. “Dizemos que aprendemos a partir da experiência, mas, a menos que haja experiência – incorporada, temporalmente estruturada – não há nada do que se possa aprender” (PINAR, 2016, p. 32).

Serpa (2010) em sua pesquisa com o cotidiano utiliza-se de rodas de conversas com professores para compreender sobre suas práticas, seus sucessos e fracassos e afirma:

Quando ausente, a conversa adquire uma importância fundamental nas relações humanas. Ao nos ressentirmos de sua ausência, geralmente reconhecemos que a *conversa* é o fio que nos conecta aos outros seres humanos de uma forma mais íntima, pessoal e significativa. Falamos com muita gente, mas precisamos ter com quem conversar (p. 62. Grifo da autora).

Dessa forma, desenvolver uma conversa mais significativa e profunda com pessoas com as quais atuo é o que me interessa especificamente nesta pesquisa. E essa conversa entre colegas professoras² – cujo objetivo é conhecer as concepções de currículo produzidas ao longo de seus espaços de formação – foi regada por idas e vindas nas experiências que nos fizemos ser, pensar e agir hoje, mas, por certo, o ato de rememorar tais experiências nos possibilitou refletir sobre o que seremos e sobre a forma como agiremos no futuro.

Ao longo deste texto, o rumo da conversa não será necessariamente linear. Para encaminhar a conversa e fazê-la ganhar sentido preciso retroceder em alguns anos de minha própria história de vida; da mesma forma, haverá momentos em que estarei me direcionando especificamente a quem ler este texto, em outros, apresentando o diálogo

² Estarei usando o gênero feminino para me referir aos participantes da pesquisa, levando em conta que a grande maioria é mulheres, só temos um participante do gênero masculino.

com professoras que se dispuseram a compartilhar suas histórias de vida ou até poderei me calar para ouvir a conversa entre autores que serão chamados para compor minha narrativa, complicando a conversa sobre currículo.

Compondo vida e concepções

Ao trazer elementos para compor minha história de vida e formação busco, talvez de forma pretensiosa, exercitar o *currere*, ciente de que desenvolver “o método *currere* pede-nos que abrandemos, que nos recordemos e até reentremos no passado e que imaginemos o futuro de forma meditativa” (PINAR, 2007, p. 21). O ponto de partida para esse exercício é a minha chegada no curso de Mestrado para iniciar a pesquisa, mas considero necessário apresentar o percurso de construção do que hoje entendo por currículo.

Oriunda de uma família evangélica tradicional, o nome que recebi foi inspirado na personagem bíblica Sara, que no hebraico significa Princesa. A personagem era esposa de Abraão e foi agraciada em se tornar fértil e mãe de seu primeiro filho aos 90 anos e contemplada pela promessa de que seria a mulher de maior descendência na Terra, “Que deveras te abençoarei, e grandissimamente multiplicarei a tua descendência como as estrelas dos céus, e como a areia que está na praia do mar” (A Bíblia. Gêneses 22:17).

Meu pai, Manoel Alves de Souza (em memória), Técnico em Teologia e Pastor de uma Igreja Evangélica Pentecostal e conservadora, tinha para si a certeza de que o homem era a “cabeça” de uma casa, no sentido de prover o sustento para sua família e cabia a ele a tomada de decisões na maioria dos aspectos relacionados à sua família. O discurso de meu pai era de que cabia à mulher apenas a preparação para os cuidados domésticos e a maior responsabilidade pela formação dos filhos.

Esse foi o ensinamento que recebi dos meus pais e por muito tempo eu repetia esses ensinamentos que separavam homens e mulheres por suas funções, marcando e constituindo em mim a identidade de gênero, colocando cada um em seu devido lugar: “[...] mulheres em casa, homens no trabalho – conferiram a este arranjo arbitrário de diferenciação de gênero numa legitimação natural e divina” (PINAR, 2016, p. 127).

Mas, como se quisesse para a filha uma outra situação e até se opondo ao que pregava, ouvi muito de meu pai a importância dos estudos. Ele se colocava como

exemplo do quanto a ausência da frequência a uma escola limitava as pessoas. E me incentivava a estudar, a fim de que eu tivesse uma profissão que me desse a possibilidade de me sustentar, caso fosse necessário.

Já minha mãe, Jermira Maria de Souza, cursou o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização de Jovens e Adultos, instituído em 1968), conseguiu se alfabetizar com dificuldades, e me lembro de eu assumir, por vezes, o papel de professora da minha mãe – aqui iniciava-se meu processo de formação no campo pedagógico – ajudando-a nas suas atividades e participando do seu processo de alfabetização.

Essa situação de minha mãe sempre me gerava inquietações: como uma mulher tão inteligente e educada, tinha dificuldade para assinar seu próprio nome? E por qual motivo, por vezes, ela recorria ao meu pai quando precisava entender a funcionalidade de algum produto de limpeza ou a bula de remédio e especialmente as reflexões diárias dos textos bíblicos?

Minha mãe esteve sempre voltada para os afazeres domésticos, para a criação dos seus nove filhos (sendo 06 meninos e 03 meninas). Não me recorro de vê-la priorizando sua vida pessoal, pelo contrário, esteve voltada para servir seus filhos e filhas, seu marido, os membros da sua igreja, suas amigas, enquanto meu pai se preocupava em suprir as necessidades básicas da família.

Os proventos da nossa casa não vinham de um salário que meu pai recebia da Igreja, pois ele não recebia. Meu pai acreditava que o dinheiro que entrava dos dízimos e das ofertas deveria ser revertido em compras de cestas básicas, em remédios, no pagamento de contas de água e luz dos/das fiéis que eram membros da igreja a qual ele pastoreava. Então, durante o dia ele trabalhava como vendedor de carros usados e vivia das comissões das vendas que ele efetivava e a noite estava na frente dos trabalhos da igreja.

Nesse ambiente fui criada, tendo o exemplo de meus pais quando diziam que seria através do trabalho e do suor do meu rosto que eu deveria me sustentar e, se fosse necessário, sustentar minha família. Meus pais eram dedicados na tarefa de não deixar faltar nada para nossa casa – esse nada, além do básico para se sobreviver como: saúde, segurança e educação, também se empenhavam em nos ensinar constantemente que só através da educação e do trabalho poderíamos conquistar uma situação melhor do que a deles. Cresci ouvindo muito sobre isto, que eles estudaram pouco e que se tivessem estudado mais, certamente teríamos condições de vida mais confortável.

Minha infância e início da adolescência se passa nesse ambiente familiar, cheio de amor e dedicação. Aprendi que não deveria desrespeitar os mais velhos, eles sempre tinham prioridades, que deveria chamá-los sempre utilizando os prenomes sr. e sra. Aliás, não só as pessoas de mais idade, mas os que tivessem uma posição hierárquica elevada, a exemplo de autoridades. Ao escrever isto, me recordo de que esse também foi um dos ensinamentos que herdei dos meus pais e passei para os meus filhos e, vez ou outra, me pego falando com meus alunos(as), na escola: “no meu tempo, respeitávamos tanto nossos(as) professores(as) que quando eles chegavam nós nos levantávamos e, sempre os chamávamos de sr e sra”.

Com isto entendo que o professor ao relacionar-se com seus alunos estabelece suas próprias expectativas sobre eles (alunos/as), seja nas respostas ou nas atitudes que espera ver ou ouvir, essas perspectivas estão atreladas a suas subjetividades. Por conta disso, acredito e defendo a autorreflexão, o retomar as experiências vividas. Nóvoa (1992, p.17) contribui com essa reflexão quando diz: “A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino [...] Ei-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar.” Nesse entendimento, eleva-se a importância do saber da experiência pessoal e da história de vida do professor.

Como havia mencionado, o respeito era uma palavra muito ouvida e muito cobrada pelos meus pais. Hoje entendo que muito do que eles cobravam por respeito se misturava também à submissão que meu pai pregava no púlpito da Igreja: “vós mulheres sejam submissas aos seus maridos”; “toda autoridade é constituída por Deus”, então os ensinamentos eram de buscar uma vida de obediência e de submissão.

Assim eu me comportava em relação aos professores, com muito respeito e até me posicionando em obediência e submissão. Na verdade, acredito e defendo que o respeito nas relações é um elemento indiscutivelmente necessário, mas quando o respeito passa a ser confundido com submissão que inibe a possibilidade de confronto, de questionamento, da discussão e do posicionamento de ideias essa ausência de diálogo gera a alienação das pessoas.

Eu iniciei minha trajetória na escola no final da década de 1970, vivíamos a repressão da ditadura militar no Brasil. Não tínhamos direito a expressividade. As escolas eram (ou ainda são) espaços para formar mão de obra que favorecesse o desenvolvimento do país e o progresso do mercado. As propostas curriculares, em sua maioria, não visavam desenvolver alunos reflexivos. As proposições se dedicavam a

modelos de currículos pautados na racionalidade técnica mais do que na subjetividade e no discurso dos sujeitos.

Lopes e Macedo (2011, p. 43) nos fazem pensar mais sobre esse contexto ao afirmarem que “no Brasil, até meados dos anos de 1980, praticamente todas as propostas curriculares são elaboradas segundo o modelo de elaboração curricular de Ralph Tyler”. Tal proposição curricular, encaminhada por esse autor de expressiva contribuição para o campo curricular, que estarei abordando no próximo capítulo, enfatiza “uma racionalidade que poderia chamar técnica ou sistêmica, abordagem preocupada centralmente com a eficiência que estava no auge nos anos de 1950” (p.44).

Mas, com o passar das experiências, entre estudos e pesquisas, fui observando que o professor ou a professora não são os únicos detentores do conhecimento. Fui compreendendo, inclusive, que o resultado das relações e das interações entre pessoas produzem experiências e, estas, conhecimentos. Então, fui reconhecendo que os(as) alunos(as) também são detentores(as) de conhecimentos outros que são construídos pelas suas experiências no mundo.

Eu me recorro da maneira como considerava verdadeiros os ensinamentos dos/das meus/minhas professores. Eu gastava horas do meu tempo, em época de provas, tentando memorizar as respostas das perguntas que caíam na prova. Nesse período, não nos atrevíamos a questionar ou não ousávamos confrontar uma palavra dita pelo(a) professor(a). Éramos obedientes. Neste momento da escrita me pego refletindo, será que às vezes não busco nos/nas meus/minhas alunos(as) esse mesmo perfil de estudante: submisso e obediente? Será que o confronto no questionamento ou a exposição dos argumentos contrários ainda me soam como ausência de “respeito”?

Essa rotina escolar passou a ser desestimulante para mim. O motivo desse desânimo não atribuo à escola ou aos/as professores(as) que eram sempre comprometidos(as) e assíduos (as) em sua prática, oferecendo o seu melhor. Não me recorro de voltar para casa por não haver aula pela falta de um(a) professor(a). Acho que minhas vaidades pessoais, naquele momento, falaram mais alto. Afinal eu já tinha treze anos. Então, tomei por meta de vida que a ordem das prioridades deveria ser: trabalho e estudo. Não que esta tenha sido a orientação de meus pais, pelo contrário, já mencionei o quanto para eles o estudo era importante, mas consegui convencê-los de que queria e precisava trabalhar e eles me apoiaram, pois não podiam de me dar o que eu buscava, sob a condição de que eu não abandonasse os estudos.

Dessa forma, aos treze anos de idade fui buscar minha primeira oportunidade de trabalho. E a partir dessa idade, meu histórico escolar foi se constituindo de interrupções nos anos de estudo, pois não conseguia conciliar com o trabalho. Mas, com muitos desafios conclui o 2º Grau.

Os anos se passaram e percebi a necessidade de continuar os estudos. O Ensino Superior tornou-se imprescindível para alcançar ascensão profissional. Para um histórico como o meu, marcado por interrupções e sem a dedicação necessária para obter êxito nos estudos, seria quase impossível conseguir passar no vestibular de uma Universidade pública.

Lembrava fortemente dos ensinamentos do meu pai, parece que o ouvia falar: “uma hora você sentirá falta”. Estava vivendo a hora a qual ele sempre se referiu. Então, eu tinha duas certezas: precisava me matricular em um cursinho pré-vestibular e tinha que escolher um curso com pouca concorrência. Optei por Pedagogia. Depois, refletindo melhor, pensei que já havia sido “um pouco” pedagoga de minha mãe, quando a ajudei em seu processo de alfabetização e conclui que, de fato, eu iria gostar do curso de Pedagogia.

No cursinho preparatório, por mais que eu tenha me empenhado, parecia que nunca mais iria recuperar o tempo de estudo em que deveria ter investido na adolescência. Mas, a maturidade da idade cronológica me fez entender que a minha postura deveria mudar. A atitude de assumir as responsabilidades pelas decisões que tomei no passado pesavam muito e eu queria ir em busca do que não vivi. E, com muitas horas empreendidas de leituras consegui ser aprovada em dois vestibulares, da Universidade Estadual da Bahia (UNEB) e na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Optei por esta última por estar próxima a minha casa.

Minha inserção na Universidade, além de ter sido motivo de muitas alegrias (imaginando como seria bom se meu pai estivesse vivo e eu pudesse lhe dar a notícia de que ele teria uma filha cursando o Ensino Superior), pela conquista e superação, foi também um período desafiador e um processo de confronto das ideias que eu tinha de mundo, de pessoa, de sociedade, de política, de cultura, de religião, enfim, as estruturas que me formaram ao longo dos anos foram balançadas e percebi o quanto os estudos não desenvolvidos, as leituras não lidas, os questionamentos não feitos me fizeram falta, mas por outro lado, entendi que seria a partir dos conhecimentos que eu havia construído ao longo dos anos que ia construir novas aprendizagens. Não cheguei à Universidade como uma tábula rasa.

Minha postura de estudante sempre foi muito mais ouvir. Não consigo ser diferente, por mais que tente, e estou tentando. Será que algumas estruturas ainda permanecem intactas? Será que ainda temo parecer insubmissa ou desobediente?

Esses questionamentos ressoam ainda mais alto quando o assunto é currículo escolar. Como havia dito, a Graduação foi um espaço de confronto, mas foi também um ambiente de muitas descobertas e construções. E foi especificamente na UEFS que tive meu primeiro contato com a temática “Currículo” como teoria, precisamente no ano de 2006, na disciplina de Currículo, em que estive refletindo e construindo os conhecimentos que mobilizaram minha atuação em sala de aula.

Ao fazer um esforço para rememorar esse período de estudos posso pensar que esse componente curricular pautava-se em uma concepção que valorizava o estudo das disciplinas e a metodologia a ser desenvolvida. Então, o conhecimento produzido em mim naquele momento sobre currículo ressaltava o quê e como ensinar, “percebido como um guia, no estilo manual de conhecimentos concebidos e organizados” (MACEDO, 2013, p.21). Não posso deixar de considerar o quanto esses conhecimentos foram significativos para a minha atuação como professora, principalmente para uma amadora que nunca tinha entrado em uma sala de aula na condição de professora. Lembro-me o quanto me dediquei à disciplina nos estudos para elaboração de bons planejamentos e do quanto discutíamos os verbos adequados para compor os objetivos dos planos de aula, pois me diziam que esse era o requisito principal para ser selecionada a uma vaga de emprego nas escolas da rede privada.

Essas foram as lembranças que guardei da minha passagem na Disciplina de Currículo na Graduação. Mas, em conversa com a professora e professor que compuseram a Banca de Qualificação fui provocada a pensar de modo mais aprofundado sobre tais aulas. A banca me fez refletir sobre: Quais autores estiveram conosco na disciplina? Quais reflexões foram encaminhadas a partir das leituras? Quais foram os encaminhamentos e as propostas de leitura? Então, voltei à UEFS e fui buscar o Programa da Disciplina. A ansiedade foi inevitável. Será que encontraria no Programa a indicação de leituras dos textos que agora contribuem para a produção de conhecimentos sobre currículo que tenho desenvolvido? Será que constaria a indicação dos trabalhos de William Pinar para se entender currículo a partir das experiências vividas?

Infelizmente, não consegui essas respostas por não ter encontrado o programa que deu suporte às aulas da disciplina Currículo que cursei. No Departamento de

Educação da UEFS fui informada que o Programa é fixo no sistema integrado (SAGRES), porém cada novo professor ao assumir a disciplina faz as alterações necessárias e as salva no sistema, impossibilitando o acesso dos usuários a informações passadas.

Ainda nos primeiros semestres da graduação busquei uma oportunidade de Estágio e fui trabalhar como Professora Estagiária no Centro de Educação Básica da UEFS (CEB-UEFS). Senti muitas dificuldades no início, pois os conhecimentos de currículo que permeavam minha prática se valiam do que aprendi nas aulas da graduação, ou seja, me faltava prática, nunca havia atuado em sala de aula. Foi um começo de prática conflituoso. Nessa escola o foco é a aprendizagem do aluno e para isso o plano de curso é estabelecido a partir de uma relação de troca de conhecimentos que envolve pais, alunos e professores, partindo do pressuposto de que os alunos chegam à escola com seus conhecimentos de vida, devendo ser respeitado o nível de aprendizagem de cada um.

Aliás, no CEB-UEFS, lembro que às quartas feiras nós nos reuníamos (corpo docente, coordenação e gestão) para estudar vários temas que mobilizavam as demandas em sala de aula, inclusive a temática “currículo”. Esse foi, inclusive, mais um espaço de formação, que me encaminhava à reflexão sobre minha prática na troca de experiências com as colegas. Mas, além desse momento de socialização estudávamos textos de autores relacionados com as demandas apresentadas no cotidiano escolar. Lembro-me de alguns: Coll, Ferreiro e Tiberosky, Freire, Wallon, Vygotsky, entre outros.

As reuniões eram conduzidas pela equipe gestora que organizava as “formações” que se davam de forma participativa e democrática. Porém, é oportuno aqui destacar que defendo por formação um processo contínuo que engloba as diversas esferas da vida. Conforme Sá e Fartes (2010, p. 13): “formação é um processo que nos constitui, processo que se inicia em nossos primeiros contatos com o mundo circundante e que se desenvolve” em todas as áreas da vida humana. Deste modo, não se trata de um processo restrito à relação com os livros científicos, mas entendo formação como um processo de experiência ou como uma trama “tecida na itinerância, que por sua vez comporta a errância empreendida por uma pessoa” (SÁ, 2010, p.56).

Com essa passagem pelo CEB, que perdurou por três anos, passei a entender que o currículo é muito mais do que a seleção dos conteúdos a serem ensinados, compreendi currículo como um processo de formação humana. Enquanto trabalhei no CEB, não me senti arrependida por ter passado o período da minha graduação trabalhando. A situação

era outra. Foi importante viver a experiência da sala de aula na graduação. Lembro-me do quanto às aulas das disciplinas específicas sobre o ensino sobre letramento, matemática, história, geografia e ciências biológicas me ajudaram na elaboração de estratégias para as aulas.

Após o CEB, participei de uma seleção para Coordenadora Pedagógica do município e fui aprovada. Assim iniciava minha jornada na escola em que ainda atuo e onde também desenvolvo a presente investigação. Nessa escola fui muito acolhida pela comunidade rural, pelos funcionários, professores e alunos. Tive a sensação, quando cheguei, de que havia encontrado um campo muito significativo de aprendizagens e de experiência em novas culturas.

Após minha passagem pela UEFS senti a necessidade de continuar meu processo de formação em um ambiente acadêmico em um curso de Mestrado, mas, outra vez interrompi meus estudos para trabalhar, dessa vez por quatro anos. Envolvi-me com a área comercial e permaneci atuando na escola como coordenadora pedagógica, porém, sem perder de vista o propósito de cursar o Mestrado Acadêmico. Após algumas tentativas e já em contato com grupos de pesquisa fui admitida no processo seletivo para o semestre 2018.1 no Mestrado em Educação da UFBA. A sensação maravilhosa de ver meu nome entre os aprovados em uma das mais conceituadas universidades públicas do país, ainda está bem latente em mim.

No Mestrado, me integrei ao Grupo de Pesquisa Formação em Exercício de Professores (FEP). A frequência no grupo de estudo tem contribuído para o repensar sobre minha prática profissional, mas tem me feito refletir sobre as concepções que construí e, à medida que vou refletindo, mudanças em mim vem ocorrendo, pois é como Luís de Camões afirma, em seu poema, “todo mundo é composto por mudanças”. E essas mudanças vão compondo opiniões e formando novos conhecimentos.

A dinâmica do FEP é muito peculiar, as conversas, os questionamentos, as provocações que fazem estremecer certezas, às vezes estruturadas por uma vida, e que incitam a reflexão sobre o que pensamos e no que acreditamos faz desse grupo de pesquisa um espaço fértil para se reinventar e para se (re)compor. Nesse movimento configura-se também na prática da leitura de obras literárias. Como não ser tocada pela experiência vivida ao ler *No Café Existencialista* de Sarah Backewell (2017)? Por meio dessa leitura pude me aproximar da fenomenologia e do existencialismo com minúcias, como se estivesse naquele Café parisiense em uma conversa com Sartre, Simone de Beauvoir, Heidegger e outros filósofos apresentados na obra. Esse foi o primeiro livro

que li no FEP, a cada encontro discutíamos um capítulo e no caminho de volta para minha cidade, eram praticamente 107 km pensando o quanto eu deveria me conhecer mais e a cada momento de autoreflexão na minha história de vida, eu via que talvez o melhor caminho para continuar revendo as concepções que defendo e julgo como corretas, seria refletindo.

Outra realização de leitura coletiva do FEP foi do livro intitulado “Meus Desacontecimentos”, de Eliane Brumm (2014), o que para mim foi uma experiência singular, que despertou sentimentos ambíguos: ao mesmo tempo em que me prendia a cada linha do texto, desejando que o livro não acabasse, parecia insuportável a sensação de insegurança do que ainda iria ler. Talvez temesse reencontrar um pouco dos meus medos e de lembranças indesejáveis da minha infância, mas ao ler sentia como se alguém estivesse me dando a mão e me levando de volta para lá: às madrugadas no meu quarto, quando eu tinha apenas cinco ou seis anos, vivendo momentos de tensos pesadelos ou sonhos, não sei bem ao certo. A leitura me fazia supor que, voltando lá no passado, as lembranças fossem revelar finalmente o que me desencadeava tanto pavor na hora de dormir.

Pude perceber a força que a narrativa exerce sobre o sujeito quando ele se permite viver a experiência. Lembro-me de Larrosa, autor cuja obra conheci também nas reuniões do FEP, quando diz: “É incapaz de experiência aquele que nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre” (2002, p. 25).

Eu poderia utilizar várias páginas deste trabalho falando das experiências que me tocaram no FEP com as leituras e as discussões, além dos filmes, dos poemas e das poesias, dos relatos de experiências, enfim, mas ao me (re)compor com as mudanças produzidas através da minha experiência nesse grupo de pesquisa, o que importa é registrar que o impacto dessas leituras em mim foi o de autorreflexões, foi perceber que é a partir do confronto que vou me constituindo. E me permito ser confrontada, afinal quando repenso minha história procuro ler e interpretar a mim mesma, rever meus conceitos e desenvolver uma autoanálise, tentando ressignificar meus valores e minhas concepções, assim como fiz ao ler o livro “Negociando com os mortos” de Margaret Wood (2004). Essa leitura me encorajou a escrever, inclusive essa parte de minha história.

Talvez essa conversa tenha sido longa, mas acredito ser fulcral à reflexão e imersão no tema que aqui pretendo discutir. Como posso falar de concepções de

currículo sem antes retomar as minhas próprias concepções? Como posso falar de minhas concepções sem me submeter ao processo de formação dessas concepções? Ou sem apresentar os espaços, as pessoas e as histórias que deram significados a essas formações de concepções?

Foi esta a intenção na retomada dessas lembranças, falar por onde passei, das pessoas que me influenciaram e das histórias que marcaram e contribuíram para que eu pudesse (re)construir o meu entendimento sobre currículo, ou seja, deixando de ser apenas o aglomerado de conteúdos a ser transmitido aos alunos e passando a ser concebido como um projeto direcionado à formação intelectual e crítica do ser humano.

Sobre esse aspecto, Pinar (2007) concebe currículo como conversa complicada, pois entende que se faz necessário empregar o conhecimento escolar para complicar, para provocar e para problematizar através da ação dialógica, a compreensão de ser e estar na sociedade, incentivando a criticidade nos sujeitos. E acrescenta:

[...] o currículo deixa de ser uma coisa, e é mais do que um processo. Torna-se um verbo, uma ação, uma prática social, um significado privado, e uma esperança pública. Currículo não é apenas o sítio do nosso trabalho, torna-se o produto do nosso trabalho, mudando como somos mudados por ele (PINAR et al. 1995, 848). É uma conversa contínua, ainda que complexa. (PINAR, 2007, p. 188)

Desse modo, o presente trabalho assume o posicionamento de currículo como uma ação dialógica e provocativa, em que reflexões sobre concepção, realização e construção do currículo se fazem necessárias para a (re)significação da prática curricular.

Tendo por objetivo desenvolver uma “conversa complicada” sobre currículo com as professoras da Escola Núcleo Municipal Izidro Alves de Jesus e suas anexas, localizadas no distrito da Matinha, da rede Municipal de Feira de Santana, busco refletir com esses docentes sobre suas experiências de formação curricular e suas narrativas a respeito das experiências e práticas curriculares, na tentativa de dialogar sobre a relação de suas experiências com as concepções de currículo que desenvolvem em suas práticas em sala de aula. Para tanto, uma pergunta orientará a presente investigação: *o que as narrativas das professoras da Escola Núcleo Municipal Izidro Alves de Jesus e suas anexas dizem sobre o currículo que eles praticam em sala de aula?*

Considero importante conversar com alguns teóricos sobre currículo. Desse modo, no primeiro capítulo apresento uma conversa com alguns autores sobre

concepções de currículo a fim de compreender esse campo de estudos e práticas a partir de diversas perspectivas que têm em comum a valorização das experiências e do processo de formação humana e sigo já no segundo, dialogando com William Pinar sobre sua obra e sua perspectiva de currículo, a qual inspirou a efetivação deste estudo.

No terceiro capítulo exponho os aspectos metodológicos da investigação, ressaltando as bases teóricas que embasaram a escolha dos procedimentos desenvolvidos no trabalho. E, no quarto capítulo me detenho a apresentar as narrativas das professoras que gentilmente expuseram suas memórias e suas experiências curriculares ao longo de um semestre letivo. Acredito que este estudo poderá servir para o movimento de novos questionamentos, de novas reflexões e de instaurações de incertezas sobre as concepções de currículo das professoras que atuam na escola pública. A intenção não é a de direcionar um discurso voltado para o convencimento de mudança de concepção de currículo das educadoras, mas sim de promover um diálogo sobre a importância de se conversar sobre concepções de currículo para a formação humana.

1 CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO: DIÁLOGO ENTRE AUTORES QUE CONVERSAM SOBRE CURRÍCULO

Ao clamar pela autobiografia na educação, tenho solicitado aos professores e aos alunos para se reconstruírem a eles próprios através do conhecimento acadêmico, conhecimento auto-reflexivamente estudado e dialogicamente encontrado. A reconstrução da escola pública não pode prosseguir sem a reconstrução da esfera privada.
William Pinar

O já mencionado alerta da Banca de Qualificação para buscar mais informações acerca do componente Currículo cursado na graduação – como a ementa e a bibliografia – ocorreu após meu relato de que os conhecimentos veiculados pela disciplina me proporcionaram prioritariamente aprendizagens sobre o como fazer, o como desenvolver metodologias, a elaboração do plano de curso de uma disciplina. Aprendizado, inclusive, muito significativo para minha vida profissional, pois eu nunca havia praticado a docência e certamente sem os conhecimentos adquiridos por meio das aulas de Currículo eu teria passado mais dificuldades do que passei nos primeiros dias em que assumi uma turma na condição de regente de classe. Porém, ao relatar tal experiência à banca, fui questionada: será que as discussões da disciplina não encaminharam reflexões para outras perspectivas? Que autores foram trabalhados? Como eu já não me recordava com segurança das nossas discussões nas aulas e não consegui ter acesso na Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS ao programa da referida disciplina ofertada à minha turma no semestre 2005.1, recorri a algumas colegas que estudaram comigo à época.

Para minha surpresa e alívio, por não ser a única, todas disseram não ter guardado materiais sobre o curso, mas em contrapartida tivemos oportunidade de manter uma conversa sobre currículo a partir de levantamentos memorialísticos sobre atividades realizadas conjuntamente no componente curricular como as apresentações em grupo requeridas para avaliação. Assim, foram lembrados os nomes de vários autores, dentre os quais trago para este trabalho as contribuições de Tomaz Tadeu da Silva (1999) e de Paulo Freire (1979; 1980), pois seus estudos têm interlocução com o que tenho estudado, juntamente com outros autores com os quais venho conversando, através de seus textos, nos componentes curriculares do Mestrado, nas discussões no Grupo de Pesquisa Formação em exercício de professores – FEP, como também nas atividades do Tirocínio docente realizado junto a turmas de graduação em Pedagogia e

outras licenciaturas, o que tem me ajudado a compreender currículo relacionando-o à vida, levando em conta minha própria história.

Essa experiência de retomar referenciais teóricos que foram trabalhados nos estudos de currículo durante a graduação representa, a meu ver, a ilustração da citação de Pinar (2007) que trago como reflexão na epígrafe escolhida para este capítulo, ou seja, a tentativa de buscar reconstruir primeiro a esfera privada, para, a partir daí, tentar desenvolver a reconstrução da esfera pública. Mas pode ser entendido também como a possibilidade de restabelecer o passado e, por conseguinte, reconstruir o presente. Sobre esse aspecto, Pinar (2016, p.30) ainda argumenta que

Restabelecer o passado é, em princípio impossível, mas no esforço para reconstruir o que já foi – entendendo isso em seus próprios termos – reconstrói-se o que é agora. Descobrir o futuro, então, significa voltar ao passado, não instrumentalizar o presente.

Desse modo, novas reflexões são produzidas ao tentar rememorar as leituras de autores que estiveram presentes no início do meu processo de formação sobre currículo e, assim, reinterpretá-las. Por conta disto, nos próximos tópicos deste capítulo busco apresentar uma conversa com autores que estiveram e estão em meus estudos no passado, no presente e, provavelmente, estarão no futuro do meu processo formativo em currículo.

1.1 Tomaz Tadeu da Silva – retomando a conversa

Ao refazer a leitura do livro “Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo” de Tomaz Tadeu da Silva surpreendo-me em perceber que William Pinar – autor que trago como base para as reflexões presentes nesta investigação e do qual eu dizia não ter conhecido na graduação –, fez sim parte das nossas discussões naquele período e eu não havia me dado conta. Fiquei imaginando que sentidos e significados deixam de ser constituídos quando as vivências não se tornam experiências. Serpa (2010, p. 60) me fez entender que

Vivemos muitas coisas ao longo de nossos dias, e as vivemos com tamanha velocidade que rapidamente desaparecem sem deixar grandes vestígios em nós. Em outras palavras, a multiplicidade e velocidade

com que vivemos os acontecimentos não permitem, geralmente, que se constituam como experiências. Eles passam por nós, mas em nós não se fixam, em nosso peito não fazem morada, não são digeridos, não são absorvidos e, portanto, não nos transformam.

Acredito que retomar os caminhos percorridos é oportunizar-se reviver situações que não se consolidaram em experiências, pois experiências deixam marcas e transformam a quem e o que foi vivido. É preciso, portanto, ressignificá-las a fim de que saberes sejam de fato produzidos através da experiência.

Do livro de Silva (1999), distribuído em quatro seções, pretendo enfatizar aqui a segunda seção intitulada “Das teorias Tradicionais às teorias Críticas”, para buscar realizar uma retomada histórica sobre a teoria curricular a partir das formulações do autor sobre a emergência do currículo como campo de estudos e sua ligação ao processo de formação de um corpo de especialistas.

O referido autor apresenta em seu texto como o campo de estudos do currículo surge nos Estados Unidos a partir da necessidade de institucionalizar o campo curricular devido a alguns fatores relacionados por:

- Formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação;
- O estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudo científico;
- A extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos a segmentos cada vez maiores da população;
- As preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração;
- O processo de crescente industrialização e urbanização.

Ao tratar do contexto de institucionalização do currículo, a presença veemente de Bobbitt e a publicação do seu livro “The Curriculum”, em 1918, se destacam. Para Silva (1999, p. 22):

O livro de Bobbitt é escrito num momento crucial da história da educação estadunidense, num momento em que diferentes forças econômicas, políticas e culturais procuravam moldar os objetivos e as formas da educação de massas de acordo com suas diferentes e particulares visões.

Nesse contexto, Bobbitt confronta as formulações de Jonh Dewey, progressivista, que estava muito mais preocupado em instaurar a ideia de democracia do que se envolver em assuntos que estivessem relacionados ao desenvolvimento econômico. Mas, foram as proposições conservadoras de Bobbit, voltadas para um currículo que apresentasse o como desenvolver nos alunos as habilidades necessárias para as diversas ocupações e atividades econômicas, que prevaleceram nessas primeiras décadas do Século XX. Era preciso “planejar e elaborar instrumentos de medição que possibilitasse dizer com precisão se elas foram realmente aprendidas” (SILVA, 1999, p.24). Visto dessa forma, currículo pode ser definido como uma proposta de desenvolvimento técnico.

Após abordar Bobbit, outro nome relevante na história da teoria curricular é o de Ralph Tyler. As proposições de Tyler sobre currículo enfatizam aspectos referentes à organização e ao desenvolvimento do campo curricular.

É possível visualizar tal afirmação nas palavras de Tyler citadas por Silva (1999, p.25):

A organização e o desenvolvimento deve buscar responder, de acordo com Tyler, quatro questões básicas: 1. que objetivos educacionais deve a escola buscar atingir?; 2. que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham a probabilidade de alcançar esses propósitos?; 3. como organizar eficientemente essas experiências educacionais?; 4. como podemos ter certeza que esses objetivos estão sendo alcançado?.

O que se pode notar é a dedicação de Tyler a questões técnicas sobre currículo, expandindo o que propusera Bobbitt sobre o tema, ao incluir na sua obra aspectos relacionados a fontes da Psicologia e de disciplinas acadêmicas, para dar mais ênfase, com isso, aos objetivos educacionais. Pude constatar, ao reler os pressupostos de Tyler, que seus ensinamentos foram os que mais ganharam ênfase na minha formação inicial. Refletindo sobre isso, voltei ao meu passado e me enxerguei como eu me encontrava: iniciando uma nova carreira, sem a preparação necessária para assumir uma sala de aula. Por certo, me dei conta de que o trabalho pedagógico também se faz com uso da técnica, alguns instrumentos se fazem necessários no cotidiano escolar. Mas acredito que ao ler Tyler me apeguei à sua racionalidade e quis buscar o conhecimento de como fazer o currículo e desprezei, na minha formação inicial, aspectos relacionados ao que o currículo pode fazer.

Retomando os estudos de Silva, seu livro revela que o final da década de 1960 e início de 1970 retratam um período importante para a educação no Brasil e em outros países e destaca alguns movimentos voltados para a educação. Foi nesse período que a influência de caráter tecnicista da educação dos Estados Unidos chegou ao Brasil, mas enquanto isso já emergia também movimentos de contraposição a essa orientação.

Nos Estados Unidos, por exemplo, o movimento de reconceitualização curricular se propôs a superar a concepção tradicional que predominava. Na Inglaterra o movimento liderado pelo Sociólogo Michael Young, reivindicava prioridade para uma Nova Sociologia. No Brasil, Paulo Freire mobiliza um movimento em prol de uma educação mais humanística e popular. Enfim, teorias e práticas críticas que se apresentam numa inversão dos fundamentos das teorias tradicionais, dando destaque a reflexões de questões ligadas à sociedade e à educação propriamente ditas.

A esse respeito, Silva ainda acrescenta (1999, p.30): “Para as teorias críticas o importante não é o desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz”. De acordo com o autor, os textos que formam a base da teoria educacional crítica formaram a base do que ainda se mantém e, por conta disso, deve ser bem discutida e analisada.

Desse modo, é relevante reiterar que foi por intermédio do movimento de reconceitualização que o tecnicismo passou a ser questionado como parâmetro para se definir o currículo. Quanto a isso Silva (1999, p. 37) afirma que

As pessoas identificadas com o que passou a ser conhecido como “movimento de reconceptualização” começavam a perceber que a compreensão do currículo como uma atividade meramente técnica e administrativa não se enquadrava muito bem com as teorias sociais de origem sobretudo européia com as quais elas estavam familiarizadas: a fenomenologia, a hermenêutica, o marxismo.

Esses campos se apresentam de formas antagônicas à teoria tradicional e técnica de currículo. De um lado a base marxista que destaca o papel das estruturas políticas e econômicas na reprodução social e cultural através do currículo e da educação. E de outro, as bases fenomenológicas e hermenêuticas lançavam questões que iam de encontro com a teoria tradicional pela pouca ênfase dada às experiências e às significações subjetivas.

Ainda com Tadeu da Silva, discutindo sobre o movimento reconceitualista, fica evidente que tal movimento defendia a inclusão tanto das vertentes da fenomenologia

quanto das marxistas, mas isso não ocorreu de fato, pois os marxistas consideravam o movimento muito mais tendencioso para a abordagem subjetiva e pouco expressiva para as questões políticas. O autor ainda complementa:

Ao final, o rótulo da reconceptualização que caracteriza um movimento hoje dissolvido no pós-estruturalismo, no feminismo, nos estudos culturais, ficou limitado às concepções fenomenológicas, hermenêuticas e autobiográficas de crítica aos modelos tradicionais de currículo (SILVA, 1999, p. 39).

Embora se perceba mais fortemente a presença das abordagens fenomenológicas, hermenêuticas e autobiográficas o que se observa no movimento de reconceitualização, liderado por William Pinar, foi a tentativa de filiar diversas correntes. Evidencia-se que a partir da reconceitualização a descrição de currículo passou a incluir algumas palavras-chave, antes pouco consideradas no campo, tais como: experiências dos sujeitos, história de vida, conhecimento de si, coletividade, democracia, enfim. Portanto, as diversas correntes teóricas trouxeram significativas contribuições para o campo curricular.

1.2 Paulo Freire – dialogando sobre currículo

Embora Paulo Freire não tenha dedicado seus estudos à abordagem sobre currículo, sua obra nos inspira a pensar sobre a importância dos sujeitos, de suas experiências e de suas narrativas através do diálogo e isso também se relaciona ao currículo, o que deve ter interferido na opção de ter sido incluído na bibliografia do curso que fiz em 2015.

Paulo Freire (1921-1997) foi um educador, filósofo e pedagogo cuja obra tornou-se relevante referência mundial para diversos estudos, pesquisas e práticas no campo da educação. Freire sempre esteve engajado nos movimentos populares, no movimento com camponeses e trabalhadores. Em 1950, assumiu a Direção do Departamento de Educação e Cultura encorajando seus trabalhadores a discutirem seus problemas. Em 1963, Freire se destaca por sua experiência de alfabetizar 300 trabalhadores rurais em 45 dias. Ainda nesse período assumiu a coordenação do Programa Nacional de Alfabetização, a convite do então Ministro da Educação, Paulo de Tarso. Porém com o Golpe Militar de 1964, o Programa foi extinto pela Ditadura e

Paulo Freire foi por duas vezes preso e depois exilado, deixando o Brasil rumo à Bolívia, única Embaixada que o aceitou como exilado. No entanto, sua estadia na Bolívia se deu por pouco tempo, logo seguiu para o Chile e por lá ficou até abril de 1969 quando foi convidado para lecionar nos Estados Unidos e também para atuar no Conselho Mundial das Igrejas, em Genebra, Suíça. Freire aceitou ambos os convites e foi no bojo desse período que escreve dois de seus livros mais conhecidos: *Educação Como Prática da Liberdade* e *Pedagogia do Oprimido*.

Em 1980, Freire consegue seu passaporte, por vias de mandado de segurança, para retorno ao Brasil. Fixa residência em São Paulo e aceita o convite para lecionar na Faculdade de Educação da UNICAMP. Em 1988, na gestão da prefeita Luiza Erundina do Partido dos Trabalhadores/PT, assume a Secretaria de Educação a qual dedicou-se integralmente. A 1997, aos 75 anos, um infarto tira a vida de Freire, mas sua obra e seu legado estes sobrevivem. Em 2012, no Brasil, foi sancionada a Lei N° 12.612 se declarando Paulo Freire como Patrono da Educação Brasileira. Seu trabalho influenciou vários educadores em várias partes do mundo, os quais passaram a dar sentido à educação a partir de uma perspectiva que valoriza a história de vida dos sujeitos e o mundo em que vivem. Pinar, inclusive, o qual tem sido base para este trabalho, situa os estudos de Freire em relação ao diálogo, defendido por ele, como modo de se fazer currículo.

Acredito que esse tenha sido um dos objetivos da disciplina de currículo na minha graduação, ao indicar no Programa como sugestão de leitura o livro *Pedagogia da Autonomia* de Freire (1979): destacar a relevância das vozes dos sujeitos que fazem e praticam currículo no cotidiano escolar. E ao pensar assim, me dou conta de que construí uma percepção restrita sobre a disciplina. Na verdade entendo, hoje, que deixei de perceber que as aulas de currículo abriram também possibilidades para pensar sobre a temática a partir da valorização das experiências que o constituem.

O livro *Pedagogia da Autonomia* foi apresentado como possibilidade de se pensar na prática educativa em relação ao educando. Tal perspectiva se fundamenta na teoria crítica e que ao relacioná-la com o currículo eleva-o à possibilidade de formação humana a partir de uma abordagem dialógica, democrática e participativa.

Paulo Freire, adepto e defensor da teoria crítica, argumenta que o ensino e a aprendizagem exigem um movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar sobre o próprio fazer. A reflexão é o movimento defendido por Freire para encaminhar o pensamento dos educadores sobre sua prática pedagógica. Atrelando isso ao currículo,

aqui discutido, como verbo que se movimenta entre o ir ao passado para se compreender e reconstruir o presente entendendo esse processo situando-o a reflexão, pela conversa com seu eu interior e com seu contexto.

Nos estudos de Freire, o diálogo, a reflexão e o conhecimento que os sujeitos trazem consigo dão bases para o aprendizado tanto de professores(as) quanto de educandos(as). Inclusive, em um dos tópicos do terceiro capítulo desse referido livro, Freire declara: “Ensinar exige disponibilidade para o diálogo” (FREIRE, 1999, p. 135). E defende que os saberes dos professores são frutos de experiências e resultado da interação com o mundo. Na perspectiva freireana esse saberes, muitas vezes, podem ser considerados ingênuos por não terem sido superados e por não terem alcançado a rigorosidade metodológica que caracteriza o ensino crítico.

Freire destaca que ao ensinar os/as professores(as) devem ter segurança na exposição de suas aulas, mas essa segurança não deve ser confundida com a arrogância de acharem que sabem tudo ou que seus saberes são inquestionáveis. Pelo contrário, na perspectiva dialógica essa segurança se fundamenta na humildade em admitir que sabemos algumas coisas e ignoramos outras, que podemos buscar aprofundar o que já sabemos e ter a curiosidade de conhecer o que ainda não sabemos.

Para Freire (1979, p.86), a ética da abertura disponibiliza o diálogo:

A razão ética da abertura, seu fundamento político sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas.

Trazer as ideias freireanas para o debate de currículo, a meu ver, significa entender que a concepção de currículo não pode estar fundamentada apenas na racionalidade técnica e nas questões administrativas ligadas ao currículo. Para além disto, Freire insere o aspecto do diálogo na sala de aula como ponto de partida de toda e qualquer tentativa de compreensão dos assuntos abordados no cotidiano escolar, como forma respeitosa às experiências e aos conhecimentos dos outros e, ainda, como consciência de que fato somos inacabados.

A perspectiva freireana para o currículo busca superar a educação bancária – em que os conhecimentos dos/das alunos(as) não são considerados, pois, nessa

perspectiva, só os/as professores(as) são tidos(as) como detentores(as) de saberes - e propõe um currículo pautado pela educação libertadora.

Esse projeto de currículo pautado na concepção de educação como prática libertadora tem os sujeitos como ativos no processo de construção de conhecimento e, por isso, considera as suas experiências e a realidade dos indivíduos. E se contrapõe ao modelo de educação em que os educandos não são tratados como seres pensantes, como se nunca tivessem vivido experiências ou se relacionado. Freire argumenta o modelo de educação bancária que trata os sujeitos como tábula rasa, a espera que o vazio de suas mentes seja preenchido com os conhecimentos dos/das professores(as).

A partir do que foi exposto, é possível relacionar os estudos de Freire com a proposta de currículo como conversa complicada, proposta por William Pinar: a ideia de que os sujeitos são ativos no contexto curricular. O diálogo defendido por Pinar no desenvolvimento do currículo foi, inclusive, por influência da obra freireana. Além disto, ambos comungam de várias ideias fundantes da teoria com base crítica e se conectam por meio de seus estudos com abordagem fenomenológica, em que o ato de conhecer não é algo isolado ou individual, mas se dá através das relações do sujeito com o mundo e com sua consciência.

Essa aproximação através da fenomenologia entre Freire e Pinar se percebe pelo enfoque que dão ao sujeito e à valorização da história de vida e pelo sentido atribuído às experiências que promovem o conhecimento das pessoas. Mas, o próprio Pinar, segundo Sússekind (2014, p. 98), explicita essa aproximação:

E o que era tão atraente para mim em Freire? Três coisas. Bom, era um outro mundo...Outro país, a centralidade do encontro dialógico. Este conceito que está na *Pedagogia do Oprimido* pareceu ser, para mim, como um modelo para toda pedagogia. E, de fato, é antecedente ao meu...Ou talvez meu conceito de *conversa complicada* seja uma nota de rodapé ao de Freire. Como quiserem pensar... Mas, certamente é derivativo, e plantou em mim essas ideias de que melhor que te dizer coisas e você entender é que nós estejamos envolvidos em um diálogo.
[...] O que também era muito importante para mim: a conscientização, que soa muito melhor em Português... E era importante para mim pois me lembrava de que o conhecimento por si só, que é informação, é insuficiente. [...] A terceira ideia de Freire que me deixou estupefato foi de que *ler não é simplesmente decodificar* a palavra, mas é uma forma de ler a realidade. [grifo do autor]

Essa interseção entre Paulo Freire e William Pinar faz pensar o quanto a experiência de vida, as narrativas e o diálogo traduzem-se em aspectos fundantes para

uma educação que pretende se movimentar a partir da conscientização e da reflexão crítica dos sujeitos envolvidos no processo curricular.

1.3 Conversa sobre currículo entre outros autores da área

A noção de currículo que permeia a prática dos que o desenvolvem é um dos assuntos que se faz necessário discutir. Muitos autores da área curricular se debruçaram para descrever o currículo relacionando-o ao seu desenvolvimento, buscando com isto estabelecer o currículo não apenas como um aglomerado de conhecimentos a serem ensinados, mas para além disto, como um projeto de formação.

Início a conversa sobre concepções de currículo articulando-o a um projeto de formação a partir das histórias de vida reportando-me a produções de alguns pesquisadores que compõem o grupo FEP, como Sá (2010; 2011), Sá e Alves (2016), Carvalho e Moreira (2016) e depois sigo a conversa convidando outros autores cujas produções fizeram-se presentes durante o curso do Mestrado, como Macedo (2013, 2017), Santos (2007), Silva (2014) e Pacheco (2005).

A autora Maria Roseli G. B. de Sá sempre esteve instigada em seus estudos com a discussão da relação entre currículo e formação como um tema relevante para a área curricular. Ao discutir sobre esta relação, Sá (2010) desenvolve sua investigação a partir da perspectiva da hermenêutica fenomenológica e vem nos lembrar que a articulação entre currículo e formação está muito mais relacionada a um processo interno de constituição e não necessariamente de uma finalidade técnica.

Nesse movimento que envolve o currículo e a formação, recorrendo aos estudos desenvolvidos por Sá e Alves (2016), observo nessa articulação que a função do currículo é subsidiar percursos formativos, privilegiando a história de vida e os conhecimentos trazidos pelos sujeitos como possíveis de serem articulados com os conhecimentos teóricos. A esse respeito às autoras comentam:

A ideia já tão difundida de currículo como carreira, corrida, curso, que, aliás, sustenta etimologicamente o próprio termo, parece ser considerada, na literatura e políticas correntes, apenas na perspectiva da organização dos conteúdos e práticas curriculares, ou seja, em uma perspectiva externa, de âmbito institucional. E os sujeitos do currículo, para os quais o currículo é instituído, como pensam e como tecem os

seus percursos curriculares, consideradas suas trajetórias de vida? Como “se formam” a partir dos subsídios possibilitados pelas propostas curriculares? (SÁ; ALVES, 2016, p. 407).

As questões destacadas na citação acima me leva a refletir que ao compreender o currículo como projeto de formação, devo levar em conta o que dizem e o que pensam os envolvidos no currículo, atribuindo-lhes o lugar de sujeitos ativos tanto na constituição quanto no desenvolvimento curricular.

Sá (2010), envolvida nos estudos heideggerianos, ainda ressalta que o currículo compreendido como projeto de formação possibilita e motiva ao sujeito da formação expressar a sua compreensão de si e do mundo em que se encontra imerso. E acrescenta (p.47):

Na condição de *ser* de possibilidades, desenvolvemos nossa compreensão do mundo, imersos nesse mundo, interpretando-o continuamente, desocultando-o, desvelando-o. No mundo do currículo, o estudante vai desvelando suas potencialidades e atualizando-as. É preciso que experimente, se exercite em suas possibilidades.

Sobre o que diz a autora, compreendo que uma concepção de currículo articulada ao processo de formação possibilita às pessoas tomarem suas próprias vivências como subsídio para se chegar a experiências outras, ou seja, a experiência que resulta da história de vida pode ser ampliada ou atualizada no contexto das discussões do ambiente escolar.

Carvalho e Moreira (2016), em consonância com Sá, nos ajudam a compreender que um currículo que intente uma formação qualificada possibilita a busca pela experiência movida “pelo prazer e impulsionada pela curiosidade, no momento da experiência na formação e da formação na experiência” (p. 43).

As autoras questionam e chamam atenção sobre a importância de projetos curriculares intentarem cultivar o despertar da curiosidade nos/nas estudantes, por acreditarem que é por e com a curiosidade que se é possível conhecer o desconhecido ou aprofundar no que já se conhece. Acredito que no desenvolvimento dessa busca as possibilidades de vivenciar experiências são alargadas. Mas, Carvalho e Moreira (2016, p.48) prosseguem:

[...] infelizmente, somos levadas a dizer que – talvez por não saber como lidar com ela – o que prevalece nas escolas é a matança da curiosidade. Muitos modos de pensar/fazer educação contribuem para esse recalçamento e essa matança. Talvez um dos fins da educação seja tornar as almas curiosas, ou cultivar a curiosidade que já se tem;

despertar esse sentimento de busca ou reascendê-lo, quando este está se apagando ou se apagou...

Nesse sentido, as autoras incitam o entendimento de que a experiência seria o evento para pulsionar o movimento da relação currículo e formação. E ainda salientam: quanto mais às propostas curriculares intencionarem o despertar a curiosidade dos/das estudantes, possivelmente novas experiências eles/elas estarão vivenciando e, ao mesmo tempo, novos processos formativos estarão ocorrendo. Desse modo, a concepção de um currículo centrado num contexto de textos desloca-se para uma conceituação de um currículo voltado para o contexto da experiência e da prática (CARVALHO. MOREIRA, 2016).

Refletindo sobre essa discussão nas aulas do mestrado me aproximei dos estudos de Macedo (2017) o qual afirma: estamos vivendo “num ethos e num habitus sociopedagógico de currículo que dá preferência ao modelo, às coisas e ao sistema pré-montado, em detrimento das pessoas, de suas demandas formativas” (p. 18). E ainda acrescenta que o currículo enquanto construção social, cultural e histórica “atualiza-se – os atos de currículo – de forma ideológica e, neste sentido, veicula ‘uma’ formação ética, política, estética e cultural” (2017, p. 25).

Na afirmação do referido autor os sujeitos históricos cumprem papel fundamental na constituição de currículo, pois são coautores sociais, mas não o fazem descolados das circunstâncias históricas, sociais e culturais. Nessa perspectiva, Macedo entende currículo como um “produto das relações e das dinâmicas interativas, vivendo e instituindo poderes” e descreve que o currículo é considerado campo de disputa de poder e de interesse na busca de se posicionarem seja em prol da manutenção das tradições ou para romperem com esta tradição e instituírem relações sociais de tipo novo, transformando pessoas e circunstâncias históricas (2017, p. 25).

A percepção de currículo não dado, mas construído com a participação dos atores sociais (MACEDO, 2013) deve estar presente na prática dos educadores, sobretudo dos que atuam na escola pública. Entretanto, é preciso pensar no acesso destes sujeitos a uma base sólida de conhecimentos que permita ao/a aluno(a) conhecer o mundo em que vive.

A esse respeito, Boaventura Souza Santos (2007) considera que é possível constatar mecanismos de exclusão e de controle que permeiam o cotidiano escolar, nos

mais diversos espaços e tempos escolares e sugere a consolidação de um projeto educacional emancipatório.

O estudo de Santos evidencia que falar em emancipação é tratar de dignidade e de respeito e encaminha a discussão para o processo de constituição social desigual e injusto e afirma que “não há justiça social global sem justiça cognitiva global, ou seja, sem justiça entre os conhecimentos” (SANTOS, 2007, p. 40).

Se Macedo (2013) concebe o currículo como construção social incessante e interessada, como lugar de disputas e conflitos, Santos (2007) discursa sobre a relevância de atentar para um ensino onde todos tenham o mesmo acesso às possibilidades de conhecimento. Ambos concordam que a escola deve possibilitar o acesso a um projeto educacional voltado para a transformação do contexto político e social das pessoas.

Para Macedo (2017) existe uma intencionalidade no currículo não expressa que representa a relação de poder e de interesses, devendo ser explicitada no contexto escolar. Da mesma forma, articular o currículo à emancipação constitui uma postura política do educador, que não concebe uma prática pedagógica neutra ou acrítica na relação e interação com os alunos.

Com Santos (2007) entendo que o conhecimento emancipa e torna o sujeito autônomo. Nessa perspectiva, o autor sugere um conhecimento que agregue o saber científico e o saber popular. Segundo ele, o conhecimento moderno é sustentado por uma epistemologia técnica monocultural, denominada de razão eurocêntrica ou indolente, que coloca o saber científico como único. E propõe a “ecologia dos saberes, postulada pelo diálogo do saber científico com o saber popular e laico, [...] com o saber das populações urbanas marginais” (p.32).

Já Silva (2014) em seu artigo intitulado “Currículo como *Currere*, como Complexidade, como Cosmologia, como Conversa e como Comunidade: contribuições teóricas pós modernas para a reflexão sobre currículos de matemática no ensino médio” apresenta a definição de currículo caracterizando-o em cinco Cs: como *currere*, como complexidade, como cosmologia, como conversação e como comunidade, com base nos estudos de Doll Jr (1997). Tais características apontam para a perspectiva de currículo que se apresenta, de modo resumido, da seguinte forma:

- Currículo como *currere* - em que a etimologia da palavra representa uma ação, ou seja, o ato de correr, levando em conta a realidade desse corredor que está se movendo no percurso (currículo).

- Currículo como complexidade- em que a incerteza e o processo de ligar o segregado são aspectos essenciais para se pensar um currículo “não como um curso linear a ser executado, mas como uma rede complexa e dinâmica das interações, que evolui naturalmente para formas variadas e interligadas” (p. 46).
- Currículo como cosmologia- em que o local, a tribo, a comunidade, suas experiências e suas múltiplas narrativas (rompendo assim com as hegemonias dominantes) são valorizadas para se promover a integração da humanidade como um todo.
- Currículo como conversação- em que o currículo esteja relacionado à convivência e a transformação, pois “nos transformamos, assim como os nossos pontos de vista diferentes convergem para o que atualmente está além de nós, e a situação se altera ou se transforma à medida que passamos pelo processo de convergência” (p. 49).
- Currículo como convivência- em que se faz necessário discutir ou conversar sobre o lugar e o papel de cada indivíduo dentro de cada espaço cultural, ecológico e cosmológico.

Essa percepção atrela-se ao que Pacheco (2005) defende, ao dizer que currículo

é

[...] uma missão, por um lado, complexa porque existe uma grande diversidade de pensamento curricular e, por outro, fácil, na medida em que o currículo é um projeto de formação (envolvendo conteúdos, valores/attitudes e experiências), cuja construção se faz a partir de uma multiplicidade de práticas inter-relacionadas através de deliberações tomadas nos contextos social e cultural (e também político e ideológico) e econômico (2005, p. 41).

Desse modo, o que se sobressai nesses estudos é a ideia de um currículo não meramente como plano, programa ou um curso, mas, sobretudo como um projeto de formação para pessoas que conhecem e (re)constróem conhecimentos a partir da inter-relação entre seres humanos, ambientes e contextos.

2 UMA CONVERSA SOBRE CURRÍCULO COM WILLIAM PINAR

[...] o conhecimento por si só, que é informação, é insuficiente. O conhecimento precisa integrar-se a um tipo de sensibilidade e consciência no modo de ser. Ou seja, é algo realmente sobre a pessoa e o mundo social.

William Pinar

Ao utilizar o termo “Conversa complicada” para conceituar o currículo, William F. Pinar (2007; 2016; 2017) inquieta-nos a aprofundar mais nos estudos sobre essa expressão. O que de fato significa dizer currículo como conversa? E o porquê de ser complicada? Para tal estudo considero importante, a princípio, trazer aqui algumas informações biográficas desse autor que desde o início dos anos 1970 tem movimentado as discussões a respeito da reconceitualização de currículo. Faço esse percurso pela vida de Pinar, na tentativa de buscar compreender o caminho que o levou a argumentar o currículo escolar a partir da perspectiva de um encontro dialógico, mencionado por ele (PINAR, 2017). Para tanto, fui buscar esse aporte na entrevista concedida a Maria Luiza Sússekind que, ao fazer seu pós-doutorado, teve Pinar como seu Supervisor, em Vancouver, no Canadá. Essa entrevista foi transformada em um livro intitulado, Quem é William F. Pinar? em que se pode conhecer alguns dos seus pensamentos e aprofundar mais nos conhecimentos sobre a vida desse renomado autor (SÜSSEKIND, 2014).

O Professor William Frederick Pinar nasceu em agosto de 1947, no estado de WestVirginia/EUA, mas foi criado em Nova Inglaterra -EUA. Sua formação acadêmica ocorreu na área de estudos em língua e literatura. Lecionou Inglês no Ensino Médio Regular, por quatro anos e tornou-se Doutor pela Universidade Estadual de Ohio/EUA. Trabalhou em várias Universidades estadunidenses e esteve por vinte anos atuando na docência da Universidade da Luisiana (LSU).

Segundo Sússekind (2014, p. 19), Pinar é um dos nomes mais destacados no campo de reconceitualização e nos estudos sobre currículo, influenciado pelo existencialismo e pela hermenêutica, incorporando também ao longo dos anos referências do pós-estruturalismo. Assim, se por um lado contou com os pensamentos de estudiosos clássicos para a formulação da reconceitualização de sua teoria sobre currículo, dialogou com autores que trouxeram outras nuances aos seus primeiros estudos, podendo ser citados como seus interlocutores uma pluralidade de autores como: Jacques Derrida, John Dewey, Michel Foucault, Freud, Ted Aoky e Bill Doll.

Além disto, Pinar também bebeu das águas provenientes da obra freireana “Pedagogia do Oprimido” e foi a partir da aproximação com o teórico, especialmente nas aulas de Gregory Bateson na Universidade de Columbia, em Nova York, que sua teoria foi contagiada pelo pensamento sobre encontro dialógico, influenciando positivamente o movimento iniciado em 1970, conhecido como reconceitualização do campo curricular. Por conta disto, Sússekind o considera “[...] o mais citado e respeitado estudioso nos EUA no campo do currículo. É uma celebridade acadêmica na Europa, na Turquia, na China, e dá aulas no Canadá” (SÚSSEKIND, 2014, p. 20). Nessa condição, participou ativamente na criação da Associação Internacional para o Avanço dos Estudos de Currículo e continua incentivando a criação dessas associações em outros países, inclusive no Brasil.

Antônio Flávio Barbosa Moreira, ao escrever o prefácio do livro em pauta (MOREIRA, 2014, p. 09), revela que a intenção de Pinar, no processo de reconceitualização do campo do currículo, foi “quebrar as barreiras entre currículo e vida, rejeitando a supervalorização dos aspectos técnicos no desenvolvimento do currículo”. Moreira ainda afirma que Pinar vai de encontro ao pensamento tradicional de currículo em que a intenção pragmática volta-se predominantemente à proposição do como desenvolver as tarefas, do planejar, do implementar e de avaliar o currículo.

Na formulação da reconceitualização do campo, Pinar defende que a função do trabalho com o currículo deve estar orientada para “compreender o processo curricular, uma compreensão da espécie que se procura alcançar nas humanidades” (SÚSSEKIND, 2014, p. 09). Dito de outra forma, o foco deixaria de ser os procedimentos técnicos e passa a ser a experiência com e no mundo, sugerindo assim, um currículo na perspectiva da conversa ou encontro dialógico entre pessoas.

2.1 Reconceitualização de currículo a partir de William Pinar

Ao me reportar aos estudos de Pinar para compreender o movimento de reconceitualização e seu envolvimento, percebo a necessidade de retomar alguns pontos já abordados anteriormente sobre o eficientismo de Franklin Bobbit e a racionalidade técnica de Ralph Tyler. Pois, ao fazer novas leituras a partir de outros autores, a temática foi ganhando maior sentido ao que havia abordado anteriormente.

O nome de Pinar vincula-se ao tema reconceitualização do currículo por ser considerado um dos autores principais a levantar debates a respeito de conceitos de currículo que se fundamentavam predominantemente no eficientismo social e na racionalidade técnica.

O eficientismo foi um movimento surgido nos Estados Unidos, no início do Século XX, no contexto das demandas do processo de industrialização da sociedade americana. A escola nesse período, para dar conta das necessidades de mão de obra do setor produtivo e da urbanização que se expandia, passa a ser cobrada a preparar os jovens para os novos parâmetros da sociedade industrial.

Na verdade, duas grandes tendências se destacam nos primeiros estudos e propostas curriculares. A primeira, representada por Jonh Dewey e William Kilpatrick, correspondia à elaboração de um currículo que admitisse os interesses dos alunos, baseado numa perspectiva mais filosófica, conhecida aqui no Brasil como escolanovismo. Já a segunda tendência, denominada como tecnicista e representada pelo pensamento de Bobbitt, voltava-se para a construção científica, que preparasse os alunos para a vida adulta. Tal como afirma Silva (1999) - o qual trago como referência no capítulo anterior – Moreira e Silva (2002) também afirmam que ambas as tendências buscavam adaptar a escola ao contexto social que passava por transformações de ordem política e econômica e à ordem capitalista que se firmava.

A vertente curricular defendida por Dewey e Kilpatrick trazia como foco a resolução de problemas sociais e, para tal, os conteúdos escolares deveriam surgir das necessidades práticas contemporâneas. Tais propostas influenciaram o pensamento dos educadores brasileiros do movimento escolanovista, entre eles, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Foi movida pelo progressivismo que a discussão sobre teorias centradas na criança, aspectos democráticos, preocupação social passaram a ser introduzidas na base da reforma educacional das primeiras décadas do século passado, no Brasil (LOPES e MACEDO, 2011).

Porém, os educadores de viés progressivista, que defendiam o ensino pautado em conceitos democráticos e ligado aos interesses dos alunos, foram responsabilizados pela baixa na qualidade do ensino nas escolas. Segundo Moreira e Silva (2002), uma onda conservadora tornou-se fortalecida sobre a educação, na década de 1960 e a linguagem da eficiência e da eficácia passou a se estabelecer no currículo escolar.

A esse respeito Lopes e Macedo (2011, p. 22) afirmam que:

Ainda que o eficientismo seja um movimento com muitas nuances pode-se resumi-lo pela defesa de um currículo científico, explicitamente associado à administração escolar e baseado em conceitos como eficácia, eficiência e economia.

Nessa perspectiva, esperava-se que o sistema educacional fosse eficiente na preparação dos/das alunos(as) à vida econômica e que sua operacionalidade tivesse a eficácia de qualquer empresa comercial e industrial. Essa proposta de escola se percebia nos estudos de Bobbitt quando argumenta que a função da escola e do currículo escolar é de preparar o/a aluno(a) para a vida econômica, em conexão com o processo de industrialização dos Estados Unidos.

Retomando ainda ao que Silva discute (1999, p.23) é possível entender que:

Tal como uma indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados. O sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais eram seus objetivos, que por sua vez, deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta. O modelo de Bobbit estava claramente voltado para a economia. Sua palavra chave era 'eficiência'.

O que Silva enfatiza é que o eficientismo social defendido por Bobbitt não tem por pauta os conteúdos a serem ensinados ou a seleção deles. Para os eficientistas, o ponto crucial é o objetivo a ser elaborado ou a tarefa a ser desenvolvida para propiciar a capacitação de pessoas com vistas à resolução de problemas práticos que, dentro das disciplinas, deveria compor o currículo.

A argumentação de Bobbitt se consolida, posteriormente, nos estudos de Ralph Tyler que, em meados do século XX, se destaca no campo curricular por sua conceitualização representada por uma teoria ligada à prescrição e à instrução. E conforme eu destaquei anteriormente, Tyler pregava um modelo de currículo com uma abordagem procedimental e administrativa que contemplasse quatro etapas: definição de objetivos de ensino; seleção e criação de experiências de aprendizagens; organização das experiências na tentativa de garantir a maior eficiência e avaliação do currículo (SILVA, 1999; LOPES, PACHECO, 2011).

O modelo de elaboração curricular defendido por Tyler foi tema de uma de suas obras, intitulada como "Princípios básicos de currículo e ensino". Seu livro, dividido em

cinco capítulos, aborda as questões que podem ser consideradas fulcrais para se pensar o currículo na perspectiva tyleriana, são elas: que objetivos educacionais deve a escola procurar alcançar? Como selecionar experiências de aprendizagem que possam ser úteis na execução desses objetivos? Como podem ser organizadas as experiências de aprendizagem para um ensino eficaz? Como se pode avaliar a eficácia de experiência de aprendizagem? Como a escola ou faculdade pode trabalhar para a elaboração do currículo?

O propósito de Tyler era enfatizar o planejamento, a elaboração e a organização dos objetivos e das atividades no interior de cada componente curricular. Seu argumento defende, principalmente, a organização estrutural que, segundo ele, demanda a eficácia do currículo (LOPES, MACEDO, 2011).

Deste modo, o eficientismo de Bobbitt e o racionalismo de Tyler que tornaram-se a base para a elaboração e o desenvolvimento curricular fundamentado na teoria tradicional passou a ser contestado nos Estados Unidos a partir dos anos de 1970 dando início ao movimento que ficou conhecido por “reconceitualização do currículo” envolvido por diversos especialistas que participaram de uma conferência na Universidade de Rochester em Nova York/EUA.

Se o modelo tradicional de currículo direcionava para o aprendizado voltado para procedimentos de cunho técnico, em contraposição, as teorias críticas inseriram o currículo no debate de questões abrangentes aos arranjos sociais e educacionais, no tocante as desigualdades e as injustiças sociais. Desse modo, a partir dessa conferência duas grandes correntes se desenvolveram:

- Teorizações críticas gerais sobre educação, com o aporte filosófico marxista, destacadas nos trabalhos dos franceses: Althusser, Bourdieu e Passeron e dos norteamericanos Giroux e Apple.
- Teorizações centradas de forma mais localizada nas questões curriculares, voltada para a tradução hermenêutica e fenomenologia, representadas por William Pinar.

Nas obras do filósofo Althusser os principais aspectos apontados destacam que a sociedade capitalista não se sustentaria se não houvessem mecanismos e instituições encarregadas de garantir que o *status quo* fosse contestado: Aparelhos repressivos do estado (política e o judiciário) e Aparelhos ideológicos do estado (a religião, a mídia, a escola e a família). Althusser afirma que a escola constitui-se como aparelho ideológico central porque atinge praticamente toda a população por um período prolongado e que

atua ideologicamente, através de seu currículo. Por meio da ideologia as pessoas das classes subordinadas são inclinadas à submissão e à obediência. Enquanto as classes dominantes aprendem a comandar e a controlar.

Já em Bourdieu e Passaron, a temática “A Reprodução” ganha destaque. Afirmam que é através da reprodução cultural dominante que a reprodução cultural mais ampla da sociedade fica garantida. E, ao relacionar esse tema à escola e à educação o fazem como mecanismos de exclusão. Segundo os autores, o currículo baseado na cultura da classe dominante é expresso e transmitido através da linguagem e do código da cultura dominante.

Entendo que a teoria crítica educacional nasce com o propósito de estabelecer na escola a perspectiva política com a finalidade de atenuar a desigualdade cultural na educação. Além disso, essa teoria foi também aporte para ideias que produziram movimentos, em vários países, de grupos de estudiosos que tinham em comum a crítica ao esboço do currículo técnico e burocrático.

Para os marxistas a ênfase dada na eficiência e na racionalidade remetia diretamente à dominação do capitalismo sobre a educação e sobre o currículo e, por conseguinte, alargava a reprodução da desigualdade de classe na sociedade. Já para os fenomenólogos as categorias de aprendizagem, objetivos, mediação e avaliação não tinham relação com os significados do mundo ou encaminhavam as pessoas a construírem e darem sentido as suas experiências.

A intenção, na verdade, era que o movimento reconceitualista seguisse representado por essas duas correntes que se diversificavam entre, de um lado, a fenomenologia e, de outro, o marxismo. Mas, na prática isso não ocorreu.

Na fenomenologia, busca-se desnaturalizar as estruturas nas quais aprendemos a viver e a interpretar o cotidiano através de uma perspectiva pessoal e subjetiva. Em contrapartida, no marxismo desnaturalizar o mundo natural da pedagogia e do currículo representa submetê-lo a uma análise científica envolta em conceitos que rompam com as categorias do senso comum, com as quais o mundo é visto e compreendido (SILVA, 1999). Por conta desses contrapontos, marxistas interpretaram o movimento reconceitualista como retrocesso ao pessoal e ao subjetivo.

Alguns outros autores marxistas também se destacaram como percussores desse movimento de reconceitualização e tornaram-se conhecidos no Brasil. Apple, por exemplo, toma como ponto de partida para sua crítica ao currículo tradicional os aspectos centrais levantados da crítica marxista à sociedade. Seus estudos analisam o

vínculo entre, de um lado, as estruturas econômicas e, de outro, a educação e o currículo em que é mediado e produzido por processos que são ativamente guiados pela ação humana. Daí o motivo de Apple utilizar o conceito de hegemonia, formulado por Gramsci. Tal conceito permite ver o campo social como contestado, em que os grupos dominantes se veem obrigados ao esforço de elaborar estratégias para manter sua dominação através do convencimento ideológico ou da hegemonia cultural (SILVA, 1999).

O argumento da hegemonia cultural para Apple é o tema principal no qual ele insere o currículo nos seus estudos sobre teoria educacional crítica. Desse modo, na sua análise a questão não está em saber qual é o conhecimento verdadeiro, mas qual o conhecimento é considerado verdadeiro. Ou por que desses conhecimentos e não outros? Conhecimento de quem? E quais interesses geraram a seleção desses conhecimentos? Tais questões são enfatizadas por Apple na tentativa de contribuir no processo de politização e teorização curricular.

Já Henry Giroux, utilizou-se de conceitos ligados a política cultural influenciado pelas teorias dos pesquisadores da Escola de Frankfurt (Adorno, Horkheimer, Marcuse, entre outros). Giroux também critica a racionalidade técnica e o positivismo das perspectivas críticas que já estavam em circulação sobre a teoria educacional. Ele não estava satisfeito com a rigidez estrutural e as consequências pessimistas das teorias críticas que já estava em andamento.

Giroux fazia críticas a análise dos processos que centrava-se no estudo fenomenológico. Segundo ele, essas análises não eram suficientes ou não tinham nenhuma conexão com as formas como a construção social se desenvolvia no espaço escolar e com as relações mais amplas de controle e de poder. Desse modo, sua teorização crítica e alternativa fundamenta-se no conceito de resistência sobre pedagogia e currículo.

Nesse sentido, Giroux esteve preocupado em abordar uma alternativa sobre a pedagogia que superasse o pessimismo e o imobilismo das teorias da reprodução. Uma pedagogia da possibilidade na escola, movida por mediações e ações para ir de encontro aos designs do poder e do controle. A resistência, segundo Giroux, consistia na possibilidade para estudantes e professores(as) desenvolverem uma pedagogia e um currículo movidos por conceitos de emancipação e de libertação, de modo politizado e crítico (MOREIRA; SILVA, 2002).

Dessa forma, o movimento de reconceitualização curricular foi se constituindo assumindo uma abordagem que se inclinava para a fenomenologia. É nesse contexto que o nome de William Pinar destaca-se nesse movimento.

A reconceitualização curricular, pela abordagem de Pinar, extrapola a estrutura técnica e operacional do currículo e coloca o currículo como campo de luta constante, trazendo ao debate temas como: gênero, raça e classe em confronto com as dinâmicas de opressão, exploração e de dominação. Pensar na reconceitualização do campo do currículo, segundo Pinar, é pensar currículo como campo interdisciplinar em que a articulação com as disciplinas escolares e com a investigação acadêmica se misturam com as experiências vividas, a fim de encorajar o pensamento crítico e o desenvolvimento intelectual dos/das alunos(as).

Pinar (2007, p. 40) destaca as mudanças perceptíveis nos estudos curriculares em geral, após a década de 1970, com o início do movimento em prol a reconceitualização:

1. uma mudança de foco na engenharia social e no modelo de negócios para o projecto de compreensão, o que envolve o conceito de currículo como conversação;
2. o estabelecimento de um campo intelectualmente independente – isto é o mesmo que dizer não ligado a partes específicas de legislação [...] – e acadêmico dedicado à compreensão, e principalmente baseado na investigação e teoria das humanidades e das artes, não as ciências sociais e comportamentais;
3. e uma mudança da ênfase do ensino (especialmente da tecnologia da instrução) para o currículo, especialmente em configurações interdisciplinares como os estudos afro-americanos, estudos sobre as mulheres e de gênero, e estudos culturais

Assim, o movimento reconceitualista defendido por Pinar, entende que o currículo se desenvolve englobando diversas perspectivas, no âmbito da teoria crítica, valorizando experiência vivida e relacionada-o com o conhecimento acadêmico, elevando, assim, o pensamento crítico dos alunos.

Se com a reconceitualização a fenomenologia foi consolidada na teoria curricular em várias partes do mundo, aqui no Brasil sua materialidade se deu com pouca abertura e só com o passar dos anos e por influência de pesquisadores do campo curricular a fenomenologia foi conquistando espaço. Mas, a forte presença dos estudos de Freire, nas pesquisas sobre currículo, garantiu a defesa de se inserir a cultura popular produzida pelos estudantes, alunos e demais membros da comunidade escolar nos conteúdos curriculares.

2.2 Currículo como *currere*: o conceito de Pinar sobre Currículo

Do movimento de reconceitualização curricular, a partir do ponto de vista de William Pinar, vem a definição de currículo como *currere* não apenas como conceito, mas como prática metodológica. Porém, esse último aspecto utilizo como metodologia dessa investigação e, por conta disso, tratarei no capítulo específico à abordagem do método.

Pinar argumenta que o currículo deve possibilitar aos sujeitos revisitarem os conhecimentos construídos sobre sua história de forma crítica. E acredita que o currículo deve ser entendido numa forma verbal – *currere* – por enfatizar o currículo vivido e não apenas o planejado.

Sobre esse aspecto, Pinar (2016, p. 20) afirma:

O currículo concebido como verbo – *currere* – privilegia o conceito do indivíduo nos estudos de currículo. É um conceito complicado em si. Cada um de nós é diferente, o que significa que todos temos uma constituição diferente, uma carga genética específica e criações, famílias, cuidadores e companheiros diferentes e, de forma mais geral ainda, em termos de raça, classe e sexo, eles próprios conceitos de desindividuação infletidos pelo lugar, momento e circunstâncias.

De outro lado, pensar num currículo a partir da perspectiva do *currere* – enquanto substantivo que privilegia o percurso demanda um olhar para esse objeto como sendo um caminho definido, planejado, objetivo que valoriza muito mais a estrutura a ser percorrida do que o sujeito que o percorrerá. Mas, o que Pinar defende é o *currere* – enquanto verbo, em que a pessoa do sujeito faz toda diferença nesse percurso que não deixa de ter importância, porém o sujeito é o protagonista.

Entendo que Pinar, em seus argumentos, não descarta a discussão do planejamento e do objetivo nos estudos sobre currículo, o que ele vem tratar é da necessidade de pensar currículo como projeto de formação do sujeito e para tal perspectiva a história de vida, os conhecimentos pré-existentes devem ser encarados com maior relevância no currículo a ser desenvolvido.

Ao destacar essa relação entre o percurso e a pessoa que percorrerá esse caminho, Silva (2014, p. 520) nos apresenta em seu texto uma ilustração que me ajuda a compreender as dissonâncias de tal relação, numa perspectiva cuja ênfase considerada é apenas o percurso:

Na perspectiva atual, utilizando a metáfora de *currere*, é como se colocássemos pessoas sedentárias e atletas de alto rendimento na mesma pista para correr uma prova de cem metros rasos e

transferíssemos nossa confiança de que o bom desempenho de ambos os grupos poderia ser justificado pela qualidade de planejamento e construção da pista na qual eles correrão.

Dito de outra forma, o currículo pensado apenas na perspectiva prescritiva e performática em que a principal discussão centra-se no planejamento, no objetivo e na avaliação, ignora as condições, as características próprias e o contexto sociocultural de cada sujeito.

É importante destacar os sujeitos que percorrem o caminho. O currículo entendido como *currere*, na perspectiva de Pinar, se desenvolve pela conversa complicada e ressalta a experiência dos sujeitos e sua condição de reconstruir sua própria experiência por intermédio da reflexão. Esse processo se dá de modo individual, pois cada um, embora inserido num contexto social e coletivo, vive sua experiência particular. O que está em ênfase é a individualidade do sujeito no caminho percorrido, mas é a conversa complicada que o levará a rever os conhecimentos que foram construídos nesse percurso.

E é nesse ponto, no qual o processo de experiência individual do sujeito ocupa um lugar privilegiado no currículo, que Pinar entende *currere* como conversa complicada, pois numa conversa entre pessoas as vozes expressam a experiência individual de cada um/uma propiciando um elo de identificação ou de afastamento entre os indivíduos. Essa relação, por vezes marcada por resistência em apreender o novo ou reaprender o que já se constituiu, demanda que o/a professor(a) desperte no/na aluno(a) o desejo e o ânimo por querer (re)viver o caminho percorrido.

Essa situação se torna mais confortável ao professor ou à professora quando os mesmos ao ensinarem um determinado conteúdo sob o qual se identificaram (um conteúdo que no processo de formação acadêmica transformou-se em experiência, pois a/o tocou), o fazem com entusiasmo e tentam despertar o interesse do/da aluno(a) para que o/a mesmo(a) possa também sentir-se interessado(a) e atraído(a) por querer estudar tal assunto. Nessa tentativa de encorajar o/a aluno(a), o/a professor(a) expressa primariamente sua singularidade, sua subjetividade, seu comprometimento e seu engajamento mediado pela oralidade e pela conversa.

Nessa relação de ensino e de aprendizagem, professor(a) e alunos(as) trocam, discutem ou negociam experiências e esse processo estimula a criatividade para se posicionarem, se exporem e exporem seus argumentos. No ato dessa relação, Pinar (2016) afirma que existe uma tensionalidade para o movimento de “estruturas

intelectuais, psicológicas e físicas como sendo alegóricas” (p. 24) e por isso que ele defende que o currículo *currere*, enquanto verbo, não é estático, pelo contrário: “ênfatisa ação, processo e experiência, em contraste com o substantivo que pode transmitir a ideia de completude” (p. 20).

Desse modo, entender currículo como *currere* é pensar num percurso de ensino e de aprendizagem que dá ao indivíduo a possibilidade de estudar, de forma crítica e dialogada, sua própria experiência. É enfatizar o autoconhecimento e a autoreflexão. Para tanto, isso demanda a ação do ir e vir no tempo passado, presente e futuro. E, para o desenvolvimento desse percurso Pinar estabelece *currere* também como método autobiográfico que ocorre como forma de recordar e de reentrar no passado e para imaginar o futuro de modo reflexivo, assunto que tratarei com mais detalhe no capítulo seguinte.

2.3 Currículo como conversa

Em contraposição a um currículo tradicional, formalizado e abstrato, Pinar (2007) define currículo como uma conversa extraordinariamente complicada. E argumenta que o currículo deve ser uma conversa, porque as pessoas estão falando umas com as outras. E deixa claro que a conversa deve envolver atenção e civilidade para se entender o outro através da comunicação ou da oralidade. Nesse sentido a primazia do temporal é significativamente importante no processo de aprendizado, pois:

O temporal, então, anima o que é falado e estudado, já que enfatiza como a memória estrutura o que vivenciamos no presente e como a experiência nova nos possibilita reconstruir o que lembramos e podemos prever. Dizemos que aprendemos com a experiência, mas, a menos que haja experiência – incorporada, temporalmente estruturada –, não há nada do que se possa aprender. No currículo, a temporalidade estrutura a oralidade (PINAR, 2016, p. 32).

Desse modo, ao dizermos o que pensamos no diálogo e/ou nas discussões coletivas, se nossas expressões estiverem estruturadas temporalmente em nossas memórias e subjetividades estaremos diante de uma conversa, pois uma simples troca de informação, um bate-papo, dizer o que vem à mente ou mesmo uma conversa para

impressionar alguém, não pode ser considerada uma conversa. “Simplesmente dizer as coisas é simplesmente dizer as coisas; não é conversa” (PINAR, 2016, p. 33).

Sobre essa dimensão da “conversa”, Pinar (2007, p. 290) se reporta a Michael Oakeshot para argumentar que a conversação estrutura-se na alteridade e não pode acontecer “na ausência de uma diversidade de vozes”, uma vez que “[...] nela se encontram diferentes universos de discursos, reconhecem-se um ao outro e gozam de uma relação indirecta que nenhum dos dois pede ou prevê o seu ser assimilado ao outro”.

Essas vozes, assim como se percebe na relação entre professores(as) e alunos(as), também se manifestam nos conteúdos dos livros didáticos e daí a importância de se entender currículo como projeto de formação, por meio do diálogo, uma vez que os/as estudantes ficam expostos a diferentes forças (políticas, culturais e econômicas) que ocorrem no processo educacional e podem aproximar ou distanciar as pessoas de desenvolverem seu potencial autocrítico. Conforme afirma Garcia (2015, p. 6):

Além disso, essa conversa complicada envolve diferentes sujeitos e forças. Ela articula teóricos, professores, alunos, livros didáticos, bem como outros sujeitos e elementos sociais. Na escola, o currículo seria uma conversação sempre em curso. Ali, no entanto, haveria uma distância essa experiência formal e abstrata, e aquela própria da conversação cotidiana, de tal modo a tornar o currículo uma conversa descontextualizada.

A partir desse ponto de vista, o currículo como conversa pode ser entendido como campo de convencimento, de disputa, de negociação entre professor(a) e aluno(a), mas pode se tornar também um lugar de autoconhecimento, evidenciando a possibilidade de se distanciar ou de se aproximar do mundo do/da educando(a).

Garcia (2015, p.5) ainda argumenta que “o currículo pode ser pensado como um exercício de formas abstratas de pensamento, uma forma pela qual os estudantes são expostos a campos formais do conhecimento e iniciados em racionalidades científicas”. Desse modo, não oportunizar um diálogo que permita ou incentive o/a aluno(a) a refletir sobre sua própria experiência no mundo, por certo, ocasionará um ensino distanciado ou descontextualizado e, por conseguinte, sem sentido para o sujeito em formação.

Para Pinar (2007), currículo como conversa ou como conversação pode ser definido a partir de uma relação em que o ouvir o outro e reconhecer outras elocuições se torna um exercício educativo. Porém, o autor chama a atenção para determinadas

práticas pedagógicas que não motivam o/a aluno(a) para a exploração intelectual, antes agem como ventríloquos, reproduzindo conversas das quais seus/suas alunos(as) não fazem e não fizeram parte, pelo contrário, distantes de suas realidades, destruindo assim o prazer do criar.

De acordo com Garcia (2015) os/as alunos(as) perdem a oportunidade de explorar o conhecimento com suas próprias perspectivas e são levados(as) a fazerem atividades já realizadas a partir de olhares outros, que não são deles(as). Tal situação pode ser considerada comum nas escolas em que o livro didático é usualmente entendido como principal meio para se desenvolver o currículo, distante do que Pinar (2007; 2016; 2017) defende como conversa complicada.

Quanto a isso Pinar (2007, p. 291) questiona:

Por que não são os professores autorizados, encorajados, mesmo, a mostrar aos alunos que o conhecimento acadêmico não é auto-suficiente, que frequentemente, interage em relação e de volta à vida como os seres humanos a vivem? Por que não é o currículo escolar uma provocação para os alunos reflectirem sobre ela e pensarem criticamente sobre eles mesmos e o mundo que vão herdar?

É importante, portanto, que os/as educadores atuantes em sala de aula provoquem os/as alunos(as) a pensarem sobre si mesmos e sobre o mundo em que vivem. É imprescindível ao/a aluno(a) perceber-se pertencente ao contexto da conversa. Além disso, a realidade desse(a) aluno(a) e os problemas de cunho social vivenciados por ele/ela, também devem ser pauta da conversa, para que o assunto seja significativo e gere conhecimentos ao/a educando(a). Para Pinar (2017, p. 292), o propósito educativo do currículo a ser percebido, sobretudo, nas escolas públicas é:

[...] compreender as relações entre o conhecimento acadêmico, o estado da sociedade, os processos de autoformação e o caráter do momento histórico em que vivemos, no qual outros viveram e no qual os nossos descendentes vão viver um dia.

Nesse sentido, cabe a nós, professoras e professores, em nossa prática curricular, não nos restringirmos nas nossas conversas com os/as estudantes ao que consta nos livros didáticos, de forma distanciada e descontextualizada, mas no desenvolvimento da relação professor(a) e aluno(a) que a conversa ocorra no âmbito sócio-histórico-cultural das próprias experiências de vida e também dos conteúdos disciplinares, pois até os conteúdos em si mesmos são conversas (PINAR, 2007).

Assim sendo, a concepção de currículo como conversa, para Pinar, pode ser entendida como um movimento temporal, dialógico, pois uma conversa nunca é estática, pelo contrário, ela direciona a pessoa contra sua própria linguagem e nos termos falados, fazendo o sujeito refletir sobre o que fala para interpretar, pois o processo de conversação força o sujeito a repensar o que pretende falar, a fim de que as frases ditas sejam compreendidas pelos ouvintes.

2.4 Currículo como “conversa complicada”

Optei por utilizar a concepção de currículo “Conversa complicada” e não “Conversa Complexa” utilizada por Pinar, pelo fato de que este termo foi adotado por Maria Luiza Sússekind (2014) que, recentemente, produziu um livro no qual trago nesse estudo como referência, que descreve uma entrevista realizada com William Pinar como resultado de sua pesquisa de pós doutoramento, sob a supervisão do próprio Pinar. Nesse livro, o citado autor utiliza tal termo para defender currículo em seus aspectos “pessoais, culturais, sociais e políticos e a historicidade do currículo” (p.27).

Em consonância, Sá (2018), em seus estudos, também em contato com a entrevista de W. Pinar a Sússekind (2014) e com textos de José Pacheco (PACHECO e PEREIRA, 2007; PACHECO e SOUSA, 2016), levanta referências significativas para reforçar as concepções de currículo de Pinar, quais sejam, de currículo como uma conversa complicada – segundo a tradução da primeira e como uma conversa complexa – segundo os citados textos de Pacheco e Sousa.

A autora faz saber que Pinar ao ser questionado sobre a concepção de currículo como “conversa complicada” responde em meio à entrevista: “A conversa é complicada porque acontece entre todos na sociedade [...] (SÜSSEKIND, 2014, p. 31) [...]. Então, como o currículo é uma conversa complicada e isso valoriza e encoraja a diferença e a subjetividade, não poderia haver um padrão, um standard”. (p. 35-36).

E que é complementado pelos estudos de Pacheco e Sousa:

[...] o currículo como projeto, aberto e baseado na compreensão humana, é o suporte teórico-conceitual de uma pedagogia de conversação complexa e deliberativa. Assim, ‘em tempos em que prevalece um cinismo, que parece ser só político e não ético’, é obrigatório fazer o esforço para reafirmar o currículo como

conversação complexa (Pinar, 2017, 2015a) e deliberativa (Henderson, 2015). (PACHECO e SOUSA, 2016, p. p. 123).

O que se possibilita observar é que para Pinar o currículo como conversa “complexa” ou “complicada” corresponde a concepções cujos desenvolvimentos perpassam pela mudança do paradigma técnico para o paradigma da compreensão humana e a abordagem centrada na subjetividade, identidade e cosmopolitismo do sujeito.

Entendo que o autor trata de currículo como conversa complicada em sua obra para definir o currículo como processo de diálogo e de construção coletiva de conhecimento, em um ambiente composto por conflitos que se configuram por interesses e forças de âmbito político e cultural.

Esses termos de certa forma são sucedâneos na medida em que Pinar utiliza-os para argumentar sua conceituação de currículo voltado para um diálogo que complique o entendimento das pessoas sobre elas próprias e sobre seus semelhantes e que elas possam ainda refletir de modo crítico sobre suas experiências vividas e sobre o mundo complexo em que encontram-se inseridas.

É preciso ainda que seja entendido que o currículo na perspectiva de uma conversa, busca romper com o currículo predominante que se ampara na certeza e na objetivação, conforme Silva afirma (1999, p. 115):

O currículo existente é a própria encarnação das características modernas. Ele é linear, sequencial, estático. Sua epistemologia é realista e objetivista. Ele é disciplinar e segmentado. O currículo existente está baseado numa separação rígida entre “alta” cultura e “baixa” cultura, entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano. Ele segue fielmente o script das grandes narrativas da ciência, do trabalho capitalista e do estado-nação. No centro do currículo existente está o sujeito racional, centrado e autônomo da Modernidade.

Sobre esse ponto de vista, o argumento de Pinar (2007, 2017) é atribuir ao currículo a definição que fundamenta a prática de uma conversa ligada e contextualizada ao cotidiano do/da aluno(a), a fim de levá-lo(a) a compreender a si mesmo e o mundo em que vive. Pensando dessa forma, como aceitar um currículo em que questões ligadas às vivências dos indivíduos não sejam valorizadas? Como desenvolver uma prática pedagógica pautada em modelos de currículo em que pouco se escuta as vozes dos sujeitos?

Esses questionamentos, ao serem feitos por um/uma professor(a) que atua em uma escola pública, podem ser traduzidos como reflexão em que a busca por respostas deve enveredar-se pela história de vida dos/das alunos(as) e pelos desafios que estes(as) enfrentam no dia a dia, já que essas experiências não são publicadas nos livros ou nos manuais pedagógicos que chegam às escolas. É preciso estimular os/as alunos(as) a complicarem o conhecimento que têm de sua própria realidade

A esse respeito Silva (2014, p. 528) recomenda ao/a professor(a), em sua sala de aula, criar um ambiente “favorável à conversação, não como um *expert*, mas como um agente mediador das demandas variadas que emergem dos estudantes, buscando convergências [...], utilizando-as, comparando-as e desmascarando-as”.

Pinar (2007, p. 290) faz uma citação da obra publicada por Paulo Freire em 1968 para explicar o quanto o currículo convencional é formalizado e abstrato e diz que “poderá não ser óbvio como podemos conceber o currículo como ‘conversação’, uma vez que este termo é, normalmente, empregado para referir acontecimentos de final mais aberto, por vezes até pessoal”. Precisamos romper com esse distanciamento do que se é ensinado com o que é vivido pelos(as) alunos(as), a fim de atribuírem sentido ao conteúdo.

Por conta disto, esse currículo, de acordo com Pinar, é conversa, é histórico, é complicado e, portanto, não pode ser reduzido apenas à reprodução de conteúdos que constam nos livros didáticos ou nas práticas que são estabelecidas nos programas oficiais ou de empresas privadas. Sússekind (2014, p. 1520) sobre esse aspecto, afirma que

Ao tomar currículos como conversas complicadas abandonamos a possibilidade de que um professor possa, em sua sala de aula, ministrar a mesma aula, negociando os mesmos sentidos que outro professor na sala ao lado, e portanto, aplicar o mesmo currículo ou a mesma prova... Ao assumir, epistemologicamente, a complexidade e inventividade, o poder de criação, re-criação, invenção nos cotidianos escolares não é possível sustentar a existência/possibilidade de um texto escriturístico.

Do mesmo modo, Pinar (2007) propõe um currículo que se desenvolva por meio de um ensino provocativo e problematizador, na tentativa de elevar o nível cultural e intelectual do/da aluno(a). Para tanto, esse currículo deve instigar os/as educandos a tirarem conhecimentos dos seus contextos, de suas experiências vividas. Quanto a isto,

o papel do/a educador(a) enquanto regente ganha ainda mais valor, já que ele/ela orquestrará a conversa.

Sobre o papel do/da professor(a) para uma conversa complicada, Süssekind (2014, p. 60) ao questionar Pinar recebe a seguinte resposta:

[...] parece-me que na sala de aula o conhecimento acontece quando se percebe uma certa excitação na conversa. Mas provocar isso não é apenas uma habilidade, não é algo que se reduz a uma fórmula...Parcialmente, ao menos, existem os conhecimentos e as sensibilidades trazidos pelos estudantes. E, muito além da formação profissional, os professores têm que saber coisas.

Nesse sentido, para o referido autor o encontro dialógico deve estar fundamentado em saberes que envolvem a realidade cotidiana, mas os/as professores(as) devem ter muitos conhecimentos sobre o que vai ser veiculado na sala de aula, devem estar preparados.

Então, resumidamente, ao tratar de currículo como “conversa complicada” Pinar nos convida a compreender currículo como uma possibilidade de envolver e de provocar os sujeitos a pensarem criticamente sobre suas próprias histórias. Como um espaço onde ocorre conversa contínua e reflexiva entre diferentes sujeitos e forças. Tal como Pinar afirma (2004, p. 186), currículo pensado com uma "conversa complicada", se constitui de um conjunto de possibilidades de encontros e trocas de experiências onde os/as estudantes possam explorar mais profundamente os conhecimentos que possuem sobre a sociedade da qual pertencem.

3 OS RUMOS DA CONVERSA SOBRE A PESQUISA



Figura 1 - estrada de acesso ao Alecrim Miúdo – registro da pesquisadora

O que faz a estrada? É o sonho. Enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá viva. É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro”.

(Mia Couto)

Os rumos da conversa foram se constituindo a partir da aproximação com as pessoas envolvidas na pesquisa e com as reflexões desenvolvidas durante o estudo, a partir das indagações iniciais que me encaminharam a optar pelo levantamento das concepções de currículo produzidas ao longo de espaços de formação e de experiências de educadores e educadoras do Distrito da Matinha, da rede municipal de Feira de Santana-Bahia.

Ao me referir sobre os rumos da conversa e como ele foi se constituindo, estou tratando das modificações ocorridas no percurso da pesquisa, depois de supor estar certa de quais seriam os procedimentos de investigação adequados antes de decidir por “complicar a conversa” sobre currículo a partir dos estudos de William Pinar. Eu já tinha tudo organizado: ouviria as histórias de vida das professoras que estariam dando o tom da conversa e depois iria “intervir” com estudos de alguns autores, pois entendia que a conversa só resultaria em “formação” se fosse mediada por embasamento teórico de autores(as) específicos(as) da área, intermediada por alguém que estudou os especialistas sobre o assunto. Quanta arrogância!

Impossível nesse momento não me reportar às palavras do mestre Paulo Freire e perceber várias situações pedagógicas concebidas na base da educação bancária,

principalmente quando se pensa em hierarquizar as vozes dos sujeitos do diálogo, atribuindo maior valor à experiência de um em detrimento do outro.

Freire (2008) argumenta que quando o diálogo tem por fundamento o amor, a humildade, a participação coletiva e a fé no ser humano, estabelece-se uma relação horizontal entre os sujeitos marcada pela simpatia e confiança. E acrescenta que quando o diálogo não está alicerçado dessa maneira ocorre o antidiálogo que “[...] é desamoroso. É acrítico e não gera criticidade, exatamente porque desamoroso. Não é humilde. É desesperançoso. Arrogante. Auto-suficiente”(p. 116).

Os momentos de orientação também iam me fazendo refletir sobre as minhas próprias produções escritas, sobre minhas interpretações e ajudaram-me a construir o rumo da pesquisa. Isto significa que a partir da conversa fui resignificando os meus próprios conhecimentos e formando o caminho para este estudo. Na verdade, quando damos abertura para ouvir a nossa própria voz ou quando paramos para fazer leituras sobre nossa própria história, nos permitimos refletir sobre as concepções que elaboramos na vida.

Um outro momento ímpar que veio corroborar com o desenvolvimento desse trabalho foi a experiência do que ouvi no encontro com a Banca de Qualificação desse trabalho. As contribuições da banca também me fizeram repensar na minha postura, nas minhas falas e fui refletindo no e sobre o caminho. Tomei por exemplo minha própria experiência e fui percebendo que para se entender as concepções defendidas hoje, o rumo da conversa se dá pela trajetória percorrida entre o passado, o presente e até no que se pretende percorrer no futuro.

Após me conscientizar que os encontros já seriam formativos, pelo fato de proporcionar o contato entre pessoas e de promover momentos de diálogos, percebi que independentemente de trazer a discussão de autor “x” e de “y” ou de levar para os encontros artigos de pesquisas acadêmicas, os encontros por si só já nos impulsionariam a um processo de autoformação. Um exemplo emblemático dessa afirmação foi minha própria experiência formativa nos encontros de orientação. Embora tais encontros fossem sempre marcados por sua vasta experiência acadêmica, teórica e profissional, as nossas discussões me encaminhavam a refletir sobre as minhas concepções.

Sobre esse argumento Pinar (SÜSSEKIND, 2014, p.66) pontua:

[...] para mim, a conversa tem um aspecto de testamento histórico. Quando você me ouve hoje, nossa conversa não é só agora, traz

nossos pais, os teóricos que foram importantes e estão embutidos em nossos discursos. E é retomando conceitos antigos como o da conversa que estamos também testemunhando o passado e reconhecendo que a conversa é apenas um momento no tempo que estamos, mas que revolve o passado e tensiona o futuro, redirecionando o presente.

Então, defini que a conversa, por si só, seria uma excelente estratégia de investigação e também de formação. Tomei então como referência o método *currere* criado por Pinar, relacionando-o aos aspectos pessoais, culturais, políticos e históricos dos sujeitos da pesquisa. Ao abordar currículo através do método *currere*, com os sujeitos da investigação, busco refletir sobre experiências que (trans)formaram concepções de currículo.

Desenvolvi encontros formativos para dialogar com professoras de três escolas municipais sobre os caminhos que percorremos e que contribuíram para as ideias e concepções que temos hoje sobre currículo. Ainda me reporto a Pinar (2016, p. 20) para entender que “*currere* ressalta a experiência cotidiana do indivíduo e sua capacidade de aprender a partir da experiência”. Pinar (2007) também assegura que na sua perspectiva o currículo deve ser entendido como um verbo, cujo protagonismo encontra-se na ação e não em sua completude quando se expressa como substantivo.

3.1 Método *currere*: significado

O termo *currere*, no sentido latino significa correr ou percorrer o caminho numa dimensão autobiográfica. Criado por William Pinar, o método *currere* utiliza-se de princípios da fenomenologia e da psicanálise como possibilidade de relacionar conhecimento acadêmico e história de vida, a fim de se produzir a autoreflexão, a autocompreensão e a reconstrução social.

Pinar, ao tratar *currere* como método não o denomina como uma metodologia de pesquisa científica, mas faz um convite aos que estudam currículo a incluírem mais experiências e mais possibilidades de experiências em suas práticas. Além disto, nos leva a repensar sobre nossa estratégia didática curricular como viés de ligação ao “cultivo de tipos de estruturas da subjetividade que distinguem passado, presente e futuro” (SÜSSEKIND, 2014 p. 41).

E foi por compreender nesse método a possibilidade das pessoas submergirem em seus próprios conhecimentos e a reviverem suas experiências que me inspirei no método *currere* para compartilhar entre professoras de encontros com o intuito de conversarmos sobre currículo e ouvir suas narrativas e suas concepções. Desse modo, considero *currere* ao mesmo que se desenvolve como formativo – pois constrói conhecimento por meio da experiência - também se institui investigativo, num sentido de ir à experiência. (SÜSSEKIND, 2014)

Currere é formado por quatro momentos: o regressivo, o progressivo, o analítico e o sintético. Esses quatro passos sugerem relação com um modo temporal e cognitivo dos seres humanos. Para Pinar (2007, p. 66) o método *currere* ocorre por meio de situação biográfica, ou seja: “Situação Biográfica” sugere uma estrutura de significado vivido que resulta de situações passadas, mas que contém, talvez, subentendidas, contradições do passado e do presente, assim como a antecipação de possíveis futuros.

O sujeito em sua complexidade não consegue desenvolver fases temporais de formas cadenciadas, mas ao se situar biograficamente emerge no tempo de forma simultânea. Pinar ainda pontua que (2007, p. 210): “num sentido importante, o regressivo, o progressivo, o analítico e o sintético não ocorrem em unidades temporais ou conceituais discretas, mas simultaneamente”.

Essas situações biográficas expressam-se em vivências singulares que se estruturam em um tempo histórico movimentando-se entre o presente, o passado e nas antecipações do futuro e se expressam na voz de cada indivíduo. Tomando por base os estudos de Lopes e Macedo (2011, p.35) os quatro momentos do método apresentam-se da seguinte forma:

O **momento regressivo** é um retorno ao passado, não um passado concreto ou literal, mas abstrato, conceitual, subjetivo. No que respeita ao currículo, implica regredir às experiências escolares com o objetivo de reviver o passado sem a preocupação em ser lógico ou crítico. [...] O **momento progressivo** é aquele destinado ao que ainda não está presente, um momento em que o sujeito lida com o futuro, associando livremente seus interesses intelectuais. No terceiro momento, o **analítico**, é feita a descrição do presente que inclui a resposta do sujeito ao passado e ao futuro. [...] Por fim, o **momento sintético**, no qual o sujeito deve ser capaz de responder qual o sentido do presente para si. (Grifos meus)

O propósito do método é a aproximação com as experiências vividas e ao relacionar com o movimento de reconceitualização buscou superar a concepção voltada a objetivos para um currículo pensado como projeto permanente de autoreflexão e

autocompreensão. Não se trata apenas de narrar acontecimentos da vida, mas de problematizar a educação a partir da identidade dos sujeitos e da interação que eles fizeram e fazem com o outro e com o meio.

Se em situação biográfica o sujeito desenvolve experiências temporais de forma simultâneas, ao desenvolver o método *currere* na pesquisa me detive entre a fase regressiva e a progressiva. Tal posicionamento tem relação com a tentativa de me afastar de respostas pré-determinadas sobre a realidade da pesquisa. Na condição de pesquisadora iniciante, reconheço que ainda tenho muito a aprender, mas algo que se tornou relevante para mim nas reuniões de estudo no grupo de pesquisa e que se traduziu em experiência, foi um momento de uma de nossas discussões em que o caleidoscópico nos foi apresentado como exemplo para enxergarmos como a realidade é imprevisível e incontrolável.

A esse respeito Carvalho e Moreira (2018, p. 60), em um artigo que apresenta um relato sobre a constituição do referido grupo de pesquisa, nos fazem compreender melhor sobre o pensamento caleidoscópico:

No pensamento caleidoscópico, tentamos nos desvencilhar de construções fixas e pré-determinadas para expandir-nos em novas realidades. As imagens formadas no caleidoscópico são atualizações das possibilidades postas; a cada giro constroem-se novas configurações a partir do (re)agrupamento das peças existentes.

A partir dessas reflexões, passei a considerar que não deveria tentar analisar ou sintetizar as experiências narradas pelas participantes, o que busquei foi interpretar a narrativa apresentada. Numa pesquisa de perspectiva fenomenológica, encontramos em Heidegger que o fenômeno deve ser apresentado como é e não de forma ideal de como deveria ser. Sá (2004, p.59) afirma que ao buscar compreender o fenômeno como ele é significa “situar o fenômeno a ser visto e não na explicação ou na análise”.

Desse modo, ao desenvolver o método *currere* não me pré-dispus a analisar ou sintetizar as experiências narradas, por entender que a realidade vivida é irreversível e, portanto, a sua análise e/ou a sintetize não pode ser apropriada, mas sim a atualização ou a interpretação dessa realidade vivida e narrada.

Entendo que a pesquisa desenvolvida a partir do método *currere* representa uma importante contribuição para a educação e para se (re)pensar em concepções de currículo, pelo entendimento de que é a partir dos estudos de história de vida e da autobiografia que o sujeito pode se aproximar da sua autoconscientização.

Segundo Pinar (2007, p. 68) o método *currere* reconceitualizou o currículo para conversação complicada do indivíduo consigo próprio, como um intelectual privado, envolvido em “um projeto contínuo de autocompreensão no qual cada um se mobiliza para a ação pedagógica”, um método no qual o indivíduo busca na sua interioridade a compreensão de suas próprias ações, atitude importante para a ressignificação da esfera pública.

No que tange à história de vida de professoras, relacionada à reflexão sobre currículo, o método *currere* extrapola o limite da discussão sobre a prática do/da educador(a), já que não se prende apenas aos instrumentos didáticos (o como fazer). Além disso, o *currere* não trata unicamente de um projeto singular, até mesmo porque “o eu é inegavelmente plural”, parte de uma situação pessoal e “exige que um homem [sic] se distancie no que respeita a si próprio, de modo a reconstituir-se a si mesmo” com o propósito de dar sentido a sua própria história (PINAR, 2007, p. 89). Esse espaço de distanciamento funciona como um espelho em que a própria imagem é refletida e permite ao inconsciente trazer à memória a realidade como num processo de autoconscientização.

Esse processo ao mesmo tempo em que se constitui privado abrange também o público uma vez que: “concentra-se no desenvolvimento do eu enquanto este se forma através da interação intensa com os outros, particularmente com a mãe, o pai e/ou pessoas que tomam conta da pessoa”. O que se constata é que a estratégia do *currere* é a autoreflexão, é percorrer o caminho vivido para se alcançar a reconstrução social (PINAR, 2007, p. 95).

É a partir desse método que a presente investigação se desenvolveu. E, antes de tudo, como bem diz Pinar (2016), buscando a ressignificação de meus conhecimentos, implicada em minha experiência formativa e contínua, possibilitando-me reconstruir saberes e refletir sobre a minha própria concepção de currículo que deságua à prática educativa. Ao assumir esse posicionamento, torno-me autora de mim mesma, pois pesquisei minha prática, conforme assegura Macedo (2013, p. 67):

Assim, a implicação está ligada ao ato de autorização, enquanto competência para se autorizar, fazer-se autor de si próprio, assim como do caráter ineliminável da intuição que se tornará, ela mesma, heurística, em se considerando a implicação como fonte e meio de conhecimento e de formação, e não só fator de distorção, como querem os objetivistas, que parecem a condição subjetiva como apenas uma fonte de contaminação das verdades que se querem rigorosas.

A partir dessa perspectiva, tenho o aporte da pesquisa implicada com o qual busquei mobilizar de forma engajada refletir sobre os meus conhecimentos já existentes a fim de dar abertura para que novos fossem se constituindo no decorrer do processo. Pensando dessa forma, as subjetividades e as intencionalidades dos sujeitos da pesquisa foram levadas em conta e fizeram parte das análises dessa investigação.

Essa postura implicada na pesquisa remete à reflexão pessoal sobre os aspectos políticos, culturais, afetivos, cognitivos que, provavelmente, irá propiciar uma atitude de maior engajamento na relação com o outro e consigo mesmo de forma comprometida com a experiência vivida. Dito isso, é importante reiterar que ao estar implicada na pesquisa só existirá experiência se houver prática reflexiva que envolva distanciamento e diálogo. Esse distanciamento se dá “na noção de implicação na relação com o saber eleito como formativo” (MACEDO, 2013, p. 69). Entretanto, tal distanciamento não sugere neutralidade, mas uma suspensão ou *epoché* das próprias interpretações para entender o outro.

Esse estado de suspensão na pesquisa mostra-se relevante, pela possibilidade de situar as coisas como elas são e não por meio da análise ou da explicação. Sá (2004) nos alerta que tal perspectiva se refere aos estudos fenomenológicos que “não entra na análise de figuras fixas, mas no processo de construção das estruturas, sendo o pesquisador chamado a construir conhecimentos, ter atitude, lançar olhar que permita trazer elementos qualificadores”.

Neste sentido, ainda me reportando aos estudos de Sá (2004), entendo que ao assumir o estado de *epoché* na pesquisa saio de mim mesma para ir ao outro, num exercício de implicação e de distanciamento e por consequência uma possível formação intercristica.

Desse modo, a descrição e a revelação do fenômeno tornam-se essenciais na pesquisa e não sua análise ou sua interpretação. Conforme Sá (2004, p. 60) “A metodologia de base fenomenológica descreve estruturas gerais de sentido, não o sentido particular de quem aborda a realidade, mas os sentidos construídos pelos sujeitos que constituem essa realidade”.

Nessa percepção, busquei refletir sobre as experiências e apresentar as concepções curriculares através da descrição das narrativas das professoras da Escola Núcleo Municipal Izidro Alves de Jesus e suas Anexas (Escola Nucleada Municipal

Florêncio Alves Bispo e Escola Nucleada Municipal Santa Isabel) no Distrito de Matinha, em Feira de Santana.

Sá (2004) ainda argumenta em seus estudos que um dos aspectos fundamentais da fenomenologia é de fato a descrição. A autora ainda destaca que o primeiro direcionamento dado por Husserl à fenomenologia foi a de ir às coisas mesmas, dando ênfase à ideia de que conhecimento é sempre conhecimento de alguma coisa. Deste modo, a descrição fenomenológica é fundamental, pois o olhar habitual do investigador permite evidenciar o fenômeno em si mesmo. Nessa abordagem, o/a pesquisadora considera sua vivência em seu mundo, uma experiência que lhe é própria, permitindo-lhe questionar o fenômeno que deseja compreender.

Por conta disso, a metodologia percorrida pretendeu direcionar o investigador para descrever o que as professoras da Escola Núcleo Municipal Izidro Alves de Jesus e suas anexas concebem o currículo em sua rotina escolar.

3.2 Conhecendo os rumos da conversa

Neste tópico pretendo apresentar as descrições ligadas ao contexto da Escola Núcleo Izidro Alves de Jesus e suas anexas, espaço no qual a pesquisa foi desenvolvida. O que apresento aqui é resultado das conversas e das produções narrativas realizadas com as professoras das escolas aqui envolvidas, bem como dos estudos desenvolvidos por outros autores sobre a educação do/no campo em Feira de Santana, entre eles Cavalcante (2010) e Uzêda (2013).

Acredito que essa reflexão se faz importante no âmbito da presente investigação, pois ao discutir com as professoras como suas experiências contribuíram para as concepções que possuem sobre currículo, parece que se torna inevitável pensar na relação entre escola e comunidade, abordando o perfil institucional dos espaços de vivências em que os sujeitos de currículo produzem seus conhecimentos.

Alguns questionamentos foram base para a escrita deste tópico: como a relação pedagógica/curricular das professoras se articula com o local e com a comunidade em que atuam? Quais as especificidades da região em que a presente investigação se desenvolve? As professoras trazem em suas narrativas a importância de conhecer a história de vida de seus alunos e o local onde vivem? Que comunidade é essa? São algumas questões que pretendo abordar neste tópico.

Ao tratar da localização das escolas em que se deu a pesquisa, preciso iniciar a falando do Distrito da Matinha, também conhecida como Matinha dos Pretos. A origem deste nome se deve ao fato de que, segundo tradição oral passada por gerações, o local foi reconhecido por sua vasta vegetação, na qual os escravos se refugiavam em seu processo de fuga. Por conta desse processo histórico, em que a luta e a resistência fizeram parte da constituição do distrito, em 21 de maio de 2014 a Fundação Cultural Palmares – autarquia do Ministério da Cultura – reconheceu a comunidade como território de quilombos, através da Portaria 61/2014³.

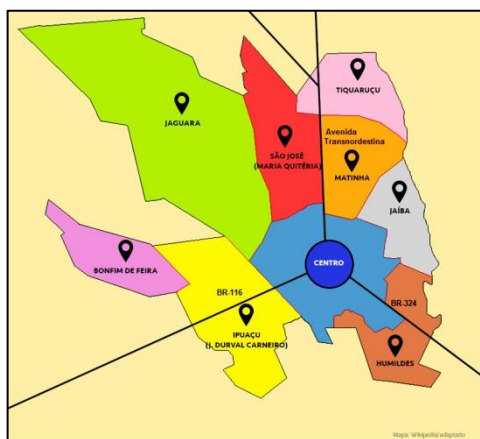


Figura 2 - Mapa dos Distritos de Feira de Santana – Registro de domínio público retirado do Google

Esse distrito fica localizado a 14 quilômetros de Feira de Santana, na BR 116 Norte, sendo o 8º distrito da zona rural do município, emancipado desde 2008. Antes, pertencia ao distrito de Maria Quitéria e em 2008 foi emancipado tornando-se distrito de Feira de Santana. A Matinha abriga 15 povoados, são eles: Olhos D'Águas das Moças, Candeal II, Santa Quitéria, Moita Onça, Vila Menilha (Salgada), Baixão, Tupy, Tanquinho, Genipapo II, Alto do Tanque, Alto do Canuto, Alecrim Miúdo, Jacu, Capoeira do Rosário e Candeia Grossa (CAVALCANTE, 2007; UZÊDA, 2013).

Com o tempo, a Matinha foi se transformando e essas mudanças moldaram comportamentos e culturas e ao se manifestarem, tais mudanças influenciaram relações, costumes e estabeleceram novas formas de conviver no coletivo. Um exemplo emblemático dessas transformações foi a pavimentação asfáltica de boa parte da região

³ A Fundação Cultural Palmares/FCP reconheceu a região como território quilombola respeitando a auto declaração e a apresentação de três documentos (conforme Portaria FCP nº 98/2007): Ata de reunião específica; Breve relato histórico da comunidade contando como ela foi formada e um requerimento de certificação endereçado à FCP.

que promoveu maior acesso de veículos (transporte coletivo e individuais) e com isso a chegada de novas pessoas ao local. Mas, é importante registrar que mesmo com interferências do tempo, dos avanços tecnológicos e do desenvolvimento político e econômico, ainda se percebe a manutenção de algumas especificidades rurais.

Aqui vou abrir um breve “parêntese” para destacar o termo rural que pode ser denominado pelo espaço social não urbano e qualificado pelo seu sistema de produção em que a agricultura, a lavoura e a pecuária são particularmente predominantes. Além desses aspectos, as dimensões culturais e identitárias que se manifestam na zona rural, também constituem a especificidade desse espaço social (CAVALCANTE, 2007).

Na região da Matinha, especialmente nos Povoados de Alecrim Miúdo, de Candeia Grossa e do Jacu, embora se perceba a tentativa de se preservar a cultura local – seja por meio da dança do samba de roda, do festejo da bata de feijão, das crenças religiosas manifestadas em suas rezas e novenas, ou por sua base econômica agricultura familiar e da produção da farinha de mandioca – são visíveis as características de urbanização.



Figura 3 - Praça do Povoado de Alecrim Miúdo - Registro da Pesquisadora

A imagem revela aspectos de urbanização no Povoado de Alecrim Miúdo. Seus moradores contam com mercado, sorveteria e lanchonete, barbearia e salão de beleza, academia de ginástica, além de mais de uma opção de bares.

Quanto a isso, Uzêda (2013, p. 99) afirma que

As transformações produzidas na zona rural advindas do processo de urbanização do país de maneira geral impuseram também mudanças no ritmo da vida cotidiana dos sujeitos do campo; assim como nas suas relações como na cultura, mundo do trabalho, entre outras.

Sem dúvidas, os efeitos dessas mudanças ocorreram também pelos avanços tecnológicos que têm refletido diretamente no cotidiano da comunidade escolar. Em conversa com as professoras, atuantes há mais de vinte e cinco anos nessa região, as narrativas evidenciam o acontecimento gradativo das transformações, acompanhando a evolução urbana, claro que não na mesma velocidade. Como disse a **Professora Maria José**:

Em 1993, quando nós chegamos aqui, não tinha prédio como hoje, não, nós ensinávamos na igreja, numa casinha que hoje é o posto de saúde e numa única sala de aula onde hoje é a escola. Saíamos de casa as 11 horas da manhã, pois só tinha ônibus nesse horário [...] e chegávamos em casa as oito horas da noite. Aqui no Alecrim não existia nenhum lugar para vender comida. Lembro que no horário do recreio saíamos pela roça, era muita roça, não tinha casa como tem hoje, não. Então, saíamos para pegar frutas: caju, manga para comer. Entrávamos uma hora da tarde na sala para dar aula e saíamos às cinco da tarde. Às cinco horas nos juntávamos para ir para casa e nós tínhamos duas opções: ficar trancadas na igreja até as sete horas da noite para esperar pelo único transporte que passava no Alecrim, ou ir a pé até ao centro da Matinha, pois lá tinha um outro carro que saia mais cedo.

Com essa narrativa fica perceptível que as transformações ocorridas ao longo do tempo são também demarcadas pela paisagem do lugar que foi acontecendo devido às necessidades da comunidade. Dessa forma, os povoados que antes tinham conservado sua aparência de campo, passa a contar com a presença de estabelecimentos comerciais e uma infraestrutura composta por praças, ruas em sua maioria pavimentadas, água encanada, luz elétrica e rede de acesso à internet deixam o ambiente mais parecido com a zona urbana.

Cavalcante (2007, p.24), analisando a relação campo/cidade, comenta:

É no início do século XX quando o rural busca o urbano, desejando os louros do que se chamava ‘desenvolvimento’ que a construção desse hiato urbano/rural se estabelece. Ironicamente, são os que migram, os que se deslocam que chamam a relativa atenção para a ‘condição rural’ que deixaram para trás.

Nessa discussão, as interferências do desenvolvimento da cidade ao tocarem no campo causam transformações não só no seu ambiente físico, mas também nas relações entre pessoas que ao serem atraídas por esse tal desenvolvimento iniciaram o movimento de esvaziamento populacional do campo.

Em âmbito nacional, quando a palavra de ordem era “desenvolvimento” tudo o que impedia a efetivação desse avanço deveria ser diagnosticado e soluções deveriam ser estabelecidas. Dessa forma, se chega à percepção de que o grande índice de analfabetismo no país poderia ser considerado como impedimento para o crescimento nacional e eram muitos analfabetos que habitavam o campo.

Este visível esfacelamento do campo, a cidade pouco reconhecia e compreendia, imersa na lógica do capitalismo urbano industrial reforçando a interdependência dos espaços ao mesmo tempo em que firmando a crescente desvalorização deste mundo rural. Assim, para a cidade, o que havia no rural eram problemas conjunturais, de inadequação tecnológica e atraso cultural com esta interpretação reducionista e talvez pouco interessada, naturalizava-se um processo historicamente construído, fadado a permanecer a reboque dos ditames da modernização da sociedade (CAVALCANTE, 2007, p. 26).

A perspectiva que se estabelecia no início do século passado, sobre o campo, era de naturalizar o espaço como um lugar atrasado em todos os sentidos (intelectual, tecnológico, cultural e político). Ainda de acordo com os estudos de Cavalcante (2007):

O campo tornou-se um *não lugar*, para os que pouco poder aquisitivo tinham, um quintal produtivo inevitavelmente a serviço do urbano. Essa esquizofrênica relação com o campo, enquanto universo produtivo e ao mesmo tempo “socialmente inadequado, pode ter sido a responsável por repercussões sociopolíticas de interesses diversos “pensando” o rural brasileiro. (p. 26)

Dois aspectos são notados nesse contexto: para as cidades e suas influências políticas, o êxodo rural representava o caos. Já na perspectiva da oligarquia rural, interessava assegurar no campo a mão de obra e garantir a permanência do poder agrário. Desse modo, o movimento conhecido como ruralista se institui, visando o resgate da valorização do campo entre seus habitantes (CAVALCANTE, 2007).

Nesse sentido, a educação no campo passa a ser vista como necessária. A **Professora Lina** ao tratar de seu início de carreira no Povoado do Alecrim, traz a memória que, além das várias mudanças ocorridas na paisagem dos povoados das três escolas, as mudanças que acontecem na escola relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem também são perceptíveis nas relações:

Quando eu cheguei aqui eu me lembro de como os alunos eram diferentes. Eles estavam sempre dispostos para estudar e por mais que faltassem a eles as condições que hoje eles têm, o desejo deles por aprender era outro. Porque os alunos de hoje têm outras condições,

ruins ou boas, eles têm material escolar, fardamento, merenda e naquele tempo não tinham nada, mas os alunos eram mais interessados em estudar. Parece que antes eles valorizavam mais.

A narrativa acima retrata o desabafo de uma professora que em sua atuação na mesma escola por mais de 25 anos percebeu as mudanças e as influências dessas mudanças na sua relação com os alunos. Ela continua

Nem todos os alunos, mas a maioria deles, hoje, preferem assistir um filme do que assistir aula, ou preferem ficar na internet do que ir para a escola. Por mais que nos esforcemos para apresentar uma aula mais dinâmica, não temos conseguido alcançar o interesse da maioria da turma. Lógico, não quero generalizar. Minha turma da Candeia Grossa, por exemplo, eu consigo fazer o que planejo, sem problemas e tenho observado um avanço bem interessante no nível de aprendizado de 90% dos alunos.

Com os vários processos de transformações atravessados pelo tempo, a ideia não é de deixar de ser quem fomos, mas tentar reencontrar através da reflexão da prática, das nossas histórias e de nossas experiências vividas, formas para dar outra qualidade e outro sentido à nossa ação.

3.3 O campo específico da pesquisa

Este estudo tem seu campo específico na Escola Núcleo Municipal Izidro Alves de Jesus e suas anexas: a Escola Municipal Florêncio Alves Bispo e a Escola Municipal Santa Isabel. Essas escolas estão localizadas em povoados distintos no Distrito da Matinha, em Feira de Santana.



Figura 4 - Escola Municipal Izidro Alves de Jesus – Povoado de Alecrim Miúdo – registro da pesquisadora

A Escola Municipal Núcleo Izidro Alves de Jesus foi construída no terreno cedido pelo Sr. Eugênio Berlamino de Cerqueira Campos, antigo morador do povoado. O nome dado à Escola foi em homenagem ao então líder comunitário do povoado que esteve à frente das lutas em prol de uma Unidade de Ensino para o povoado do Alecrim Miúdo. A inauguração da Escola foi realizada no ano de 1975 e em 1997 foi reinaugurada pelo Prefeito José Falcão da Silva.

O prédio disponibiliza 04 salas de aula, 02 banheiros, 01 sala de secretaria, 01 cozinha e uma área externa aberta utilizada no período de recreação dos alunos. Sua estrutura física está bem desgastada pelo tempo de uso e pela ausência de manutenção, pois desde sua reinauguração tem aguardado uma reforma que provavelmente acontecerá nesse ano em curso.

Quanto à Escola Municipal Florêncio Alves Bispo, situada no Povoado de Candeia Grossa, atende à população da classe trabalhadora rural que reside no povoado.



Figura 5 - Escola Municipal Florêncio Alves Bispo – Povoado de Candeia Grossa – registro da pesquisadora

A Escola foi fundada no ano de 1980 e recebeu esse nome em homenagem a um morador do povoado que doou o terreno para construção da escola. O prédio foi reinaugurado em 2011, pelo Sr. Prefeito José Falcão da Silva. Atualmente, a escola encontra-se funcionando temporariamente em uma residência alugada, já que foi necessário desocupar o prédio próprio (conforme figura acima), pois não havia condições de segurança para ser utilizado como espaço de aula.

O prédio próprio possui apenas 02 salas de aula, 02 banheiros, 01 cozinha e uma pequena área externa aberta de chão cimentado, utilizada para a recreação das crianças. Até a presente data continuamos aguardando a reforma que também se encontra pendente no processo licitatório.



Figura 6 - Escola Santa Isabel no Povoado do Jacu – registro da pesquisadora

Já a Escola Municipal Santa Isabel está localizada no Povoado de Jacu. A referida escola foi inaugurada no ano de 1976 pelo Prefeito Colbert Martins da Silva. A escola, em 2019 passou por um processo de reparo mantendo sua estrutura física, formada por: 02 salas de aula, 01 secretaria, 01 cozinha e uma área externa aberta para a recreação das crianças.

Os povoados do Alecrim Miúdo, Jacu e Candeia Grossa apresentam em comum o perfil socioeconômico de seus habitantes. De acordo com o levantamento realizado pela Gestão da Escola Núcleo Municipal Izidro Alves de Jesus, em 2018, para reformulação do seu Plano Político Pedagógico – PPP, sessenta e nove das oitenta e três famílias vinculadas às escolas possuem como renda familiar principal o cultivo da lavoura e complementam sua renda com o Programa de auxílio federal, Bolsa Família.

Esse núcleo, embora composto por três escolas, é de pequeno porte, pois possui matriculados, em média, 250 alunos que se encontram distribuídos nas turmas de Educação Infantil, de Ensino Fundamental I e EJA. Por sua localização, percebo algumas especificidades locais tanto no que se refere aos costumes e culturas locais, quanto à prática de ensino que se desenvolve em turmas regulares e em turmas multisseriadas. Essas últimas são comuns em escolas situadas na zona rural.

Tratar da realidade das escolas rurais é também falar dos muitos desafios enfrentados pela comunidade escolar. A nucleação escolar é um desses enfrentamentos. Pelo baixo número de matrícula de alunos por povoado justifica-se o número de escolas fechadas nas zonas rurais. De acordo com os dados do INEP/MEC (2019) de 2009 até 2018, no Brasil, mais de 4 mil escolas rurais foram fechadas anualmente, transferindo

os estudantes para escolas na zona urbana ou agrupando escolas de povoados próximos em núcleos. A nucleação escolar é caracterizada pela junção de escolas, próximas umas das outras, com poucas matrículas efetivadas, das quais uma é escolhida para abrigar a direção do núcleo e para assegurar a locomoção dos estudantes e dos/das professores(as) de um povoado ao outro disponibiliza-se um transporte escolar.

Cabe aqui ressaltar que para essas escolas a existência de turmas multisseriadas é uma realidade bem comum. Pelo baixo número de matrículas por classes, a estratégia para se manter a permanência das escolas é a de agrupar alunos com diferentes anos, níveis de ensino e de faixa etária em uma mesma sala de aula. Essa também é a realidade das escolas nas quais essa pesquisa se desenvolveu, conforme quadro abaixo:

TURMAS MULTISSERIADAS POR ESCOLA		
ESCOLA	TURMAS MULTISSERIADAS	POVOADO
Escola Municipal Izidro Alves de Jesus	4°/5°	Alecrim Miúdo
	EJA (1°/2°/3°)	
Escola Municipal Florêncio Alves Bispo	G3/G4 /G5	Candeia Grossa
	1° e 2°	
	3°/ 4°/5°	
Escola Municipal Santa Isabel	G3/G4 /G5	Povoado do Jacu
	1°/2°/3°/4°/5°	

QUADRO 1 – TURMAS MULTISSERIADAS POR ESCOLAS

Se por um lado nessas turmas multisseriadas existem os enfrentamentos de ausência de políticas públicas e, por conseguinte, poucos recursos e investimentos, bem como precarização do trabalho docente, por outro lado, há de se destacar a dimensão ainda maior presente nessas classes de culturas e de experiências vivenciadas (atrelados às diferentes faixas etárias) vistas não como dificuldades, mas como possibilidade pedagógica para o processo de ensino e aprendizagem.

Entendo que pensar concepção de currículo é pensar nele como um todo. Por conta disso, as discussões aqui não se detiveram às classes multisseriadas, embora

considere que renderia uma rica investigação, mas nesse momento o foco desse trabalho é compreender as concepções de currículo presentes nas narrativas das educadoras, a partir das formações/experiências vivenciadas.

3.4 Pessoas participantes da pesquisa

A minha ligação com essas escolas se dá desde 2015, quando fui nomeada para a função de Coordenadora Pedagógica. Nesse período, estivemos (eu e outra Coordenadora) à frente das atualizações do Projeto Político Pedagógico e, nesse trabalho, as minhas relações com as professoras, os pais de alunos, os/as funcionários(as) e os/as estudantes, se tornaram mais aproximadas. Os muitos encontros realizados para se discutir objetivos, metas e planos a serem desenvolvidos na escola, bem como o levantamento das informações que nos possibilitaram descrever a caracterização do perfil socioeconômico de todo o corpo docente, administrativo e da comunidade externa (incluindo os pais e alunos(as) que frequentam a escola) contribuíram de modo significativo para uma maior aproximação e troca de experiências e de expectativas, com toda a comunidade escolar.

Três anos depois, fui convidada a assumir a função de Vice-Diretora a qual venho desenvolvendo até o presente momento. Mas, além de contribuir na gestão, também assumi a regência na turma do 2º ano. Tais funções me favorecem, pois consigo transitar em todos os espaços da escola (administrativo e pedagógico) e me relacionar com toda a comunidade escolar.

Entretanto, é na condição de professora que me envolvo com as demais docentes, com as quais desenvolvi a presente pesquisa, com maior nível de reciprocidade e de harmonia, pois a atuação na sala de aula me permite compartilhar das sensações, das expectativas e das experiências provenientes do cotidiano escolar. E, ao dialogar sobre o que pretendo com esta pesquisa, as professoras sinalizaram positivamente, uma vez que o que fizemos juntas foi ressignificar nossa compreensão de currículo e de prática curricular.

O grupo de pessoas que participaram do estudo é formado por 07 pessoas: 06 são efetivos da rede municipal e apenas 01 está na condição de contratação de Regime Especial de Direito Administrativo – REDA. Trata-se de sete professoras (05 Pedagogas e 02 Geógrafos).

O quadro abaixo apresenta a distribuição das turmas de cada uma das professoras que contribuiu com este trabalho, cujos nomes foram substituídos por outros fictícios escolhidos pelas participantes que justificaram a escolha pela relação afetiva que possuem com as pessoas desses nomes, já que de alguma forma a convivência com elas promoveu experiências:

PROFESSORAS QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA			
NOME	FORMAÇÃO	ESCOLA	TURMA/TURNO
JU	Pedagoga e Especialista em Educação Infantil	Izidro Alves de Jesus / Florêncio Alves Bispo	G3 - Manhã G3/G4/G5 - Tarde (Mult)
AIANE	Pedagoga	Izidro Alves de Jesus	G3 - Manhã G4 - Tarde
ERIKA	Pedagoga e Especialista em Gestão e Coordenação	Izidro Alves de Jesus	1º ano – Manhã 2º ano – Tarde
IZABEL	Pedagoga	Florêncio Alves Bispo	1º/2º/3º - Tarde (Mult)
LINA	Geógrafa	Florêncio Alves Bispo/ Izidro Alves de Jesus	4º/5º - Manhã 4º/5º - Tarde
KILINO	Geógrafo	Santa Isabel	1º/2º/3º/4º/5º - Tarde (Mult)
MARIA JOSÉ	Pedagoga e Especialista em Gestão e Coordenação	Izidro Alves de Jesus e anexas	Diretora das Escolas

QUADRO 2 - PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Com esse quadro, apresento as turmas em que cada docente se encontra alocada no momento em que iniciamos os encontros. A escola possui ainda em seu quadro de funcionários(as) 10 (dez) estagiárias que contribuem na função de auxiliares de turma ou de aluno(a) especial e as que se encontram nas turmas de Educação Infantil assumem a regência da classe, nos dias em que a professora regente se ausenta para cumprir a carga horária destinada a Atividade Complementar/AC. Porém, não tive liberação da Secretaria de Educação do Município para suspender aula nos dias de Encontros

Formativos, por conta disso só pude contar com as 07 professoras (sendo que uma delas está na função de Diretora) que se apresentam no quadro acima.

Acredito que seria valioso também ampliar a conversa sobre currículo para os demais funcionários(as), estudantes, pais, mães e/ou responsáveis, porém o tempo destinado ao Mestrado não me permite o cumprimento de tal desafio. Então, busquei dialogar com as colegas professoras sobre concepções de currículo determinadas a não esgotar essa conversa na conclusão desta dissertação, mesmo porque, estamos decididas a tornar esse tema ponto central das nossas reuniões pedagógicas.

3.5 Os passos da investigação

Para a realização da investigação tomei como ponto de referência três fontes que foram compondo o texto e as interpretações apresentadas aqui nesta pesquisa:

- a) Minhas próprias experiências;
- b) A visão dos autores;
- c) As experiências das participantes da pesquisa.

Cada capítulo, aqui apresentado, retrata o movimento realizado no caminho da investigação que ocorreu com alguns obstáculos e, às vezes, com algumas surpresas (nem sempre agradáveis), que me fizeram procurar estratégias para permanecer constante. Talvez no caminho, cada passo dado tenha adquirido um ritmo diferente, ora acelerado, ora mais devagar, mas o importante no caminho da investigação é manter-se constante, movendo-se.

De acordo com Pinar (2016, p. 178)

Nessa concepção de movimento, o ‘próximo passo’ constitui ação, até mesmo quando minúscula. O passo – ler, descansar, refletir – pode ser dado em um minuto ou depois de hesitação, depois de um julgamento inteligente. Ou podemos apenas saltar. Seguir o percurso inclui ambas (assim como outras) práticas.

Seguir para o “próximo passo” não depende, portanto, do tempo cronológico, mas sim da ação. Eu estava disposta no início da pesquisa a apresentar esta dissertação em um curto espaço de tempo, dadas às dificuldades de deslocamento, mas alguns obstáculos como a não liberação do trabalho pela rede municipal em que atuo e os

problemas de saúde da minha mãe (diagnosticada com depressão e com sintomas aparentes de *Alzheimer*) a ação às vezes ocorria em ritmo desacelerado, mas constante, por entender que não deveria parar, afinal, foi justamente com minha mãe (lutadora, guerreira, determinada) que aprendi a perseverar. O caminho estava posto à minha frente, eu tinha apenas que percorrê-lo, dar um passo após outro.

E o primeiro passo foi (auto)reflexivo e (auto)biográfico. Ao retomar minhas próprias histórias, rever minhas concepções foi possível vivenciar o caminho da investigação. Tentando reinterpretar minhas concepções me refiz no caminho. Esse foi um dos passos da pesquisa desenvolvidos de forma mais lenta e silenciosa. A conversa foi comigo mesma, no meu interior...buscando lembranças de situações vivenciadas que só ganharam sentido refletindo por meio da escrita do primeiro texto, intitulado de “Conversa inicial: compondo vidas e concepções”.

A exposição das vivências pessoais abordadas neste trabalho revela a tentativa não só de rememorar o vivido, mas de relacionar as experiências passadas com os estudos que tenho feito sobre currículo, na perspectiva de Pinar (2016, p. 178), expressos da seguinte forma:

Solidificados através do estudo, podemos reativar o passado no presente, inquietando nosso senso do que está em jogo na situação que encaramos hoje e amanhã. Estudar o passado nos permite antecipar o futuro. Não é só a temporalidade que estrutura o estudo, mas também o espaço, quando as fronteiras do mundo, o qual sabemos se estende muito além da nossa capacidade de apreendê-lo.

Ao relacionar as minhas experiências e o estudo sobre currículo, fui percebendo que as concepções se constituem a partir das vivências com o outro e por meio da interação, com a cultura, com a política e com a história da humanidade, fui atribuindo significado às coisas. Na perspectiva do método *currere*, fiz uma longa pausa na fase regressiva da dinâmica autobiográfica. Digo longa, pois ao partir do tempo presente em direção às primeiras lembranças que tratam das experiências vividas, reporteime a um esforço de chegar às formas anteriores às que sou hoje.

Pinar (2007, p. 96), influenciado pela psicanálise, afirma que

Há momentos no trabalho autobiográfico, na fase regressiva, em que o movimento regressa do presente em direção às fontes e aos antecedentes da situação presente de cada um. O momento ou passo regressivo é um esforço para chegar “abaixo” das camadas onde

vivemos, até as camadas iniciais onde se pode experimentar o que está excluído no ego presentemente constituído.

Estar na fase regressiva representa a busca pela descoberta do “primeiro eu”. Contudo, isso não significa que o tenha encontrado, pois talvez esse “primeiro eu” definido e acabado nunca tenha existido, mas esteve se transformando constantemente pelo envolvimento com pessoas, com situações e lugares.

Referindo-se a esse “primeiro eu” ou ainda a um “eu verdadeiro”, Pinar (2007, p. 96), mergulhado na teoria psicanalítica argumenta que o “eu” se desenvolve na interação intensa com os outros e se forma numa configuração inconstante de fragmentos introjetados do outro e acrescenta: “Encontrar um eu “verdadeiro”, um eu definitivo ou final, é a versão autobiográfica do positivismo”.

Por conta disso – acreditando que o ser humano encontra-se em constante formação com seus pares e com os lugares por onde passa – reitero que este estudo não pretendeu desenvolver os quatro passos do método *currere*, a provocação da conversa com as participantes da pesquisa movimentou-se entre a fase regressiva e a progressiva, não por desconsiderar a importância da análise e da síntese na autobiografia, mas por entender que na minha condição de pesquisadora seria muita presunção atribuir uma análise ou uma síntese à história de vida de uma pessoa. Desse modo, minha proposta com a investigação foi a de ouvir, registrar e apresentar os relatos das experiências narradas pelos sujeitos da pesquisa que contribuíram para as discussões sobre concepção de currículo.

O segundo passo da pesquisa, não necessariamente nessa ordem, voltou-se para ouvir, refletir e estudar textos de alguns autores dedicados ao tema currículo e outros que, mesmo não se aprofundando na referida temática, nos fazem pensar sobre questões condizentes a dinâmica de sala de aula. Para desenvolver esse momento do percurso, meu ponto de partida também foi no passado. Fui buscar na história da minha graduação o que e quem havia estudado sobre currículo. E, mais uma vez foi a partir de minhas próprias experiências que passei a construir as reflexões expostas no capítulo, intitulado: Concepções de currículo: diálogo entre autores que conversam sobre currículo.

Retomar os estudos desses autores foi essencial para refletir hoje, acerca das questões que não dei importância e não atribuí sentido no passado, sobre pensar no

currículo para além dos objetivos e procedimentos, ou seja, um currículo para e com a vida dos sujeitos que o compõem.

As reflexões sobre o referencial bibliográfico também foram se fazendo necessárias ao passo que inquietações iam surgindo ou, pelo próprio andamento da pesquisa, ia exigindo a presença dos teóricos para apresentarem suas considerações sobre currículo.

Já o terceiro passo se deu através do diálogo com as professoras em encontros individuais e coletivos. Os individuais ocorreram possibilitando às participantes expressarem suas experiências associando-as a sua prática curricular. Para esse momento, a conversa foi introduzida pela análise de uma charge em que cada uma deveria descrever o ponto de vista e relacionar a suas concepções de currículo.

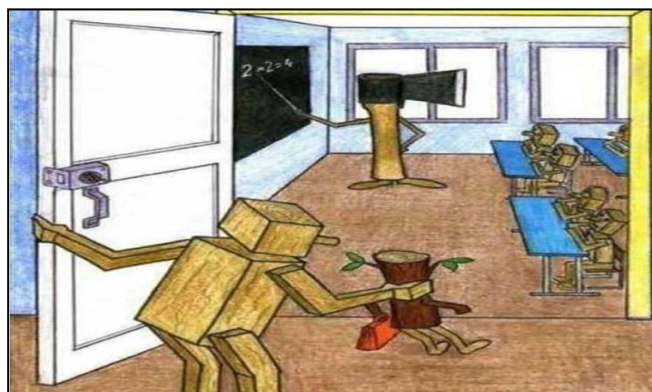


Figura 7 - Charge de domínio público retirada do Google

A conversa a partir da apresentação da charge foi intencional no sentido de observar e registrar o que as docentes traziam de concepção de currículo no discurso de suas interpretações a respeito da imagem.

Já os encontros coletivos, que estou chamando de formativos – por entender que as pessoas ao se relacionarem se (trans)formam – a dinâmica se deu por provocações a partir de temas relacionados ao currículo e à vida: experiências, diálogo, conhecimentos e concepções de currículo. A ideia do encontro coletivo se instaurou por acreditar que esse momento seria importante na pesquisa pela riqueza que é o diálogo.

Nesse passo da pesquisa, as professoras participantes expuseram suas vivências, falando de si e de seus percursos formativos envolvendo situações de cunho cultural, político e profissional. Concordo com Sá (2004, p. 63) quando a mesma afirma que:

A possibilidade de reunir diferentes sujeitos num espaço de investigação pode propiciar a reflexão crítica sobre a dinâmica curricular e sobre a própria existência dos sujeitos, permitindo

também ao pesquisador observar pontos consensuais e divergentes e as diferentes maneiras de superação evidenciados nos diversos grupos.

Embora os encontros tivessem esse propósito de tratar da existência do sujeito e sua relação com a dinâmica curricular, era interessante observar que ao se posicionarem, sabiam que suas falas deveriam abordar suas experiências individuais, relatando a forma como representam o currículo, seus relatos traziam muito de suas famílias, seus professores, seus alunos, algumas viagens, e em vários momentos alguns dos colegas que estavam participando dos encontros, revelando o quanto nossas experiências são relacionais e interativas, seja com pessoas ou com lugares o ser humano é constituído pelas relações.

A riqueza da narrativa revela o quanto nos formamos na relação com o outro e, assim, vamos nos compondo, constituindo nossa identidade e atribuindo sentido aos lugares em que passamos, as conversas que trocamos e as vivências que compartilhamos.

De acordo com Josso (2010) as narrativas revelam quem fala e quem fala extrai de si experiências – como num processo de autoformação – e, a partir delas, novos saberes e fazeres, da vida, da profissão, da formação vão se produzindo – como num processo de transformação.

4 APROFUNDANDO O DIÁLOGO: “CONVERSA COMPLICADA” SOBRE CURRÍCULO ENTRE PROFESSORAS



Figura 8 - Estrada de acesso ao Povoado de Alecrim Miúdo

*Recordar-te de teu futuro e caminha até a tua infância
(Jorge Larrosa)*

*Lembranças não são fatos, mas as verdades que constituem aquele que lembra. Recordações
são fragmentos de tempo. Com elas costuramos um corpo de palavras que nos permite
sustentar uma vida.
(Eliane Brum)*

Este capítulo tem por objetivo apresentar as conversas produzidas ao longo dessa investigação com as professoras que partilharam suas narrativas sobre experiências e que, ao relataram, expuseram de que forma os conhecimentos produzidos contribuíram para a elaboração das concepções de Currículo que têm hoje.

É importante destacar, mais uma vez, que o que venho chamando aqui de experiências pode ser traduzido também nas palavras de Serpa (2010, p. 61), quando descreve:

são aquelas que não são esquecidas, não são embotadas pelo tempo, ao contrário, são aquelas que quanto mais narramos, quanto mais revisitamos, mais se expandem em nós, mais nos produzem como sujeitos. São aquelas que quanto mais compartilhamos, mais significados encontramos, mais cresce em nosso peito e mais fundo nos marca a alma.

Entendo que, ao narrar suas experiências, as pessoas não estão apenas falando de fatos passados, mas estão abrindo sua alma para expressarem significados, para exporem marcas deixadas pelo tempo e para rememorarem as lembranças do que viveram, na tentativa de encontrarem os fragmentos que constituíram o presente, conforme Eliane Brum (2014) cita no início deste capítulo.

Para o presente trabalho, a utilização da pesquisa autobiográfica por meio da retomada nas lembranças vividas se dá pela clareza de que currículo é um conceito altamente simbólico, “o currículo escolar é o que as gerações mais velhas escolhem dizer às gerações mais novas” (PINAR, 2007, P. 290).

A meu ver, currículo pode ser entendido como projeto de formação cultural, social, política para o ser humano e este processo deve ser desenvolvido e construído a partir das experiências das pessoas. Pinar (2016) defende que o currículo é uma conversa, pois se dá pelo esforço de entendimento da comunicação entre pessoas. E, por ser entre seres humanos, essa conversa se torna complicada, uma vez que “cada pessoa traz para o que estiver sendo estudado seu conhecimento prévio, suas circunstâncias atuais, seu interesse e, sim, seu desinteresse” (p. 19).

Deste modo, tomei como base a importância de sempre iniciar nossas discussões retomando as lembranças do que vivemos. Este procedimento é uma estratégia de prática curricular definida por Pinar como método *currere*, conforme enunciei nos capítulos anteriores, que significa:

Percorrer o caminho, ou no gerúndio, percorrendo o caminho – fornece uma estratégia para os alunos do currículo estudarem as relações entre conhecimento acadêmico e história de vida, no interesse da autocompreensão e reconstrução social. (PINAR, 2007, p. 65)

Esse exercício de idas e vindas do vivido busca complicar e expandir as compreensões que temos sobre nós mesmos e sobre o que está acontecendo no momento. Conforme já foi apresentado anteriormente o método *currere* se desenvolve a partir de quatro etapas: o regressivo, o progressivo, o analítico e o sintético.

Para fins desta investigação, não tenho por objetivo desenvolver uma análise ou uma síntese do que conversamos, como havia dito no capítulo anterior, acredito que o processo de análise ou de síntese deve ser individual. Desse modo, apresento minhas interpretações (a partir das minhas próprias experiências) das conversas com as professoras das escolas do Núcleo Izidro Alves de Jesus e a seguir as narrativas autobiográficas produzidas nos nossos encontros coletivos e individuais, traduzindo experiências passadas (fase regressiva) e algumas que poderiam ter acontecido (fase progressiva). Foram seis encontros coletivos, além dos individuais, em que tivemos uma conversa complicada atravessada pelos seguintes temas: Experiência, Diálogo, Conhecimento e Concepções de Currículo, não necessariamente numa dada ordem.

A escolha desses temas se deu pelo entendimento de que o currículo está imbricado nesses aspectos. E, ao incentivar as participantes a falarem desses temas, fui provocando-as a falarem de currículo, através de suas autobiografias.

4.1 Conversa complicada sobre Experiências

As participantes da pesquisa receberam a ideia dos encontros coletivos num clima de muita receptividade e de interação. As escolas da Rede Municipal de Feira de Santana, não contam mais com tempo para Atividades Complementares (AC) coletivas. Após Portaria nº 23/2019 que dispõe sobre a organização de Reserva concedida pela Secretaria Municipal de Educação, os momentos de AC passaram a ser individuais já que o documento determina que na escola a/o educador deve “preferencialmente” alimentar o sistema integrado. A ausência de momentos coletivos justifica o porquê do convite para o nosso primeiro encontro formativo e coletivo ser aceito com tanto entusiasmo pelo grupo de docentes.

Encontro esse que teve por objetivo conhecer as experiências de formação ou em espaços formativos que marcaram a vida profissional ou pessoal das professoras envolvidas na investigação, bem como entender o que dessas experiências foi levado para a sala de aula, visando perceber como essas vivências contribuíram para a elaboração da concepção de currículo de cada uma. Antes, como estímulo para lembrar tais experiências, encaminhei às participantes um convite no qual constava um pedido, para nosso primeiro encontro, de um objeto representando alguma situação que tivesse marcado suas vidas.

Esses encontros representaram momentos de reflexão sobre como somos permanentemente formados e transformados pelas/nas experiências, mas tornaram-se ainda momentos de (auto)formação por intermédio da interação, do diálogo e das lembranças partilhadas que deram sentido ao nosso presente. Ressalto ainda que a palavra experiência também tem sido interpretada de acordo com o que Sá (2010, p. 56) afirma: “defenderia que temos uma experiência quando as experiencições espaço-temporais se tornam singulares, de acordo com a maneira como cada pessoa exerce sua compreensão de mundo”. Dessa forma, compreendo experiência como situações significativas às pessoas.

Então, sentadas em semicírculos de modo que todas as pessoas pudessem ver e ouvir umas as outras com facilidade, iniciei a apresentação da proposta da pesquisa e, logo depois, oportuneizei aos presentes a se apresentarem, utilizando-se das memórias relacionadas ao objeto que levaram para narrar às experiências que tocaram a vida delas. E lancei para o grupo a seguinte provocação:

Quais experiências vocês vivenciaram que marcaram a vida profissional ou pessoal de vocês?

E as respostas à provocação vieram logo em seguida. A **Professora Lina**, por exemplo, levou sua carteira da Biblioteca de quando ainda era estudante licencianda em Geografia pela UEFS. Ela justificou que a guarda até hoje, pois sua formação inicial se deu boa parte naquele espaço, a Biblioteca Julieta Carteadó, e lembrou o quanto foi difícil cortar o vínculo com a Universidade, após sua saída. Aquele espaço representava seu lugar de estudo, onde praticava muitas leituras. E foi lá que ela descobriu o quanto gostava de ler. Lina disse que era pouco o seu tempo para os estudos, pois no seu período de Graduação, também trabalhava, inclusive nessa mesma escola em que atua há mais de 26 anos. Então, quando lhe sobrava um tempinho para os estudos, corria para a biblioteca e lá parecia que se esquecia de tudo. As horas passavam muito depressa e ela verificou a existência de um prazer/gosto muito grande quando estava lendo, por isso mesmo com pouco tempo para estudar, sempre conseguia ir bem nas atividades proposta nas disciplinas. E acrescentou:

Eu falo isso todos os dias para os meus alunos, gente vocês precisam ler...só assim a mente da gente se abre para os assuntos. Só assim, vamos nos desenvolvendo e aumentando nossos conhecimentos. Eu sempre soube que a leitura tinha lá seus poderes, mas foi nas minhas

idas e vindas à biblioteca, durante o período de graduação, que pude comprovar isso.

Relatar experiências vividas para exemplificar algo relacionado a um assunto apresentado parece mesmo uma estratégia de quem quer aproximar seus alunos de sua própria realidade de vida. Oportunizar o diálogo sobre diversas experiências em espaços de formação possibilita a autoreflexão e permite que a produção de conhecimentos se estabeleça. A esse respeito, Serpa (2010, p. 57) nos faz pensar que:

As experiências que constituem os sujeitos ao serem narradas permitem que estes sujeitos interajam criando representações de si mesmos e do mundo. O diálogo surge como o lugar onde é possível tecer o encontro entre as diferentes experiências e narrativas, assim como, refletir sobre estas, nos diferentes *espaçostempos* em que se encontram e se desafiam.

A **Professora Lina**, ao regressar ao seu tempo de Graduação, entende que a leitura sempre tão exigida aos seus alunos, talvez, tenha ganhado um peso maior depois de sua passagem pela UEFS. *Talvez por isso eu cobro tanto de meus alunos, hoje, que eles adquiram o hábito de ler desde cedo. Eu só experimentei isso na graduação. Certamente se desde cedo tivesse me atentado para a importância da leitura, minha história poderia até ter tomado outros rumos.*

Na tentativa de interpretar os significados revelados nessa narrativa, percebo o percurso realizado pela docente nas experiências passadas o qual aponta para a hipótese de onde se origina sua postura de incentivo da leitura aos seus, mas é também notória a percepção de sua imaginação de um futuro possível, não se realizado (fase progressiva), ao dizer que poderia estar em outro lugar se o hábito da leitura foi desenvolvido antecipadamente.

A narrativa da Prof^a Lina também evidencia que possibilitar o outro narrar de si mesmo e falar de suas experiências é também reconhecer o valor dos conhecimentos encontrados na experiência vivida, no trajeto feito e no resultado visto ao chegar onde se está e a perceber onde poderia estar. Por isso, oportunizar o diálogo e promover momentos voltados para trocas de narrativas geram aprendizagens.

Larrosa (2002, p. 21), comenta que:

O homem é um vivente com palavra. E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra. Por

isso, atividades como considerar as palavras, criticar as palavras, eleger as palavras, cuidar das palavras, inventar palavras, jogar com as palavras, impor palavras, proibir palavras, transformar palavras etc. não são atividades ocas ou vazias, não são mero palavramento. Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos

Visto dessa maneira, ao propor os encontros para as participantes narrarem suas experiências, não se trata pedir que contem o que aconteceu no passado, mas ao dar a oportunidade às pessoas falarem e serem ouvidas, elas usam a palavra para darem significado às suas vivências e para traduzir e darem sentido às marcas que o tempo deixa, pois, “a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (Larossa, 2002, p. 21). E, por acreditar que por meio da experiência as pessoas se (trans)formam, foi essencial oportunizar a fala e ouvir suas narrativas.

Então, segui com o encontro, possibilitando a palavra para as demais professoras. Mas, notei que ao ceder o espaço para que cada uma falasse de si, elas sentiam-se como se fosse um espaço de privilégio, recebiam a posse da palavra esboçando alegria e, com um sorriso tímido no canto da boca, até um certo ar de satisfação em poder falar, enquanto as demais paravam para ouvir e, num momento ou outro, interrompiam a fala da colega para contribuir com algumas das memórias narradas, já que a maioria desse grupo se mantém junto há mais de 25 anos.

A expressão manifestada pelas professoras ao tomar posse do momento da palavra, talvez possa traduzir-se na “necessidade de nos tornarmos senhoras de nossa palavra, de nos enunciarmos e anunciarmos, de nos tornarmos sujeitos na *pronúncia* do mundo, do nosso mundo” (SERPA, 2010, p. 59).

As experiências continuaram sendo narradas por todas, foi um momento alegre pela retomada de memórias, mas também emotivo e, em lágrimas, **a Professora Erika** disse: “*é impossível não se emocionar ao voltar a lembrar de alguns momentos que vivemos*”. Ela relatou que ao receber o convite, pensou que levaria o diploma de Graduação concluído na UEFS, mas esqueceu. A vivência na UEFS no período de graduação foi um momento que deixou marcas. Mesmo passando por muitas dificuldades de ordem financeira, ela conseguiu fazer seu curso de Pedagogia com muito êxito. O título de Pedagoga lhe rendeu possibilidades de trabalho. Erika narrou as suas vivências na escola privada ao mesmo tempo em que ingressou no curso de especialização, desenvolvendo a rotina pesada da escola privada. E ainda enfatizou o

quanto sentiu-se feliz ao ser aprovada no concurso e ser empossada à vaga de professora na escola pública. Ela lembrou que embora, na época, o salário da escola privada fosse maior, decidiu por dedicar-se apenas ao município. E disse que ao entrar na escola pública esteve movida pelo desejo de desenvolver o mesmo trabalho que realizava na rede privada. Mas, percebeu que o contexto de vida e a realidade sociocultural dos alunos eram bem diferentes e com isto ela passou a repensar sobre sua prática, oferecendo desafios de aprendizagem que fossem possíveis de serem atingidos pelos mesmos.

Parei de exigir dos meus alunos o que eles não poderiam me dar, não por falta de capacidades, mas por saber que existem situações que não dependiam deles. Como posso enviar várias atividades de casa se sei que meu aluno não conta com a presença do pai ou da mãe para ajudar a fazer? Porque aqui na Izidro a maioria não vem com a atividade feita. Já na escola particular, se você não manda atividade para casa, no outro dia o pai ou a mãe já vem cedo cobrar da professora. Como é que esse aluno não avança? Aqui não deixo de mandar dever de casa, não. Apenas diminuí o grau de dificuldade para tentar ver se eles fazem sozinhos, mesmo assim, nem todos fazem.

Na regressão ao que foi vivido percebemos que atribuímos sentido às lembranças do passado, quando no presente refletimos e desenvolvemos (auto)compreensão sobre nossas ações, decidimos recomeçar a partir das circunstâncias presentes (PINAR, 2007). Ao viver a experiência da escola privada e depois adentrar na pública, a Prof^a Erika utilizou-se do seu passado para refazer o presente que vivia.

E mais uma vez o peso da experiência se destaca e é inevitável não convidar, novamente, Larrosa (2002) para esta conversa quando o mesmo afirma que só através da experiência é que somos capazes de conhecer o outro e a nós mesmos. Em sua narrativa a Professora Erika evidencia que busca se aproximar da vida de seus alunos, mas também nos fez refletir que a escola é um espaço privilegiado para vivermos experiências nossas e a dos outros.

Já a **Professora Aiane**, ao tomar a palavra apresenta o seu trabalho monográfico. E disse: “Assim que recebi o convite já sabia qual o objeto ia representar a experiência que mais me tocou no meu processo de formação”. Abraçada com a monografia, **Prof^a Aiane** falou do processo difícil da escrita. Ela disse:

O “parto” da monografia me fez provar a sensação de superação, pois por vezes achei que o desafio era maior do que eu poderia suportar. Eu vivia com a autoestima baixa por não corresponder as orientações da professora que me orientava. Eu só não desisti porque sempre me lembrava que a Universidade, para mim aluna de escola

pública e da zona rural, era um lugar aonde muitos, iguais a mim, não conseguiam, então era uma questão de honra. Então, toda vez que percebo que minha atividade está acima do que o meu aluno pode corresponder eu lembro do que vivi na graduação. Aprendi a respeitar o tempo de aprendizagem do aluno.

A professora Aiane traz em seu relato o quanto a experiência passada influenciou não só no desenvolvimento de sua prática curricular, mas também na constituição de seu eu. Uma vez que na interação com o outro ela foi se formando e formando suas concepções de vida. E foi com a vivência passada que a Prof^a Aiane tomou a atitude de colocar-se no lugar do outro, como se estivesse em frente a um espelho observando a sua própria imagem.

Sobre esse aspecto, Pinar (2007, p. 90) guiado pelos estudos de Gusdorf, afirma que a autobiografia “é o espelho em que o indivíduo reflete a sua própria imagem. Num tal espelho, o *eu* e o *reflexo* coincidem”. Desse modo, a relação do indivíduo com sua própria experiência, promove autoconscientização a ponto de levar o sujeito a se posicionar construindo suas próprias concepções e suas “verdades” a partir do que viveu na experiência passada.

Ouvindo as narrativas fui percebendo que enquanto uma falava, às vezes era comum outra querer participar da conversa como se também estivesse lá, no tempo em que a história estava sendo contada, em uma história que nem era dela. Comecei a perceber que nem sempre eu teria o controle dos objetivos do encontro, às vezes tinha a sensação que estava nos perdendo e saindo da discussão da temática, mas era engano; estávamos iniciando o caminho para nos encontrar em nossas ideias e nas nossas concepções.

Mas, Serpa (2010, p.61) nos alerta que

A experiência dota a narrativa de certa legitimidade e profundidade que a informação fortuita raramente possui. O narrado talvez não seja compatível ou mesmo simpático à minha “verdade”, mas ao ser narrado com verdade, ao ser ouvido com verdade, permite que eu perceba quantas verdades existem mundo a fora, permite que eu repense, que eu reflita sobre as minhas “verdades”.

Desse modo, segui refletindo que de fato aqueles encontros favoreceriam para os presentes não só um momento de pura conversa, não só uma regressão ao passado, mas estaríamos desenvolvendo-nos, refletindo sobre nós mesmo, sobre o que fazemos e pensamos, estávamos repensando nas nossas “verdades”, estávamos nos (trans)formando.

Nesse momento de diálogo em que a ênfase dada foi o tema “experiência” ficou entendido que toda vivência que deixa marcas torna-se significativa e transformadora. As narrativas falam de situações vivenciadas e este é o significado de experiência: faz refletir, afeta, gera aprendizagem, (trans)forma e promove tomada de decisões sobre nossa forma de agir nas relações com o outro. Pensar no currículo relacionando-o à experiência é também a tentativa de motivar os sujeitos do currículo a darem sentido aos conhecimentos que já possuem.

4.2 Conversa complicada sobre Diálogo

Admitindo nessa investigação a importância do diálogo para se conceber e se praticar currículo, inicio a conversa com as participantes da pesquisa a partir da seguinte provocação:

Quais experiências vocês trazem sobre a relação do diálogo no processo ensino e aprendizagem?

As respostas iniciais das docentes trouxeram consigo muito do que ouviram, leram e discutiram nos seus espaços de formação acadêmicos:

Aiane: *Quando eu ouço a palavra diálogo o primeiro nome que vem a minha mente é o de Paulo Freire. Lembro das minhas aulas de didática o quanto era discutido a importância do diálogo.*

Lina: *Eu não estudei autores da Pedagogia, vocês falam tanto e eu fico voando. Mas, nós discutíamos muito em Geografia sobre ouvir os sujeitos e promover neles pensamento crítico. Milton Santos foi um autor que me ajudou muito a compreender isso.*

Kilino: *Eu acredito que a educação inicia no diálogo entre professor e aluno. Professor precisa saber a história de vida de seu aluno e esse aluno deve sentir confiança para falar de si e de seu mundo para o professor. Inclusive essa é a proposta de Freire, né?*

As narrativas acima revelam que as experiências vividas em espaços de formação acadêmica trazem consigo a presença da perspectiva freireana na relação aprendizagem e diálogo. E isso tem a ver com a repercussão mundial de Paulo Freire em

influenciar e inspirar muitos educadores com a sua concepção dialógica, entre eles o próprio Pinar.

Foi através dos estudos do educador Paulo Freire que o diálogo passou a ter mais repercussão por profissionais da educação como uma possibilidade do fazer pedagógico. O diálogo é enfatizado na obra de Freire como forma de se estabelecer relações entre as pessoas e como possibilidade de provocar o pensamento crítico dos seres humanos.

Freire não acreditava em um ensino em que o educando era colocado no lugar de um ser passivo, pronto para receber os conhecimentos do/da professor(a), o que ele denominou de “educação bancária”, mas defendia uma educação problematizadora. De acordo com Silva (1999, p. 60):

Na perspectiva da educação problematizadora [...] todos os sujeitos estão ativamente no ato de conhecimento. O mundo – objeto a ser conhecido – não é simplesmente “comunicado”; o ato pedagógico não consiste simplesmente em “comunicar o mundo”. Em vez disso, educador e educandos criam, dialogicamente, o conhecimento do mundo.

Com essa perspectiva freireana, o diálogo acontece como estratégia pedagógica, desenvolvido tendo como fonte as experiências vividas, o que faz do currículo uma possibilidade de transformação social, uma vez que essa concepção está implicada numa postura crítica e reflexiva do sujeito em relação ao mundo em que vive.

A fala do Prof Kilino é bem significativa para traduzir o diálogo a partir de uma perspectiva problematizadora:

Profº Kilino: *Acredito que através do diálogo acontece o processo de conscientização dos alunos sobre quem são e sobre o lugar aonde vivem. Eu vejo a nossa realidade aqui, os alunos têm uma rejeição ao lugar onde moram. É vergonhoso para eles dizerem que moram no distrito de Matinha dos Pretos. Essa semana mesmo, na aula de Geografia, discutimos muito sobre isso. Eu iniciei a discussão querendo saber o quê da história da Matinha eles conheciam e fui trazendo elementos novos da história que eles desconheciam. Depois, mandei uma atividade para casa de pesquisa sobre a história da Matinha. Pedi que a pesquisa fosse feita a partir das histórias que os pais e mães deles contam. Estou ansioso pra ver o que eles vão me trazer.*

Concordo com o Prof Kilino que através da prática do diálogo é possível construir conhecimentos críticos e desenvolver a conscientização dos seres humanos. Por conta disto, Freire, através de sua obra, busca superar a ideia da educação bancária. Sua idealização foi de um modelo pedagógico atuante a partir do pensamento crítico dos sujeitos a respeito das demandas sociais. Um modelo de educação “em que o homem,

porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, características dos estados de procura, de invenção e reivindicação” (FREIRE, 1996, p. 112).

Porém, após a fala do Prof Kilino, a narrativa da Prof^a Ju regressando ao seu passado levou ao grupo suas memórias de criança:

Prof^a Ju: *No meu tempo de menina, nós estudamos em outro modelo de escola, mas não deixamos de aprender. Eu fico só olhando os dias de hoje, tanto se fala em ouvir o aluno, em ouvir o aluno...eu me lembro que eu sentava na hora da aula e só levantava na hora do recreio, quem era doido de levantar, quem era doido de interromper a Pró? Eu hoje, quando estou com meus alunos, fico pensando sobre a professora que tive e a professora que eu sou. Quem será que faz o correto?*

Ao ouvirem esse relato, as vozes dos outros participantes se misturaram: **Prof^a**

Erika: *É bom lembrar que nossa sociedade mudou, nossos valores também mudaram.*

Prof^o Kilino: *Além disto, o modelo de ensino que se pregava buscava formar pessoas acrílicas. Era um modelo de educação em que os conhecimentos estavam voltados para preparar para o trabalho e não para a vida. Fomos ensinados a não questionar nada. Por isso temos uma sociedade que não reivindica, que não cobra, que desconhece seus direitos e aceita tudo o que lhe dão sem questionar.*

Na narrativa apresentada encontro um exemplo do que Pinar (2007) define por situação biográfica. A participante encontra-se localizada em um tempo e um contexto passado trazendo o seu significado para o que foi vivido, apresentando contradições entre o que se viveu e o que vive e, ao mesmo tempo, tentando realizar hipótese de um possível futuro. Após narrar sua experiência, a discussão a partir desse momento ganhou um outro rumo que iniciou com a provocação da **Prof^a Lina**, quando levanta a seguinte suposição:

Tá bom Ju, então vamos supor que você deve agir, nos dias atuais, como sua professora agia lá quando você era menina: você não deixaria nenhum aluno hoje conversar, porque a única que deveria falar seria você, ou seja, um monólogo. Imagina que sala vazia de sentido, de alegria, de criatividade! Eu ia odiar! Eu saio satisfeita das aulas aqui da Candeia Grossa. Os alunos daqui são investigadores, eles pesquisam, trazem novidades, são questionadores. A Professora que não estudar aqui passa mal com eles.

E a **Prof.^a Izabel** acrescentou:

Lina, você não é de Pedagogia, mas descreveu o modelo de educação chamado de Bancária. Por fazer justamente isso, o

professor é o único que tem conhecimento e seu papel é de depositar esse conhecimento na cabeça dos alunos. Nesse caso, não tem diálogo entre professor e aluno.

Foi uma conversa significativa, as narrativas nos trazem também a reflexão sobre o tema antidiálogo tratado ainda na obra de Freire. Mas, tanto em Pedagogia do Oprimido, quanto em Pedagogia da Libertação, Freire fala do diálogo em prol da libertação do oprimido. O diálogo, desse modo, tem uma conceituação relacionada à conscientização e a da libertação. E defende um diálogo em que não exista uma estrutura de dominação. E argumenta: “A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens” (2005, p. 91).

Nessa perspectiva, o diálogo, segundo Freire, ocorre entre pessoas que têm em comum a mesma intenção, no caso dos oprimidos, a conquista do mundo através da libertação de si mesmo e dos outros. Desse modo, não existe a possibilidade de diálogo entre opressores e oprimidos, existe sim o antidiálogo, pois não comungam da mesma intenção. Então, tanto o diálogo quanto o antidiálogo estão submetidos à ação dos seres humanos. A atitude de se posicionar em agir para transformar o meio em que vive (diálogo) ou, numa atitude egoísta, agir para conquistar seus próprios interesses, sem pensar no bem comum (antidiálogo).

No que tange ao currículo, numa perspectiva dialógica, esse interesse mútuo também se sustenta entre os sujeitos do currículo, seja em prol do desenvolvimento do pensamento crítico ou na conscientização sobre o mundo e sobre si mesmo. Através do diálogo os sujeitos constroem e ampliam seus conhecimentos.

Percebi entre as participantes da pesquisa que o diálogo é inerente à ação pedagógica e entendem os prejuízos do antidiálogo. Todos trazem a importância em discutir com os alunos e fazê-los narrar seus conhecimentos pré-existentes. Ter a conscientização do diálogo como possibilidade pedagógica é muito mais que a adoção de um instrumento didático, mas pode ser considerado como uma possível construção crítica dos conhecimentos que se mobilizam em sala de aula.

4.3 Conversa complicada sobre Conhecimento

Ao tratar dos temas que estão relacionados ao currículo, acredito ser importante ouvir das participantes o que elas trazem de experiência sobre o conhecimento que produzem em sala de aula. O conhecimento ao qual estou me referindo diz respeito ao que está vinculado ao currículo, não necessariamente ao conhecimento das ciências, mas aos saberes construídos na sala de aula de modo geral.

E para mobilizar as nossas discussões sobre o tema, lancei ao grupo a seguinte provocação:

O que trazem de experiências sobre os conhecimentos que devem ser trabalhados em sala de aula?

As primeiras participantes ao narrarem suas experiências trazem a concepção de conhecimento fazendo relação com os assuntos das disciplinas ofertadas. E as primeiras respostas foram:

Profº Kilino: *Eu lembro logo do quanto eu tinha dificuldade com a Disciplina de Matemática. Quando criança sempre fui aluno mediano, na disciplina, nunca fui o melhor. E ficava me perguntando, esse conhecimento que estou sendo obrigado a aprender vai me ajudar em que?*

Pró Aiane: *Eu além da disciplina de Matemática, também tinha dificuldades em Geografia, principalmente a Geofísica. Mas, era Matemática meu pesadelo. Me lembro na 6ª série que perdi numa Unidade e fui penalizada pela Professora que me fez decorar e recitar para a turma toda a taboada.*

Pró Maria José: *Eu acho que o conhecimento a ser trabalhado é o que está no plano de curso. E assim mesmo olhe lá! Pois, nem sempre conseguimos dar conta. Gente, as disciplinas de Ciências, Geografia e História tem muito conteúdo para ser trabalhado em apenas 02 horas por semana!*

Embora as narrativas não tenham apresentado de forma direta a concepção que cada participante tem de conhecimento, é perceptível notar que essa concepção está relacionada ao conhecimento produzido através das disciplinas escolares. De acordo com Lopes e Macedo (2011) a concepção de conhecimento relacionada ao currículo escolar depende muito da finalidade atribuída ao processo de escolarização.

Sobre esse aspecto a Prof.^a Izabel comenta:

Acredito que o conhecimento que deve constar no currículo deve ser aquele que ajude o aluno a se desenvolver. Acho que não tem sentido

algum pensar em conhecimento distante da realidade do aluno. Por isso é que a questão do diálogo em sala de aula é fundamental, para conhecer nosso aluno e sua realidade.

Concordo com a fala da Prof.^a Izabel, para tratar do conhecimento no campo curricular, conhecer o/a aluno(a), oportunizar e estimular o diálogo sobre suas experiências são passos primordiais para se pensar no conhecimento que se deseja construir no processo curricular voltado para a transformação das pessoas. Então, acredito que exista uma interrelação entre diálogo e experiência quando se pensa num fazer curricular que tende a emancipar o sujeito e elevá-lo a uma posição libertadora.

Lopes e Macedo (2011) relacionam conhecimento a quatro perspectivas curriculares: Perspectiva Acadêmica, Perspectiva Instrumental, Perspectiva Progressivista e Perspectiva crítica. Optei por trazer a reflexão que essas autoras fazem sobre conhecimento, pois muito do que elas tratam encontrei nas narrativas das participantes.

A Perspectiva acadêmica defende que “todo conhecimento é um saber, mas nem todo saber é um conhecimento” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 71), por entender que o saber precisa ser validado por regras e método para ser considerado conhecimento. Nessa perspectiva:

Só é conhecimento um saber capaz de passar por esses testes de validação no contexto de uma disciplina acadêmica especializada. Conhecimento é assim um conjunto de concepções, idéias, teorias, fatos e conceitos submetidos às regras e aos métodos consensuais de comunidades intelectuais específicas.

A narrativa da Prof^a Ju também nos aproxima dessa discussão quando a mesma relata:

Eu me lembro dos tempos que recebia da minha Coordenadora a grade dos conteúdos que deveria ensinar em cada unidade. No meu entender ela estava me dizendo qual seria o conhecimento que eu deveria ensinar. Ela me passava a grade com todos os conteúdos de cada disciplina e eu desenvolvia. Eu acho que quem deve saber qual o conhecimento deve constar no currículo é o MEC ou órgãos maiores.

A partir desse ponto de vista, que se aproxima do que Lopes e Macedo chamam de Perspectiva Acadêmica, o conhecimento precisa ser validado para existir. Então, nessa perspectiva, nem tudo o que chamamos de conhecimento o é, pois só terá sentido se estiver vinculado ao conhecimento científico e desvinculado das relações sociais.

A perspectiva instrumental também defende que o conhecimento seja legitimado por regras e métodos acadêmicos. Por outro lado, nessa perspectiva, o conhecimento se torna instrumento que busca atender o propósito de desenvolvimento socioeconômico. E no campo curricular esse conhecimento ocorre por intermédio de objetivos que visam o alcance da eficiência e das habilidades necessárias para o desenvolvimento produtivo e social.

Já a perspectiva progressivista, defendida pelo autor John Dewey, compreende que “o conhecimento deve favorecer a melhor execução das atividades humanas” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 75). Diferentemente das anteriores, nessa perspectiva o conhecimento é centrado nas experiências das pessoas visando o bem-estar da humanidade.

Em consonância com essa perspectiva, a Prof.^a Erika, em sua narrativa, sinaliza que

[...] o conhecimento que deve constar no currículo tem que visar a melhoria do aluno em todos os aspectos. Quando estou ensinando eu sempre penso que o conhecimento que o aluno vai adquirir pode fazer transformar a situação de uma família. Eu acho que a escola é a oportunidade principal para o aluno de escola pública mudar sua história e a história de sua família.

E, por fim, a perspectiva crítica que se distingue por conectar o conhecimento com os interesses das pessoas, a disputa de classes e a questão da distribuição do poder na sociedade, e a ideologia. Essa abordagem tem seu embasamento na teorização de autores que defendem que todo conhecimento deve ser produzido pela reflexão crítica e o modo como esse conhecimento é produzido também precisa ser problematizado.

Entendo que os/as educadores(as) no seu ato curricular devem se posicionar de forma crítica e responsável sobre o conhecimento a ser (re)construído em sala. O/A estudante deve ser provocado(a) a pensar sobre o que sabe e deve ser motivado(a) a querer saber mais e é do/da educador(a) que essa provocação deve partir.

Para o **Profº Kilino** :

Eu acho que o conhecimento a ser ensinado deve ser o que faz do aluno uma pessoa melhor, que dê a ele as condições dele disputar de forma igualitária e justa um emprego. Isso aconteceu comigo. Eu sempre estive envolvido nas atividades da Igreja Católica e me fazia muito bem ensinar, eu tinha como uma missão. Então, sempre disse que seria um professor. Eu achei professores que me disseram que eu ia conseguir, que me ajudaram, que me disseram estuda isso e estuda aquilo. Então, o que quero dizer é que o conhecimento a ser ensinado deve ser aquele que ajude as pessoas a serem melhores em todos os aspectos.

Destaco na narrativa acima um aspecto importante a ser abordado, o qual diz respeito à finalidade do conhecimento produzido no contexto curricular, isso significa dizer que ele não é neutro, mas tem uma intenção. Em sua fala, o docente argumenta que o conhecimento deve ser constituído para tornar a vida das pessoas melhor, em todos os aspectos.

Apesar das diversas concepções e defesas de finalidades do conhecimento acredito que importa assegurar que esse conhecimento seja produzido e associado a vários saberes (científico, social, político e econômico) de forma justa e igualitária, gerando sentidos e significados que estejam atrelados às experiências de vida das pessoas, que essa produção ocorra promovendo inquietações que contribuam para a conscientização crítica do indivíduo a respeito de sua própria história e da história do mundo em que vive.

Sobre esse aspecto a **Profª Lina** também comenta:

Eu concordo com o Profº Kilino e acredito que todo conhecimento construído em sala de aula deve existir para transformar pessoas, para que eles evoluam em seus posicionamentos no mundo. Para que os alunos possam ter as mesmas chances quando for buscar um emprego.

Desse modo, ao relacionar o currículo ao conhecimento produzido em sala de aula, as docentes em suas narrativas revelam que esse conhecimento e sua finalidade não deve ter implicação restrita à vida acadêmica, mas sua abrangência precisa contemplar todas as áreas da vida dos sujeitos. É através desse conhecimento que a pessoa (tran)forma suas concepções e visão de si e do mundo, constrói seu posicionamento político e econômico frente a estruturas impostas que visam subordinar os sujeitos a ideologias de domínio e de alienação cultural e social. Por isso, esse conhecimento deve ser problematizado a partir do diálogo e da autoreflexão.

4.4 Conversa complicada sobre concepção de currículo

Deixei a abordagem desse tema por último, pois os anteriores também estão vinculados a concepções de currículo, partindo do pressuposto de que ao tratar de currículo relaciono-o à vida, às experiências pessoais, ao conhecimento produzido quando essas pessoas interagem e dialogam. Esse tópico é a junção dos anteriores em

que, por meio da narrativa, as participantes da pesquisa puderam expressar suas experiências, seus conhecimentos e suas concepções.

A primeira situação que quero abordar foi a dificuldade que as docentes sentiram para responder o seguinte questionamento, no nosso primeiro encontro formativo:

A partir de suas experiências de formação de vida, como vocês definem currículo?

A princípio, houve uma resistência em responder esse questionamento. As participantes não sabiam expressar com suas palavras a definição que tinham sobre currículo. As primeiras respostas foram essas:

Profª Ju: *faz tempo que não falamos de currículo.*

Profª Erika: *Nós nos envolvemos tanto com temas sobre as demandas diárias da escola que até deixamos de falar em outros assuntos também importantes.*

Profª Lina: *Em Geografia não falamos de currículo, nem sei o que falar!*

Profª Aiane: *Só falei de currículo na Universidade, de lá para cá nunca mais.*

Parecia que eu estava falando de algo distante da vivência delas. Ao ouvir essas narrativas, me assustei, pois fiz esse questionamento logo na fase inicial da pesquisa. Preocupei-me. E comecei a deparar-me com a sensação de que não ia conseguir seguir adiante com a pesquisa com participantes que confessavam desconhecer o assunto.

Levei essa situação para a minha orientadora, a qual abriu os meus olhos sobre a possibilidade de aproveitar esse processo inicial da pesquisa para buscar também uma conversa mais complicada sobre minhas concepções sobre currículo e buscar ressignificar o meu próprio entendimento.

As leituras e as releituras me ajudaram muito. Passei a entender o quanto precisaria buscar outras formas de instigar as participantes a expressarem a resposta que eu buscava através de narrativas sobre suas concepções do currículo elaborado, discutido e praticado diariamente. Que, embora faltassem palavras para expressar, elas tinham muito a dizer pela história de vida e pelo vasto percurso vivenciado em sala de aula. Então, num outro momento, reformulei a pergunta:

Quando vocês ouvem a palavra currículo o que vem à mente?

Profª Aiane: *Sempre que penso em currículo me vejo com um monte de livros, notebook e meu caderno de planejamento organizando os assuntos para a aula. É assim que faço meu planejamento, cheia de livros e com o notebook acessando a internet, se precisar.*

As demais docentes concordaram. **Profª Maria José:** *Eu entendo currículo como a grade de conteúdos a ser trabalhado.* **Profª Lina:** *É, pelo que entendo, currículo tem relação com os conteúdos que ensinamos.* Enfim, disseram que o currículo está diretamente ligado aos assuntos levados para a sala de aula todos os dias, como se estivessem chegando a um consenso das suas concepções.

Na verdade, por muito tempo estivemos desenvolvendo um currículo à base de uma concepção restrita à perspectiva instrumental, em que o conhecimento só era válido se fosse legitimado por regras e métodos oficiais.

Indo dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula, currículo tem significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19)

As autoras nos fazem lembrar o sentido atribuído ao currículo: “organizar a experiência escolar de sujeitos agrupados” (2011, p. 20). E não devemos negar que o ensino, de fato, precisa ser planejado. Porém, reduzir os nossos conhecimentos sobre currículo apenas aos conteúdos a serem desenvolvidos é, por outro lado, afirmar que tais conhecimentos são superficiais e retrata a necessidade de refletir sobre nossa função de educadores.

Sobre esse argumento, Arroyo (2013, p.24) assegura que

Parece estranho, mas as artes de educar nem sempre estiveram presentes em nossa formação. O ser educador(a), a identidade educadora nem sempre fez parte de nossa identidade profissional. Quando no cotidiano das salas de aula, no convívio e nas relações com os alunos precisamos recorrer às artes de educar nos sentimos carentes de seus domínios. Despreparados.

Esse aspecto abordado pelo autor, acerca de uma possível identidade educadora, a meu ver tem total relação com o assunto concepção de currículo, uma vez que nossa identidade ao longo do tempo foi marcada pela condição de aulistas ou de passadoras de matéria. Mas, o que vivemos hoje, talvez, seja um processo de superação dessa condição, pois nós professores e professoras já temos nos conscientizado sobre nossa

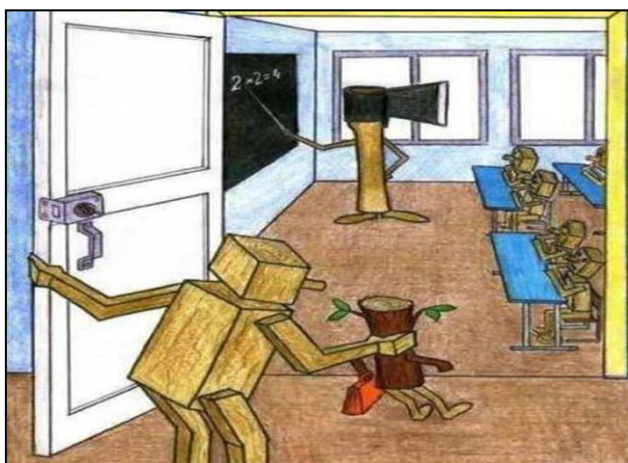
função no desenvolvimento psíquico, intelectual, político e social de um ser humano. Grande parte de nós, educadores, já têm percebido que nosso trabalho envolve formação e esta não se limita a formação intelectual, nós estamos formando para a vida (isso é currículo).

Segui com os encontros e minha estratégia foi provocá-las a falarem sobre aspectos que envolvem o currículo. E foi assim que iniciamos as discussões sobre: experiência, diálogo, conhecimento. No fundo estávamos complicando a conversa sobre currículo e expondo nossas concepções.

Ao tratar de experiência as participantes levaram para o encontro os momentos que vivenciaram e deixaram marcas em suas vidas. Com as narrativas, foi possível perceber que as reflexões que fizeram, a partir das experiências, produziram conhecimentos que influenciam na prática curricular e na tomada de decisões em relação ao como se posicionar ou como agir diante dos conflitos ou demandas cotidianas da escola, entendendo que a experiência que os alunos carregam para a sala de aula deve ser ponto de partida para qualquer situação de aprendizagem.

Essa percepção foi visível nos encontros individuais quando falamos de currículo utilizando de um outro meio para conduzir a conversa. Levei para o nosso encontro uma charge e pedi que me dissessem:

O que a imagem retrata? E o que você mudaria?



Profª Erika: *A imagem retrata um professor que se como coloca como aquele que corta, que poda o conhecimento. O pai que leva o filho, já foi aluno, já passou pela escola e também foi podado. A criança que está chegando, chega com vida, com conhecimento. Mas, que provavelmente será podada pela escola que tem um currículo fechado, em que só o professor detém o saber, um currículo que*

manipulará o conhecimento. Eu ia buscar ampliar esses conhecimentos, através de atividades que oportunizassem a interação dos alunos e o coloque como sujeito de sua aprendizagem.

Profª Izabel: *O professor é aquele que deposita os conteúdos e os alunos absorvem sem questionamentos por entender que não sabem nada e o professor é o dono da “verdade”. Ultrapassado? Para alguns? Ou para todos? Como nossas ações valorizam os saberes dos aprendizes na sala? É preciso pensar em ações que atenda as necessidades do contexto de convivência.*

Profº Kilino: *O professor é a ferramenta que lapida e transforma o aluno, a figura que traz o aluno é um ser já lapidado e o aluno entra na escola como um tronco de árvore bruto, necessitando lapidar. A imagem remete ao modelo tradicional onde o professor é o detentor do conhecimento e o aluno é o depósito onde o professor vai depositar o conhecimento. Nesta imagem o professor não aparece, ao meu ver, como um mediador do conhecimento, a forma como a turma é organizada.*

Diante do que foi narrado, o currículo vivido e praticado por essas participantes parte de uma concepção que valoriza a experiência de vida dos sujeitos e revela uma concepção em que os estudantes são considerados agentes de conhecimento.

Além disso, ao discutirmos o tema diálogo a concepção de currículo se expressa quando relatam que por meio da conversa o processo de autoconscientização dos indivíduos e a instituição do conhecimento crítico se estabelecem. As participantes narraram o quanto às obras de Paulo Freire contribuem para o atual entendimento sobre diálogo, entendem que quando comprometido com a libertação dos sujeitos, o diálogo pode promover a (auto)reflexão sobre o posicionamento político e social dos indivíduos no contexto onde vivem.

Já nos encontros individuais, o diálogo também foi apresentado como possibilidade de transformação do sujeito. Conforme demonstraram em suas falas:

Profª Aiane: *A maneira como as crianças estão sentadas mostra também que provavelmente é uma sala sem diálogo. Eu acredito que sem a interação, sem a troca de experiência e de saberes entre professor e aluno, não existe transformação social.*

Profª Ju: *Eu mudaria o jeito das cadeiras. As crianças não se enxergam, não se olham e não se falam. Eu acredito que o conhecimento acontece no diálogo.*

Desse modo, as participantes apresentam uma concepção de currículo respaldada também no diálogo entre os sujeitos de currículo e acreditam que por meio dele os professores podem colaborar no processo de formação de pessoas autoconscientes.

Também manifestaram seu entendimento sobre currículo quando falaram de conhecimento. Para as docentes da pesquisa, não só os assuntos acadêmicos devem ser considerados como conhecimento, mas a experiência de vida dos alunos são conhecimentos. Eles defendem que o conhecimento a ser ensinado é aquele produzido através das vivências, mas este conhecimento deve ser ressignificado e ampliado quando vinculado aos conteúdos escolares e discutidos a partir de uma reflexão crítica.

Diante do que foi aqui exposto posso entender que as participantes da pesquisa acreditam no currículo a ser vivido a partir de uma perspectiva crítica. Uma vez que, em suas falas, defendem o diálogo como possibilidade de produção de conhecimento, compreendem que a partir das experiências o conhecimento possa ser ressignificado, argumentam que o conhecimento a ser ensinado deve ser o que encaminhe as pessoas para melhoria de todas as áreas de suas vidas.

5 “CONVERSA COMPLICADA” SOBRE CONVERSA COMPLICADA

Pensar na vida como uma jornada requer movimento, encontrar obstáculos assim como surpresas agradáveis, permanecer vigilante, aceitar nosso destino, guiarmo-nos nesse sentido, seguir nosso senso de orientação, ora tomando um rumo, ora outro.
(Pinar, 2016)

Ao iniciar este trabalho dissertativo, refiz um percurso histórico para tentar refletir sobre minhas próprias concepções de currículo. Visitando o passado, deparei-me com a minha formação familiar e com a educação recebida de meus pais na qual projetaram em mim concepções importantes sobre gênero, educação, religião, profissão, enfim. Mas, não foram só eles, na escola, na igreja, nos encontros com os amigos, também essas concepções foram reforçadas. É na relação com o outro que vamos nos formando e construindo nossos pontos de vista.

A ideia de percorrer esse caminho se deu a partir das leituras do trabalho de William Pinar que tem por perspectiva um currículo ligado à vida das pessoas. Pinar em seu posicionamento favorável e totalmente envolvido no movimento de reconceitualização curricular, juntamente com outros pesquisadores renomados, pensou em uma concepção de currículo, ligado às experiências vividas, desenvolvido como ação articulada por reflexão e diálogo entre a história de vida individual das pessoas (no tempo passado, presente e futuro) e a história da sociedade nos âmbitos cultural, político, econômico e social.

O movimento de reconceitualização ficou, portanto, conhecido como uma perspectiva de currículo com viés que defendia o distanciamento da ênfase atribuída ao eficientismo e à eficácia, tão propagada no currículo prescritivo e administrativo. Para os reconceitualistas o currículo deve dar maior relevância à história e os conhecimentos já construídos pelos sujeitos, a fim de fazê-los refletir, ressignificar e/ou construir novos saberes.

Na tentativa de entender melhor o que Pinar sugere como currículo, busquei em sua obra a concepção de currículo que o autor trata e fui me aproximando da ideia de currículo como “conversa complicada”, pautada na teoria de *currere*. Pensar currículo como conversa complicada é entender que o sujeito do currículo é agente ativo na construção e no desenvolvimento curricular, pois o currículo é pensado para transformar as pessoas e isso ocorre a partir de um engajamento dialógico (PINAR, 2016). Tal proposição se assenta numa perspectiva cuja formação é direcionada para a vida em

seus vários aspectos (cultural, político, econômico e social), devido a isso se dá a ênfase na experiência das pessoas, ou seja, o que se passou e se tornou conhecimento para as pessoas e com isso constituir concepções sobre o mundo.

Quando nos submetemos às lembranças das experiências vividas e nos permitimos exercitar o autojulgamento dos nossos próprios conhecimentos, construídos ao longo dos anos e os efeitos deles em nós e nos outros, estamos abertos a metaforsear a nós e ao ambiente em que estamos inseridos. De acordo com Pinar (2016, p. 178):

Estudar o passado nos permite antecipar o futuro. Não é só a temporalidade que estrutura o estudo, mas também o espaço, quando as fronteiras do mundo de um indivíduo se desfocassem no mundo, o qual sabemos se estende muito além da nossa capacidade de apreendê-lo. A temporalidade e a espacialidade se tornam encorpadas dentro de vidas individuais em lugar específico, não um sinônimo para espaço, mas para situação, um lugar saturado de significado, com cultura e história, pois tais conceitos são personificados em indivíduos com os quais vivemos como vizinhos, cidadãos, como humanidade.

Compartilhar experiências em espaços coletivos, diz muito de partilhar partes das histórias individuais de cada um no que diz respeito as vivências e as concepções construídas nas relações da família, da religião, da escola e de outros espaços socioculturais. Por isso que Pinar em sua obra argumenta a favor de um currículo pensado como conversa complicada, para voltarmos às nossas experiências a fim de complicar nossas concepções de mundo, aprofundando os conhecimentos que constituímos sobre nós, sobre a humanidade e sobre o mundo em que vivemos.

Para tanto, tal percurso deve ocorrer por intermédio da conversa. Uma conversa estruturada temporalmente em nossas memórias e subjetividades. Ao nos expressarmos falamos do que entendemos e isso demanda organizar nossos pensamentos acerca das escolhas que instituímos como conhecimento no tempo vivido. E, ao narrarmos estamos dando abertura para o atravessamento de argumentos outros que nos ajudarão a refletir sobre o que acreditamos.

E é a partir dessa perspectiva dialógica e reflexiva que Pinar defende o currículo como conversa complicada. Em sala de aula, a efetivação dessa perspectiva se dá na relação professor(a) e aluno(a) em ambiente favorável para conversação. O/A professor(a) com mais experiência medeia a conversa e desperta a curiosidade do/da aluno(a), encorajando-o(a) a comparar e a questionar de forma crítica o que está sendo discutido. Porém, ao argumentar e refletir sobre suas próprias experiências o/a

professor(a) vai se formando. Nesse contexto de conversa ambos (docentes e discentes) estão interagindo e repensando sobre suas concepções.

Acreditando dessa forma me predispus a desenvolver essa investigação com o intuito de refletir sobre as narrativas que expressam as concepções de currículo das professoras do Distrito da Matinha em Feira de Santana e aprofundar a conversa sobre essas concepções que foram construídas e reformuladas nos espaços de interação e, por conseguinte, de formação em que eles vivenciaram ao longo dos tempos.

Para tanto, o método *currere* desenvolvido por Pinar foi a estratégia utilizada para esse processo de reflexão e (auto)biográfico que relacionou aspectos que atravessam a prática curricular. O *currere* se desenvolve em quatro etapas simultâneas: regressivo, progressivo, analítico e sintético. Quando as pessoas estão em situação biográfica, ou seja, estão narrando suas experiências de forma temporalmente estruturadas, elas se movimentam entre as quatro fases. Dito de outra forma: ao refletir no passado as pessoas em situação biográfica desenvolvem sua análise sobre o presente e, ao sintetizarem seus argumentos, vão sendo levadas a transformarem suas projeções para o futuro, não necessariamente nessa ordem (PINAR, 2007).

De acordo com Pinar, as transformações internas das pessoas não podem ser percebidas com facilidade, mas “só pela retrospectão é que o movimento, textura e estrutura da experiência se tornam evidentes” (2007, p. 210). Só mesmo complicando a conversa a respeito da vida que se vive que será possível se aproximar de um processo de autoconscientização crítica sobre nossos próprios conhecimentos.

E foi por meio desse entendimento que estive envolvida nessa pesquisa e no diálogo sobre currículo. A princípio, tratar do tema não pareceu uma tarefa fácil para as professoras. Narrar suas concepções sobre currículo pareceu uma proposta de apresentar conceitos distantes de suas experiências, pois buscavam, talvez, as frases de autores que contribuíram para sua formação profissional, das quais não se lembravam na íntegra. Essa não foi a proposição da presente investigação. A intenção não era ouvir o conceito de currículo, mas as concepções ligadas às experiências de vida de cada professor e professoras.

Ao dizerem sobre o que pensam sobre experiência, diálogo e conhecimento as educadoras falaram de suas concepções de currículo. Não posso deixar de ressaltar que são concepções individuais construídas temporalmente em diversos espaços diferenciados de formação, envolvendo culturas, crenças e valores diferentes, mas ao se

encontrarem e ao se expressarem, em alguns momentos, chegaram a pontos comuns no tocante à prática curricular da escola.

As concepções de currículo apresentadas pelas docentes revelam o entendimento de que as experiências trazidas pelos(as) alunos(as) à sala de aula são importantes para o movimento do processo de ensino e de aprendizagem. Em suas narrativas, as docentes afirmam que consideram as experiências dos estudantes, em sua prática curricular, como meio de conhecê-los e de introduzir a discussão em sala de aula.

Outro aspecto levantado foi pensar no diálogo como prática curricular. Para as docentes, o currículo se faz pelo e no diálogo. Trouxeram em seus depoimentos muito das aprendizagens produzidas com Paulo Freire, em seus vários espaços de formação. Acreditam que o diálogo promove o ser humano a um processo de reflexão sobre si mesmo e sobre o seu próprio contexto. Pois, segundo elas, é oportunizando o/a estudante a se expressar e argumentar que é possível aos/as professores(as) se aproximarem de suas concepções.

E se pelo/no diálogo o currículo acontece, por meio dele o conhecimento se (re)constrói. Para as professoras o conhecimento também se dá por meio da relação com o outro nos diversos espaços de formação. Porém acreditam que a escola deve mediar um ensino em que os/as estudantes possam ter acesso ao conhecimento de forma justa e igualitária. Um conhecimento que possibilite aos/as estudantes avançarem a um nível de vida melhor em todos os aspectos.

Ao tratar desses aspectos com as professoras a intenção foi de provocar a discussão para ouvir suas concepções. Acredito que o tema curricular engloba outros aspectos que devem ser tratados e discutidos. Essa é inclusive nossa intenção, continuar dialogando, analisando e sintetizando individualmente nossos próprios entendimentos e atualizando nossas concepções.

Entendo que é preciso complicar ainda mais a conversa sobre currículo no núcleo Izidro Alves de Jesus. Compreendemos que o currículo desenvolvido em nossa escola tem possibilitado a valorização e o reconhecimento das experiências e que o diálogo é uma estratégia enfatizada no nosso cotidiano de ensino e aprendizagem.

Mas, penso que devemos realizar o *currere* realizando a reflexão sobre nossos posicionamentos sobre um currículo para a diversidade e o multiculturalismo, dialogando sobre raça, gênero, classe. Concluo este trabalho dissertativo considerando que a conversa complicada não deve cessar, mas precisamos voltar a nossas lembranças sobre as produções de saberes realizados em sala de aula sobre alteridades culturais e

nos questionar: Como temos tratado as diferenças presentes em sala de aula? O currículo desenvolvido tem encaminhado o diálogo e a reflexão sobre identidade cultural? Qual a visão dos alunos sobre o que ensinamos a respeito de gênero, raça ou classe?

Tais questionamentos, que se desdobraram a partir dessa investigação, me instigam a querer permanecer desenvolvendo *currere* considerando a minha reconstrução subjetiva sobre um currículo multicultural, cruzando a fronteira entre passado e presente para projetar um futuro com possibilidades para um currículo capaz de produzir o reconhecimento de identidades culturais, atravessando pontes da indiferença e da homogeneidade cultural, através do diálogo, da reflexão e da autobiografia.

É preciso que a discussão sobre o respeito e o reconhecimento das diferenças seja algo enfatizado permanentemente no cotidiano curricular. Essa tarefa é urgente e se faz necessária para as futuras gerações obterem uma perspectiva crítica a respeito do passado construído, com vistas a conviverem cientes das diferenças múltiplas que interligam o contexto social, marcado pela marginalização de uma maioria conectada pelas injustiças estabelecidas historicamente.

REFERÊNCIAS

- A BÍBLIA. **Deus manda Abraão matar seu filho Isaque**. Tradução de João Ferreira Almeida. Rio de Janeiro: King Cross Publicações, 2008. 1110 p. Velho Testamento e Novo Testamento.
- ATWOOD, M. **Negociando com os mortos: a escritora escreve sobre seus escritos**. Trad. Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2004
- BAKEWELL, Sarah. **No café existencialista: O retrato da época em que filosofia, sensualidade e a rebeldia andavam juntas**. Tradução Denise Bottman – 1ª edição – Rio de Janeiro/RJ: Objetiva, 2017.
- BRUM, Eliane. **Meus desacontecimentos: A história da minha vida com as palavras**. Porto Alegre/RS: Editora Arquipélago, 2014.
- CARVALHO, Maria Inez; MOREIRA, Ana Paula. **AMPLIAÇÃO DA ESFERA DA PRESENÇA DO SER: uma expressão e muitos conceitos para pensar/fazer a formação do professor**. **Plurais**: Salvador, v.1, n. 1, p. 42 – 58, jan/abr, 2016.
- CARVALHO, Maria Inez; MOREIRA, Ana Paula. O A-Com-Te-Cer do FEP contado em Drops. In: PIMENTEL JÚNIOR, Clívio; SALES, Márcea Andrade; JESUS, Rosane Meire Vieira de. (orgs). **Currículo e Formação de Professores: redes acadêmicas em (dê)articulação**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.
- CAVALCANTE, Ludmila O. H. **A Escola Família Agrícola do sertão: entre os percursos sociais, trajetórias pessoais e implicações ambientais**. Salvador, BA: UFBA/FACED, 2007. Acesso em: 22/07/2019. Disponível: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11845>
- CAVALCANTE, Ludmila O. H. Das possibilidades ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n.º 68, p. 549-564 jul/set, 2010. Acesso em: 20/12/2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n68/08.pdf>
- CENSO ESCOLAR 2019- CENSO ESCOLAR – INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/dados/catalogo-de-escolas> Acesso: 10/01/2020.
- DOLL JR., W. E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GARCIA, Joe. **CURRÍCULO, CONVIVÊNCIA E CONVERSA COMPLICADA. XII Educere: Congresso Nacional de Educação PUC, PR: 2015**. Acesso em: 20/10/2017. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19306_11202.pdf

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre experiência e o saber de experiência**. Campinas, SP: Revista Brasileira de Educação, já/Fev/Mar 2002.

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

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de Currículo e autonomia pedagógica: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva**. Petrópolis, RJ: Vozes 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017, 7ªed.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. **Currículo Cultura e sociedade**. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

NÓVOA António (Org.). **Vidas de Professores**. 2ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PINAR, W. F. **Currere: aquel primer año. Investigación Cualitativa**, 2(1) pp. 55-65, 2017. Disponível em: <https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/view/59>. Acesso em maio de 2018.

PINAR, W. F. **O que é a Teoria do Currículo?** Tradução: BARROS, Ana Paula; PINTO, Sandra; Porto, Portugal: Ed. Porto 2007.

PINAR, W.F. **Estudos Curriculares: ensaios selecionados**. (seleção, organização e revisão técnica: Alice Casemiro Lopes, Elizabeth Macedo) São Paulo: Cortez, 2016.

SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. **Hermenêutica de um currículo: o curso de pedagogia da UFBA**. Salvador, BA: UFBA/FACED, 2004. Acesso em: 10/07/2018. Disponível <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10596> (tese de doutoramento).

SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. Que experiências nos fazem professores? Desafios à docência universitária no acompanhamento de percursos formativos de professores em exercício. In: RIBEIRO, M. L.; MARTINS, E. de S.; CRUZ, A. R. S. da. Docência no Ensino Superior: desafios da prática educativa. Salvador: **EDUFBA**, 2011. Cap. IX, p. 187 – 199.

SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. FARTES, Vera Lúcia Bueno. Currículo e formação: atualizações e experiências na construção de existências singulares. In: SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. FARTES, Vera Lúcia Bueno (organizadoras). Currículo, formação e saberes profissionais: a (re) valorização epistemológica da experiência. Salvador: **EDUFBA**, 2010.

SÁ, M. R. G. B.; ALVES, I. C. P. Narrativas curriculares em currículos de cursos de formação de professores em exercício. In: GALEFFI, D; TOURINHO, M. A. de C.; SÁ, M. R. G. B. de. (Org.). Educação e Difusão do Conhecimento: caminhos da formação. 1ed.Salvador: **EDUNEB**, 2016, v. 1, p. 405-432.

SANTOS, Boaventura Souza. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo, SP: Boitempo, 2007.

SERPA, Andrea. **Quem são os outros na/da avaliação? Caminhos possíveis para uma prática dialógica**. (Tese de Doutorado). Universidade Federal Fluminense. Niterói/RJ, 2010.

SILVA, Marcio Antonio da. CURRÍCULO COMO CURRERE, COMO COMPLEXIDADE, COMO COSMOLOGIA, COMO CONVERSA E COMO COMUNIDADE: contribuições teóricas pósmodernas para a reflexão sobre currículos de matemática no ensino médio. Rio Claro (SP): **Bolema**, v. 28, n. 49, p. 516-535, ago. 2014. Acesso: 20/07/2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bolema/v28n49/1980-4415-bolema-28-49-0516.pdf>

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução as teorias de currículo. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999

SUSSEKIND, Maria Luiza. **Quem é William F. Pinar?** Petrópolis,: DPetAlii, 2014.

UZÊDA, Leomárcia Caffé de Oliveira. **O que você descobriu sobre a gente? A escola da educação infantil do campo a partir do olhar das crianças**. Salvador, BA: UFBA/FACED, 2013. Acesso em: 15/07/2019. Disponível: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/23970/1/TESE_VERS%C3%83O%20DEP%C3%93SITO_EIC_LCOU.pdf.