

SOBRE POLÍTICAS EM CURRÍCULO E RESISTÊNCIAS E INVENÇÕES E COTIDIANOS ESCOLARES E DESAFIOS E... “VAI TER LUTA!”

Carlos Eduardo Ferrazo¹

Maria Luiza Sússekind²

Marco Antonio Oliva Gomes³

A convite dos editores da Revista Espaço do Currículo iniciamos, a partir de julho de 2016, um movimento que tem como principal objetivo dar visibilidade e, ao mesmo tempo, estimular trocas e potencializar estudos e pesquisas que questionam as visões *tradicionais* de currículo, reduzindo-o a listagens de conteúdos e metodologias ou de habilidades e competências que, a cada época, se atualizam e encontram terreno fértil em discursos empresariais, religiosos e, inclusive, acadêmicos, como temos presenciado com a atual proposta de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Hoje em dezembro de 2017, sob o impacto de sua aprovação por um Conselho Nacional de Educação (CNE) muito diferente daquele com o qual dialogávamos em 2015⁴, continuamos defendendo que não podemos abrir mão de lutar contra os efeitos perversos que as políticas pós-golpe (SOUZA, 2016) vem provocando na área educacional, sobretudo nos cotidianos das escolas públicas⁵. Assim, consideramos de fundamental importância retomar, nesta apresentação, algumas das principais razões pelas quais temos nos posicionamos contra a ideia de se ter uma base curricular comum para as escolas brasileiras, que tem como uma de suas marcas mais nefastas a *unificação dos conteúdos*,

¹ Doutor em Educação na Linha de Pesquisa Cultura, currículo e formação de educadores. Professor associado da Ufes, atuando nos Cursos de Mestrado. E-mail: ferraco@uol.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4019-591X>

² Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Professora Adjunto da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: luli551@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7296-615X>

³ Doutor em Curso de Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo e Professor Titular da Universidade Vila Velha. E-mail: paramarcoantonio@uol.com.br

⁴ O parecer final traz com minúcias os caminhos construídos para aprovação da BNCC, não sem oposição. Vale aqui mencionar três educadoras cujo nome a história deve guardar assim como suas palavras: “Diante das razões expostas no histórico e na análise de mérito, destacando especialmente a forma aligeirada como foi conduzida a Sessão Deliberativa do Conselho Pleno, ocorrida no dia 7 de dezembro de 2017, somos contrárias à aprovação intempestiva do Parecer, seu Projeto de Resolução e anexos, considerando a sua incompletude e limitações e, portanto, a necessidade de ampliar o diálogo democrático para assegurar a qualidade social da educação básica em nosso país. Submetemos o voto ao Conselho Pleno para decisão. Brasília (DF), 15 de dezembro de 2017. Conselheira Aurina Oliveira Santana, Conselheira Malvina Tania Tuttman e Conselheira Márcia Angela da Silva Aguiar Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/a_anped_e_a_bncc_versao_final.pdf. Acesso em: 15 de dez. de 2017

⁵ Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/anped-e-abdc-lamentam-aprovacao-da-bncc-pelo-cne>. Acesso em: 15 de dez. de 2017

com base no suposto tratamento igual dos diferentes. É oportuno citar aqui a posição da Anped (2017, p.17) quando defende que:

Nossa posição de que a BNCC, em seus princípios e metodologia de elaboração sem consulta à comunidade educacional afronta a condição de democracia para gestão e currículos além de abduzir a pluralidade dos conhecimentos escolares e desqualificar o trabalho docente é pública e expressa nossa preocupação com o aumento da desigualdade e da exclusão social. Somos contrários a BNCC por entender que sua proposta:

- quebra a unidade da educação básica ao excluir o ensino médio como etapa;
- retoma a noção de competências que, enquanto concepção conceitual na educação brasileira, já foi exaustivamente investigada e é bastante criticável;
- mantém uma lógica conteudinal assinalando assuntos que sequer contemplam os debates atuais nos diferentes campos disciplinares;
- retira os conceitos de gênero e de orientação sexual, explicitando a opção por um currículo que se pretende 'neutro' e, nesse sentido, articulado com a onda conservadora presente no país;
- culmina em um processo antidemocrático, com o alijamento crescente dos diferentes segmentos da comunidade educacional em relação à sua produção, que ficou nas mãos de representantes do MEC empresariado;
- representa o auge da lógica da promoção da mercantilização da educação, isto é, a vitória das empresas de educação que produzem materiais didáticos e estão à frente de instituições privadas de educação, viabilizando a comoditização definitiva da educação;
- consolida a lógica de responsabilização dos professores pelos resultados, eximindo os sistemas de ensino e desconsiderando o conjunto de fatores intra e extraescolares que impactam a aprendizagem.

Preocupa-nos, também, a completa desarticulação da BNCC com o Plano Nacional de Educação, com as definições das Conferências Nacionais de Educação (2010 e 2014), bem como com a ausência de relação com as Diretrizes Curriculares Nacionais. Tal desarticulação, em nossa perspectiva intencional, reitera a volta de reformas e políticas educacionais pensadas em gabinete e descoladas da escola e dos seus sujeitos. Reiteramos nossa compreensão de que a BNCC representa um retrocesso à educação brasileira, o que nos motiva a pensar a necessidade de resistência e de enfrentamento no âmbito político dos cotidianos de nossas práticas escolares.⁶

Mesmo sabendo que os textos prescritivos oficiais, em suas diferentes versões e intensidades, estão presentes nas escolas, isto é, são lidos, usados, adaptados, alterados ou até desqualificados, é preciso assumir que quando falamos em currículo estamos nos referindo a algo muito maior do que essas prescrições. Isto é, para nós, cotidianistas entre outros (SÜSSEKIND, 2012), o que é um currículo não pode ser reduzido a textos prescritivos, a documentos escritos, mas envolve uma multiplicidade de redes de saberes-fazeres, tecidas e compartilhadas nos diferentes cotidianos escolares, e que prolongam para além deles, enredando diferentes contextos vividos pelos sujeitos praticantes (CERTEAU, 1994) dentro e fora das escolas, com, sem e pr'almém dos conteúdos (SÜSSEKIND, 2014).

Como já afirmamos em outros momentos (SÜSSEKIND, 2012; 2014), trazemos de Certeau (1994) a assertiva de que as pessoas comuns foram mal interpretadas como

⁶ Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/a_anped_e_a_bncc_versao_final.pdf. Acessado em: 15 dez. 2017.

L.

consumidoras passivas de ideias. Logo, ao estudarmos essas pessoas comuns, que não são os especialistas na TV ou nos institutos, nem habitam os gabinetes dos administradores das políticas educacionais, como professores e estudantes afirmamos que seria

[...] um erro considerá-los capazes de copiar ou reproduzir livros, conhecimentos, planejamentos de aulas ou currículos. Argumentamos, concordando com ele, que esse re-uso, re-invenção é o espaço de abundância de oportunidades e astúcias que o cotidiano, em sua riqueza e desobediência (OLIVEIRA, 2001) oferece para que as pessoas ordinárias possam inverter, sub-verter, reverter e criar suas práticas e táticas de uso do estabelecido. Assim, rituais, representações e conhecimentos cujas instituições ou grupos sociais constituem como forma de imposição de poder são constante e cotidianamente consumidos por aqueles que não tem um próprio. Embora sem intencionalidade ou amplo entendimento dessa atividade de invenção do cotidiano, a tradição hegemônica das ciências sociais compeliu o homem ordinário a ocupar o papel de não-criador, não-produtor, apenas sujeito a receber e reproduzir a cultura. (SÜSSEKIND, 2014, p. 7)

Portanto, nessa luta processual por democracia numa perspectiva de ação e reconhecimento *de e para* a diferença, um de nossos compromissos é com a publicação de textos que tragam estudos cujos (chamados) resultados não reduzam os currículos e não abduzam a vida, a *ordinaridade* dessas pessoas comuns que habitam escolas comuns e produzem currículos sempre incomuns, glocalizados, recheados de subjetividades e historicidades e, inéditos, únicos, válidos, invisibilizados.

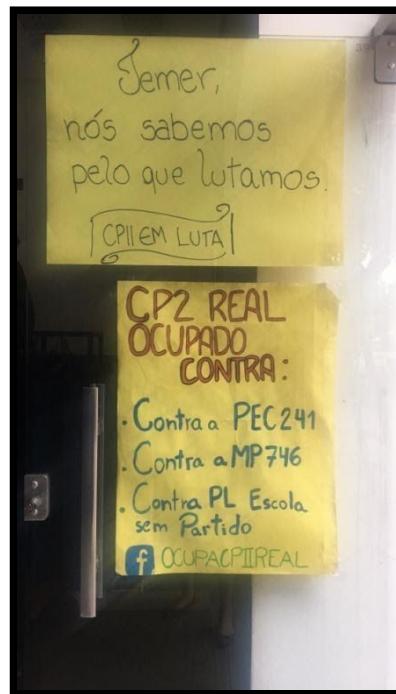
Este papel criativo e protagonístico é tomado pelos autores da área do cotidiano no Brasil como sendo mais que um entendimento sobre como pensam, fazem e relatam aqueles que praticam as ações observadas, mas também como uma carta de alforria do objeto. Assim, o objeto de pesquisa, elevado à sujeito pela antropologia, passa a ser “protagonista” (FERRAÇO, 2003) e pesquisador de si mesmo nos estudos nosdoscómos cotidianos em educação. Na mesma linha de argumentação, professores, alunos, sociedade e o próprios pesquisadores buscam emergir suas reflexões de tramas de narrativas emaranhadas por múltiplas e interrelacionadas redes de subjetividades e conhecimentos. Curiosamente, Aoki sugere que não só as dicotomias do pensamento científico precisam ser superadas para se conhecer a escola – e ele cita as ideias de mais/menos, bom/mau aluno, líder/seguidor, entre outras – mas que o próprio sujeito cartesiano é insuficiente, pouco humano e por demais antropocêntrico para tal fim. E, completa, lembrando aos arquitetos dos currículos que tenham como principal preocupação ouvir atentamente o que acontece na vividez da vida nas escolas como é vivida por professores e alunos (AOKI, 2004a).

Entendendo, portanto, professores (e, claro alunos) como produtores de conhecimento e inventores de táticas de consumo de cultura, e claro, de currículos, nós como pesquisadores decidimos educar ouvidos e todos os sentidos (ALVES, 2001) para estar atentos tanto às vozes que se escondem nos uníssonos institucionais mas soam como polifonia (MARCUS, 1998) ao pesquisador quanto termos sabedoria suficiente para ouvir e compreender as muitas “camadas de vozes” (AOKI, 2004b) que se amontoam nas salas de aula. (SÜSSEKIND, 2014, p. 7-9)

Alves et al (2002) forjam essa discussão ao defenderem que, quando participam das experiências curriculares que acontecem nos cotidianos de suas escolas, mesmo que supostamente seguindo materiais curriculares preestabelecidos, professores e estudantes

tecem alternativas teórico-práticas com os fios que as redes das quais fazem parte, dentro-fora da escola, lhes fornecem. Sendo assim, podemos afirmar que existem muitos currículos em redes em ação nos cotidianos escolares apesar, obviamente, dos diferentes mecanismos homogeneizadores. Como afirmam os autores (2002, p. 34):

Infelizmente, boa parte de nossas propostas curriculares tem sido incapaz de incorporar essas experiências, pretendendo pairar acima da atividade prática diária dos sujeitos que constituem a escola. Inverter o eixo desse processo significa entender a tessitura curricular como um processo de fazer aparecer as alternativas construídas cotidianamente e já em curso.



Fonte: Arquivo pessoal do autor/a, 2017.

Se estamos entendendo que os currículos acontecem nos cotidianos das escolas, então, é preciso assumir que as teorias-práticas curriculares produzidas pelos sujeitos praticantes são, também, políticas de currículo, o que nos obriga a ampliar o tradicional conceito de política educacional que, de modo geral, estava circunscrito às decisões de gabinete. Ou seja, estamos considerando uma noção de política muito mais complexa do que aquela sistematizada pelos/nos documentos governamentais. De fato, é urgente perceber que as teorias-práticas cotidianas são, antes de tudo, políticas educacionais. Nesse sentido, esta sessão é um espaço-tempo de luta.

Luta contida na imagem que trazemos acima, foto tirada quando, ao visitarmos os estudantes da ocupação do Colégio Pedro II de Realengo, em novembro de 2016, para conversar sobre as reformas educacionais pós-golpe nos deparamos com estudantes produzindo políticas de currículo que ainda hoje ecoam a interferem na vida, nas disciplinas e nos currículos daquela escola. A esse respeito, Veiga-Neto (1996, p.170) pondera que:

Nossas construções e nossos entendimentos do que seja a realidade se dão necessariamente numa dimensão política. Tudo sendo resultado de acordos discursivos, tudo é político. O ser humano não é um ser biológico e social e econômico e psicológico e político; isso é, não há uma dimensão política 'ao lado' das demais dimensões. O político não é uma dimensão a mais, senão que o político atravessa constantemente todas as demais.

L.

Isso se dá de tal maneira que até o acesso que temos a nós mesmos está determinado pelo político. Eu não posso ser um sujeito social sem ser um sujeito político; eu não posso ser um sujeito ético sem ser um sujeito político; eu não posso ser um sujeito epistemológico – isso é, eu não posso nem mesmo pensar ou falar sobre o mundo ou sobre mim mesmo – sem ser um sujeito político.

Como temos defendido em outros textos, entender as práticas-teorias cotidianas como políticas de currículo implica não só questionar algumas das dicotomias herdadas pela Educação do discurso hegemônico da ciência moderna, como cultura x sociedade, teoria x prática, sujeito x objeto, entre outras, mas, sobretudo, colocar sob suspeita toda e qualquer proposta de fazer com que a prática se torne política, isto é, implica ficarmos alerta para a ideia, ainda tão presente em muitos de nossos teóricos-educadores, de que é preciso “conscientizar” politicamente as pessoas, atitude que, a nosso ver, muitas vezes nega o fato de que, independentemente de suas condições, opções ou escolhas culturais, todos nós somos, sempre, sujeitos políticos. Como nos ensina Alves (2010, p. 49).

Para começar precisamos dizer que não existe, nas pesquisas com os cotidianos, entre os inúmeros grupos que as desenvolvem, a compreensão de que existem ‘práticas e políticas [...] uma vez que entendemos que as políticas são práticas, ou seja, são ações de determinados grupos políticos sobre determinadas questões com a finalidade explicitada de mudar algo existente em um campo de expressão humana. Ou seja, vemos as políticas, necessariamente, como práticas coletivas dentro de um campo qualquer no qual há, sempre, lutas de posições diferentes e, mesmo, contrárias. Desta maneira, não vemos como ‘políticas’ somente as ações que são mais visíveis. Os grupos não hegemônicos, em suas ações, produzem políticas que, muitas vezes, não são visíveis aos que analisam ‘as políticas’ porque estes foram formados para enxergar, exclusivamente, o que é hegemônico com o que aprenderam com o modo de pensar hegemônico.

Sobre as políticas cotidianas de currículo presentes na sessão POLÍTICAS EM CURRÍCULO: cotidianos, desafios, resistências e invenções sublinhamos que, diferente do número anterior, a característica principal é a dissonância. Seguindo os sons das reflexões de Gershon, nossa sessão, neste número valoriza a aposta na conversa, na diferença, na multiplicidade. Conforme sugere Gershon, por nós especialmente traduzido para esse número da Revista Espaço do Currículo, nossa luta é pelo direito a ser dissonante. Assumindo os contrastes e as diferenças e afirmando que somos contra a homogeneização, a padronização e a mesmidade.

Ao contrário das visões contemporâneas da educação escolar, esses locais educativos de conhecer e de ser devem ser dissonantes, lugares em que ideias e ideais contrastantes podem coexistir sem que esses dilemas precisem ser resolvidos, por isso é muitas vezes o movimento para resolver as multiplicidades em direção a singularidades que resulta na marginalização, seja através do consenso ou das construções do senso comum que apresentam uma possibilidade como verdade sociocultural de fato. Independentemente de o senso sociocultural de consonância, sempre há uma maior possibilidade de dissonância.

Em seu artigo *A INQUIETANTE NOÇÃO DE RISCO: DISSENSO, DISSONÂNCIA E O FAZER SENTIDO PARA APRENDIZAGEM COM ESTUDANTES*, o professor americano problematiza a produção de *estudantes em risco*. Utilizando a discussão de Rancière sobre dissenso, o autor argumenta que o que está em risco não são os estudantes, mas as noções contemporâneas

de senso comum sobre escola. Partindo desta perspectiva, os jeitos de conhecer e de ser dos estudantes rotulados como *em risco* provocam a descontinuidade nas ideias e ideais sobre o propósito e função da educação escolar. Para criar este argumento, o autor conecta Rancière e outras discussões sobre a importância do dissenso para questionar a produção de sentidos, os perigos da ressonância no consenso e nas possibilidades de dissonância no dissenso.

Essas declarações são ainda seguidamente complicadas pela afirmação de que a educação é um esforço necessariamente arriscado e que todos os estudantes devem reconhecer-se em risco de aprender. O entendimento de que todos os estudantes estão em risco é significativo pois fornece simultaneamente um espaço para as constelações complexas de identidade dos estudantes serem negociadas com dignidade em experiências de aprendizagem e cria um contexto menos punitivo em que as diferenças são menos propensas a serem conceituadas como déficit.

Em contexto e com teorização bastante diferenciados, o artigo *AS IMAGENS DO PENSAMENTO SOBRE DIFERENÇAS DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UESB* tem como objetivo mapear as imagens do pensamento sobre as diferenças e a pluralidade que fazem parte do currículo do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia localizada em Itapetinga, Bahia, Brasil. Tomando como base um currículo rizomático e uma teoria pós-estruturalista da filosofia de Gilles Deleuze, a pesquisa de mestrado fez uma cartografia do projeto do curso de Pedagogia (PPC) implantado desde 2011. O PPC é aqui compreendido como um texto que está ligado a outros textos, seja imagético ou sonoro, e permeados por narrativas que legítima ou não determinados tipos de conhecimento, que inclui ou não as diferenças. Ao cartografar o PPC enfatizando a organização curricular, as imagens apontam a um currículo arbóreo, como também um *currículocriminoso* que prende as diferenças em suas grades.

Dois artigos trazem, sob diferentes óticas, estudos curriculares no âmbito da educação infantil. *CARTOGRAFANDO O CURRÍCULO VIVIDO NUMA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL UNIVERSITÁRIA* objetiva problematizar como o currículo na educação infantil tem sido experienciado no cotidiano de uma instituição de educação infantil federalizada a partir dos projetos pedagógicos ali desenvolvidos. Por isso, buscou-se cartografar algumas dessas vivências a fim de compreender os sentidos que têm sido atribuídos ao trabalho educativo com crianças de 2 e 3 anos, por meio dos deslizamentos entre os discursos legais e as práticas educativas nas escolas. Nessa perspectiva, este texto desdobra-se na exploração das relações de produção que se constituíram em experimentações curriculares ordenadas pelas intensidades dos devires-criança despertados no CEI Criarte/Ufes com um grupo de crianças de 2 a 3 anos de idade, no ano de 2014. Faz uso da cartografia enquanto uma prática singular de pesquisa e de acompanhamento de processos que não busca estabelecer regras ou caminhos lineares para que se atinja um fim no qual o pesquisador-cartógrafo terá que inventar os seus modos na medida em que estabelece relações e passa a fazer parte do seu próprio território de pesquisa. Recorreu-se, ainda, à pesquisa bibliográfica, apoiada em bases legais que apontaram que o currículo para a Educação infantil deve estar sustentado nas relações, nas interações, nas práticas educativas voltadas para experiências singulares da vida cotidiana, produção de subjetividades, produção de narrativas individuais e coletivas por meio de diferentes linguagens, devendo incluir os saberes cotidianos que são conhecimentos da experiência do corpo, da cultura, da vida.

Já *ATENÇÃO, CONCENTRAÇÃO! SOBRE A REGULAÇÃO DE PRESCRIÇÕES NACIONAIS E A AMPLIAÇÃO DE SENTIDOS DE CURRÍCULOS COM CRIANÇAS* buscou dar visibilidade às conversas com as crianças e ampliar sentidos de currículo na Educação Infantil, motivados pela intenção de conferir a elas protagonismo contra o risco de nos afastar de suas demandas em favor do que é considerado desejável por uma prescrição curricular comum. Parte de uma experiência inquietante vivida na *pesquisa com o cotidiano* (Ferraço, 2007) realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil em Cariacica/ES. Realiza composição com crianças, prescrições curriculares, Certeau (1994), Deleuze (2009), Deleuze e Guattari (1995) e com o conceito de *redes de sentidos produções*. Vale-se de três movimentos metodológicos: as conversas, as brincadeiras de entrevista e o mergulho nas práticas cotidianas. Essas experiências fortalecem nossa aposta em uma concepção de currículo que não busca fixar representações e não se determina a partir de uma Base Nacional Comum Curricular, mas os potencializa como produção em redes de conhecimentos, experiências, linguagens, afecções, saberes e fazeres da escola e da vida. Ambos os textos caminham em direções que não alinham diferença e unificação.

Ainda na defesa voraz do direito à diferença, quando se pensa na possibilidade de assumir que toda aprendizagem é arriscada que que a ideia de estudantes em risco deve ser abandonada, vale trazer outra abordagem que possa ser dissonante. O artigo *DESAFIOS DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR E SUAS RELAÇÕES COM A INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS* aborda temas relacionados à indisciplina e violência nas escolas e suas relações com o currículo. Argumenta que as políticas educacionais e curriculares, historicamente, apoiam-se em práticas discursivas que afirmam ora movimentos de integração, ora de desintegração curriculares no âmbito da educação profissional e tecnológica. Nesse sentido, indaga-se: como unificar um currículo, se cada região e comunidade escolar são distintas com suas peculiaridades específicas? Ao encontro desta discussão, esta escrita, de cunho bibliográfico, tem por objetivo contemplar a discussão em torno da relação entre violência e indisciplina com a estrutura curricular vigente em escolas de ensino médio na modalidade integrada. Entendendo-se que tal como posto, o currículo escolar não tem correspondido às reais necessidades dos docentes e estudantes e tem excluído, na grande maioria dos contextos, o debate sobre essa temática tão corriqueira e presente no cotidiano escolar. Muito tem se insistido na formação continuada de professores, no entanto, observa-se que esta tem acontecido de forma burocrática a fim de gerar certificações numéricas aos profissionais envolvidos, no entanto, as temáticas debatidas nesses momentos formativos, na maioria das vezes, são ações pontuais definidas por entes externos à instituição, que nada têm a ver com a realidade da escola. Estas inquietações incitaram o desenvolvimento do presente estudo a fim de refletir sobre o porquê tais práticas discursivas estão tão dissociadas das demandas da comunidade escolar reforçando os mecanismos de indisciplina e violência no interior das escolas. Conclui-se a partir daí, que a cultura disciplinar, aqui entendida em termos de segregação de conteúdos, tem gerado efeitos de uma educação descontextualizada em relação às necessidades reais dos estudantes.

Alinhados teoricamente com as questões da produção de diferenças nos sentidos, fazendo uso de Ball (2011), Ramos (2011) e Lopes (2011), que tratam, respectivamente, sobre o ciclo contínuo de políticas, principalmente nos contextos de produção de textos, as implicações da comunidade disciplinar na constituição da política curricular e as teorias de currículo, com ênfase no diálogo estabelecido com a Teoria do Discurso de Laclau (2006) - traduções diante de múltiplos contextos, os significantes vazios e a (re)contextualização, o artigo *SENTIDOS DE DIREITOS HUMANOS: (RE)CONTEXTUALIZAÇÕES NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO* objetiva analisar a discussão de temas relacionados aos Direitos Humanos

nos livros didáticos do Ensino Médio. Metodologicamente, a pesquisa é de caráter documental e tem como fim verificar, através de expressões e palavras-chave extraídas de documentos oficiais, possíveis sentidos de conteúdos presentes naqueles livros referentes a área de Ciências Humanas. Os resultados apontam que as temáticas são trabalhadas como conteúdos voltados às minorias, discutindo sobre questões de gênero, orientação sexual, racismo, igualdade, discriminação e diferença como sentidos arrolados aqueles Direitos, principalmente nos livros de Filosofia e Sociologia. E, também, o artigo *A CENTRALIDADE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE UM CURRÍCULO DE HABILIDADES ENTRE PROFESSORES* investiga-se a política curricular da rede estadual de ensino fluminense. O estudo possui como questão central discutir as concepções dos professores sobre o Currículo Mínimo de Ciências. Esta análise, ancorada na Abordagem Estrutural das Representações Sociais e na Teoria do Núcleo Central, busca conhecer e explorar os elementos centrais no perfil identitário dos docentes acerca do currículo. A pesquisa discute o papel do currículo nas reformas educacionais, contextualiza o Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro, além de caracterizar a estrutura da proposta curricular. Os resultados indicam que os professores vivem um momento de reajustes em sua prática e apontam que são necessários esforços e investimentos para a aproximação dos docentes do currículo, que propõe desenvolver habilidades e competências na sala de aula.

Ainda aprofundando a conversa entre diferentes, o artigo *PRODUÇÃO DE IDENTIDADES NOS TRABALHOS APRESENTADOS EM COLÓQUIOS LUSO-BRASILEIROS DE 2002-2004* apresenta resultado de estudo sobre a internacionalização do campo do currículo, com enfoque em trabalhos apresentados em colóquios luso-brasileiros de 2002 e 2004, sobre questões curriculares e sobre produção de identidades. Inicialmente, realiza-se uma contextualização histórica do colóquio luso-brasileiro, em seguida reflete-se sobre a internacionalização do campo do currículo e sobre a visão desta concepção presente nos editoriais dos colóquios luso-brasileiros e, na última seção, aborda-se a categoria identidade. Conclui que entender a relação direta entre questões sobre multiculturalidade e sobre formação da identidade do sujeito, envolvido no processo de ensino-aprendizagem escolar, é essencial para que a escola seja voltada para formação e interação social, de tal modo, que os alunos possam compartilhar suas crenças e valores e aprender a respeitar, reconhecer e valorizar as diferenças do outro.

Fechando a sessão, que oscilou entre diferentes discussões sobre *diferença*, o artigo *PERCURSOS DA SOCIOLOGIA NOS CURRÍCULOS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: O QUE DIZEM PROFESSORES E ALUNOS?* traz resultados de um projeto de pesquisa, em fase conclusiva e tem como objetivo contribuir com o debate da Sociologia no ensino médio, a partir dos dizeres dos professores e alunos participantes deste estudo. Segundo os autores, sua ideia era buscar nos dizeres dos professores e alunos pesquisados, elementos para uma compreensão da institucionalização da Sociologia nos currículos das escolas do ensino médio brasileiro. Finalizando, assinalam possíveis contribuições da Sociologia para a formação da percepção crítica dos alunos sobre a sociedade, os grupos, as leis e direitos, contribuindo assim, para a formação da cidadania dos jovens educandos do ensino médio.

Ainda sobre nossas apostas políticas... afirmamos que é com prazer e orgulho que neste número apresentamos, além dos selecionados para sessão do cotidiano, também os artigos abaixo resumidos que fazem parte da sessão de fluxo contínuo da Revista e dialogam com outras temáticas e referências teóricas e epistemológicas. A Revista Espaço do Currículo tem o compromisso de manter permanente fluxo de discussões correlatas ao campo e estimular o debate com diferentes perspectivas teóricas.

L.

Em *A IDENTIDADE DO PROFISSIONAL DOCENTE – DIFERENÇAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES LICENCIADOS E BACHAREIS NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA IES EM QUIXADÁ-CE* argumenta-se que muito se discute a respeito da formação de professores, em relação aos seus saberes e práticas necessárias para o desempenho da profissão e sobre as mais diversas formas de se medir a capacidade e eficiência desses profissionais, assim o artigo tem como objetivo compreender a construção da identidade dos professores em sala de aula da Educação Superior, seus anseios, e como estão encaminhando a melhoria de sua prática docente, além de analisar as diferenças e semelhanças entre licenciatura e bacharelado do curso de Educação Física de uma instituição de ensino superior em Quixadá -Ce. Para isso, fez-se uma pesquisa documental, onde foram analisados os currículos de cada docente, no intuito de averiguarmos suas formações, suas metodologias de ensino e quais práticas utilizam para desenvolver sua profissão, aplicou-se também aos docentes um questionário, a fim de se perceber, a partir de suas metodologias de ensino, a diferença entre a teoria e a prática na formação profissional. Percebeu-se uma reflexão sobre a sua prática e carreira profissional, entendendo que as competências e as habilidades pedagógicas são auxílios favoráveis para a melhoria da qualificação quanto ao seu fazer didático-pedagógico. Conclui que debater sobre os assuntos de formação pedagógica para beneficiar o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes com a finalidade de constituir profissionais reflexivos e investigativos é de fundamental relevância. A formação pedagógica do docente precisa sustentar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de maneira a consentir-lhes analisar suas teorias ocultas, suas formas de ação, bem como seu modo de agir em um processo de constante de auto avaliação, conduzindo-os em suas atividades.

O artigo *DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS DA MÍDIA E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES: análise do desenho animado O Pequeno Príncipe* dialoga a respeito dos modos de subjetivação presentes na sociedade contemporânea a partir do entendimento que é um processo que atravessa os debates do campo pedagógico. Como elemento de análise do ensaio tem-se o episódio “O planeta do tempo – primeira parte”, da série de desenho animado *O Pequeno Príncipe*, apresentado pelo canal da televisão a cabo Discovery Kids. O objetivo consiste em ler, de forma crítica, as imagens apresentadas no episódio de forma a responder ao questionamento: “como características socialmente desejáveis e significativas são criadas e afirmadas a partir das imagens simbólicas que veiculam no desenho animado *O Pequeno Príncipe*?”. Apresenta-se alguns modos de endereçamento que chegam aos sujeitos sociais moldando e homogeneizando suas condutas e formando subjetividades. A partir do conceito modo de endereçamento conclui-se que características como apreciação e cuidado com a natureza, preservação das amizades, zelo com o outro e estímulo a imaginação são criadas e afirmadas a partir das imagens simbólicas que veiculam no desenho animado, bem como questões raciais e de gênero validando as identidades sociais hegemônicas.

Por fim, em *A (RE)ESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO NO RIO GRANDE DO SUL: desafios de realizar práticas interdisciplinares em contextos disciplinares* apresenta-se resultado de pesquisa com relatos produzidos por professores após a reestruturação curricular do ensino médio no Rio Grande do Sul. Objetivou compreender os sentidos atribuídos à interdisciplinaridade na sala de aula do Seminário Integrado (SI) e constatou que a interdisciplinaridade realizada pela maioria dos professores não configura o que os teóricos entendem por interdisciplinaridade, trata-se de outras abordagens. Conclui que a compreensão da proposta pode ser facilitada à medida que investir-se em formação continuada, pois, por meio da formação, conseguimos lidar com as dificuldades do dia a dia,

trocamos experiência, dialogamos com o outro, aprofundamos nossos conhecimentos teóricos e nos encontramos enquanto seres inacabados que somos.

Entre artigos que tecem trocas de experiências com professores esta revista toma forma de uma “conversa complicada” (PINAR, 2012, p. 193) com currículos **desejamos uma boa leitura!** Despedimo-nos do ano de 2017 com a felicidade de mais uma publicação que luta pela diferença de existir e contra a docência desumanizada, precarizada pelos manuais dos currículos nacionais, pelas testagens externas padronizadas e pelo aprofundamento da privatização da *educação pública para o público* (PINAR, 2008; PRICE, 2014). Bradando alto reafirmamos que em 2018: **VAI TER LUTA!**

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. Redes educativas ‘dentrofora’ das escolas, exemplificadas pela formação de professores. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 49-66.
- ALVES et al. (Org.). *Criar currículo no cotidiano*. São Paulo: Cortez, 2002.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano 1: as artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- PINAR, W. F. “A equivocada educação do público nos Estados Unidos”, In: GARCIA, R. L. e MOREIRA, A. F. B. (orgs). *Currículo na Contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2008.
- PINAR, W. F. *What is curriculum theory? [O que é teoria do currículo?]* New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2012.
- PRICE, T. A.. Comum para quem?. *Revista E-curriculum*, PucSP, v. 12, n. 3 p. 1614-1633, dez. 2014.
- SOUZA, J. *A radiografia do golpe: entenda como e porque você foi enganado*. Rio de Janeiro: Le Ya, 2016.
- SÜSSEKIND, M. L.. O ineditismo dos estudos nos dias com os cotidianos: currículos e formação de professores, relatos e conversas em uma escola pública no Rio de Janeiro, Brasil. *E-curriculum*, São Paulo, v. 8, n. 2, p.2-21, ago. 2012.
- SÜSSEKIND, M. L. As (im)possibilidades de uma Base Comum Nacional. *Revista e-Curriculum (PUCSP)*, v. 13, p. 1-0000, 2014.
- VEIGA-NETO, Alfredo. A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós estruturalista. *Educação & Realidade*. Porto Alegre: Faculdade de Educação/UFRGS, v.21, n.2, p.161-175, Jul/Dez, 1996.