

CURRÍCULO E TRANSMISSÃO CULTURAL: PONTOS DE REFLEXÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

*CURRICULUM AND CULTURAL TRANSMISSION:
POINTS OF REFLECTION FOR TEACHER EDUCATION*

 <http://orcid.org/0000-0002-8472-8212> Marili Moreira da Silva Vieira^A
 <http://orcid.org/0000-0001-7498-4047> Sângela Medeiros de Lima Carvalho^B
 <http://orcid.org/0000-0002-5403-2214> Regina Carvalho Calvo de Faveri
 <http://orcid.org/0000-0001-7583-8834> Marcelo Junio Silva

^A Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), São Paulo, SP, Brasil

^B Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), São Paulo, SP, Brasil

Recebido em: 18 de Abril de 2023 | **Aceito em:** 24 de Abril de 2024

Correspondência: Marili Moreira da Silva Vieira (marili.vieira@mackenzie.br)

Resumo

Este ensaio articula questões que envolvem o currículo e o conceito de transmissão cultural como aspectos prioritários para a formação de professores e para a qualidade social da escola. Destacam-se as relações entre questões sociais, finalidades educativas e a formação de professores, resgatando a história da educação brasileira do período do Império, até a sociedade contemporânea, essa marcada por uma lógica neoliberal, carente de uma educação integral e humanizada. Propõe-se que o currículo deva estar sempre na pauta das discussões dos professores, pois é por meio de sua materialização que as finalidades da escola se concretizam. Busca-se apoio teórico em Libâneo, Young e Dussel para construir a relação entre finalidade educativa escolar, conhecimento e transmissão cultural. Assim, analisa-se a relação entre as finalidades educativas e suas implicações no currículo e na formação docente. A ênfase atribuída à base de conhecimentos necessários na formação docente e no desenvolvimento profissional docente considerou as argumentações de Shulman.

Palavras-chave: currículo; finalidade educativa escolar; formação docente; materialização do currículo; transmissão cultural.

Abstract

This essay articulates issues that involve curriculum and the concept of cultural transmission as priority aspects for teacher education and for the social quality of schools. The theoretical framework highlights the relations between social issues, educational purposes and teacher education, rescuing in the history of education the period from the Empire in Brazil, up to contemporary society, now marked by a neoliberal logic lacking an integral and humanized education. It is proposed that the curriculum should always be on the agenda of teachers' discussions, because it is through its materialization that the purposes of schools are realized. For this discussion, the theoretical framework finds support on the works of Libâneo, Young and Dussel. The relationship between educational purposes and their implications on curriculum and teacher education is analyzed. The emphasis placed on the knowledge base needed in teacher training and teacher professional development considered the arguments of Shulman.



Keywords: curriculum; school purpose; teacher training; materialization of the curriculum; cultural transmission.

Introdução

Este ensaio tem por objetivo articular questões que envolvem currículo e o conceito de transmissão cultural como aspectos prioritários para a formação de professores e para a qualidade social da escola. A sociedade contemporânea pautada em políticas neoliberais¹ alterou o papel da escola, suas finalidades, e impactou sobrepujadamente a formação em duas dimensões: a discente e a docente. Com base nas contribuições de Libâneo (2021), Young (2016) e Young e Muller (2016), nota-se que as finalidades educativas, sob a égide capitalista, são voltadas para as necessidades do mercado, em detrimento de uma formação mais humanista e integral. Estudos desses autores discutem sobre a interferência de organismos internacionais que financiam a educação e propagam a concepção neoliberal² e propõem currículos voltados à lógica capitalista.³ Embora não haja intenção neste texto de aprofundar as diferentes tendências da educação brasileira, foi feita uma retrospectiva para melhor compreensão do currículo e da formação de professores na contemporaneidade.

O texto foi organizado em tópicos, sendo que no primeiro realiza-se uma breve retrospectiva histórica da educação brasileira, com o propósito de evidenciar como algumas questões do currículo e as finalidades da escola foram pensadas em diferentes momentos. No segundo item analisa-se o conceito de qualidade educativa e sua relação com currículo. Por fim, discute-se a ideia de currículo aproximando-a do conceito de transmissão cultural de

¹ A respeito do ideário neoliberal, Libâneo (2021) argumenta que sua expansão se deu a partir da década de 1980, em países da Europa, das Américas e da Ásia e assentou-se em estratégias como: novos padrões de gestão; priorização dos aspectos administrativos e financeiros; reformulação curricular e formação e profissionalização dos docentes; avaliações em larga escala. A defesa dessas estratégias atrelou-se à promoção da qualidade educativa. Para Libâneo (2021), o impacto do neoliberalismo na educação se deu por meio de ações políticas que resultaram na redução de obrigações por parte do Estado; na descentralização do ensino com maior responsabilidade dos entes federativos; na privatização dos serviços educacionais; na competição e concorrência entre escolas e na instituição da meritocracia.

² Os documentos do Banco Mundial assumem um discurso de equidade, de justiça e inclusão social. No entanto, mascaram uma realidade paradoxalmente excludente, por meio do financiamento de ações educacionais de práticas compensatórias que servem para aliviar as tensões do mercado global e evitar que a pobreza seja um entrave para o desenvolvimento econômico (LIBÂNEO, 2021).

³ Gomes (2010) afirma que esses organismos mantêm interesses servis ao sistema de acumulação do capital e suas ideologias são incorporadas e reproduzidas por educadores que passam a acreditar e defender o que a autora chama de alegorias. Tais ideologias reforçam a lógica capitalista em detrimento da plena satisfação das necessidades para a emancipação.

acordo com Dussel. No quarto tópico, consideramos a relação do currículo com a formação docente. Por último, são apresentadas algumas considerações.

Uma breve retrospectiva

Ao longo de três séculos, a educação que acontecia no território brasileiro passou do modelo tribal, não formal, à educação jesuítica que acontecia na colônia. Desse paradigma, pautado no catolicismo, a educação, após um longo intervalo de abandono, rumou da colônia para o império, com a adoção do método lancastariano, buscando alfabetizar um maior número possível de meninos e jovens, com a finalidade de se equiparar ao que ocorria na Europa, com o iluminismo, e mais tarde para o período republicano, com a finalidade de construção de um país com democracia republicana, nos moldes norte-americanos e, portanto, adotando o método intuitivo. Cada período teve, mesmo que de modo não muito sistematizado, uma finalidade para o “uso” da educação. No período republicano houve muitas reformulações em busca de uma democratização do ensino e foram intensificadas as reformas e propagação de ideias pedagógicas laicas.

No período colonial, com a chegada dos portugueses, houve uma mudança de panorama. A finalidade educativa, numa ação direta e pessoal, deixou um contexto comunitário em que os conhecimentos cotidianos eram acessíveis a todos e no qual a divisão do trabalho, necessário à subsistência, estava atrelada às características físicas e etárias. Portanto, a transmissão cultural, nos moldes em que era praticada nas tribos foi alterada com a vinda dos europeus.

Da parte dos povos indígenas, o contato com os elementos estranhos provenientes de além-mar rompeu a unidade estrutural das respectivas sociedades. Da parte dos adventícios, colocava-se o problema da aculturação dos indígenas em suas tradições e costumes. Nesse contexto, a visão europeia e cristã de mundo e de homem se expressará em ideias educacionais que, por sua vez, se converterão em ideias pedagógicas destinadas a impulsionar a referida prática de aculturação. (Saviani, 2021, p.445)

A educação na colônia tinha como finalidade, sobretudo, a dominação e o controle por meio de práticas doutrinadoras, a serviço da exploração da terra e do trabalho dos nativos. Com o passar do tempo, foram fundadas as primeiras vilas e o processo migratório e a miscigenação cresceram. A educação dos filhos de portugueses, dos filhos dos trabalhadores indígenas e também dos filhos de escravos se deu por meio da influência de Portugal, organizada por meio de disciplinas associadas ao *Trivium* (gramática, lógica e retórica). Mesmo em se tratando de um longo período histórico houve conflito em relação à finalidade

da educação, pois nota-se que prevaleceram os embates entre a concepção indígena e a católica, por meio do que se desqualificava a sacralidade dos povos silvícolas, pela força das ideias ou pela força material com que os europeus se impunham (Saviani, 2021).

Posteriormente, no império, houve o declínio da ordem religiosa e o ensino começou a se organizar nos níveis: primário - cuja finalidade era pautada em conhecimentos elementares da leitura e escrita; secundário - com as aulas régias, cuja finalidade era garantir o pertencimento da educação ao Estado e o ensino das humanidades, destinado às elites. As aulas régias eram assim chamadas porque pertenciam ao rei, ao Estado e não mais à igreja. Havia uma mescla das ideias religiosas e laicas, pois, muito embora a escola estivesse se tornando laica na sua administração, o ensino religioso católico continuava obrigatório.

Desde o século XVIII esboçava-se o ideal de uma escola laica, gratuita e universal de responsabilidade do Estado. Assim, “[...] cada vez mais a educação assumiu caráter político, devido ao seu papel na sociedade como instrumento de transmissão da cultura e formação da cidadania: formar o cidadão, ou seja, o sujeito político que conhece seus direitos e deveres” (Aranha, 2006, p. 245).

No século XIX, a educação foi alvo de muitas reformas. Até esse período não havia esforços do Estado para sistematizar a formação de professores, uma vez que as aulas régias eram dadas por convidados e intelectuais ocasionais. A formação de professores teve muitos inícios e descontinuidades. Experiências esparsas de formação de professores ocorriam, mas ligadas a pessoas ou entidades particulares. Com a Reforma Caetano de Campos em 1890, a formação de professores se tornou uma preocupação. A necessidade de sustentar a república recém-instalada com cidadãos alfabetizados e capazes de atuar numa sociedade moderna mobilizou os políticos da época a olharem para a formação de professores.

O século XX contou com acontecimentos, intensos e profundos que foram ocorrendo e geraram muitas mudanças na educação. Em meio a crises e guerras, a ciência avançou e o crescimento industrial propiciou a produção de massa. Com a evolução da tecnologia, ao longo dos anos sequenciais, o aperfeiçoamento do sistema de comunicação permitiu que a sociedade fosse caracterizada como uma sociedade industrial. Sendo assim, a educação foi ganhando diferentes propósitos sob o discurso da renovação (Aranha, 2006; Saviani, 2021).

Segundo Aranha (2006), foi nesse século que a livre concorrência foi substituída pelo capitalismo de monopólios em países europeus, o que acentuou a concentração de rendas e as consequentes disparidades sociais. A autora destaca a crise da Bolsa de Valores de Nova

Iorque, em 1929, com impacto mundial materializado no desemprego em massa e na pauperização da classe média. Desses acontecimentos derivaram movimentos da sociedade civil, alterando valores e modos de pensar. Grupos diversos passaram a contestar a ordem vigente e propor mobilizações das minorias.

Aranha (2006) explica que essas crises, com todas as dificuldades que as envolveram, também representaram possibilidades de mudanças, pois

Diante de uma sociedade tão complexa e cheia de contradições, podemos imaginar o papel importante que representa a implantação de um adequado sistema de educação, antecedido por reflexões rigorosas sobre seus fundamentos e objetivos, ou seja, uma reflexão pedagógica” (Aranha, 2006, p. 245).

Observa-se que a finalidade educativa do século XX foi acompanhando as mudanças políticas e econômicas. Um modelo mais tecnicista buscou alicerçar-se em propostas ditas inovadoras, com argumentos psicológicos que defendiam o foco no aluno ou educando, relegando a segundo plano a atuação docente e o conhecimento escolar. Essa tendência foi compreendida como sinônimo de qualidade. Muitas foram as tensões entre as visões de mundo dos homens do mercado, líderes políticos e cientistas educacionais. A maneira por meio da qual o currículo deve ser ensinado e o preparo dos professores para os diferentes tipos de currículo foram questões que nortearam reformas educacionais.

Novas descobertas sobre processos de aprendizagem foram feitas por diferentes grupos sociais, o que foi ampliando o debate em torno de diferentes visões de escola e de docência.

Educação contemporânea: currículo e qualidade educativa

Adentrando o século XXI, a história que se vive, mais uma vez, destacam-se os conflitos econômicos, políticos e sociais que ocorrem não apenas numa sociedade que cada vez vivencia rápidas transformações, mas também onde esses mesmos conflitos são comunicados com múltiplas interpretações em redes sociais. Dussel (2009) discute o conceito de crise voltado especificamente à educação, à ideia de transmissão cultural, que se refere ao currículo da escola e à forma de trabalho com esse currículo.

A partir dos estudos de Dussel (2009), percebe-se que as tendências e ideias contemporâneas geraram compreensões equivocadas acerca da transmissão cultural. A autora argumenta que há uma crise que abarca as noções de transmissão e de reprodução cultural e enfatiza que esses conceitos são distintos, embora ambos remetam à passagem de um legado. A ideia de transmissão, na educação escolar ganhou uma conotação negativa. Passou-se a

defender a existência de um aluno ativo e de uma aprendizagem centrada nesse ideal de aluno. O professor deixou de ser o centro do processo educacional. A crença de que não se aprende apenas ouvindo, por um lado foi benéfica, mas por outro lado, abriu espaço para questionamentos sobre a ação docente e para a compreensão das finalidades educativas escolares.

Dussel (2009) afirma que há uma confusão de valores e, em decorrência disso, o transitório e o superficial ganham destaque enquanto o perdurável assume má reputação. Todavia, a partir de suas contribuições, defende-se que a transmissão cultural assegura aos mais jovens o acesso àquilo que foi construído histórica e culturalmente ao longo das gerações.

Sobre esse fundo de crise da transmissão mais geral, a escola é rebaixada pelas próprias transformações, que colocam em dúvida sua própria legitimidade como instituição privilegiada de socialização (Dubet, 2004). Se antes constituía um espaço de transmissão cultural cuja cultura se distinguia claramente do fora e se sustentava numa aliança entre o Estado e as famílias, na atualidade a escola compete com outras agências culturais como os meios de comunicação de massas e a internet para a transmissão de saberes, a formação intelectual e a educação da sensibilidade das crianças e adolescentes. E compete em condições desvantajosas, já que por suas características “duras”, por sua gramática estruturante, a escola se mostra menos permeável a essas novas configurações da fluidez e da incerteza (Dussel, 2009, p. 357).

Dussel (2009) aponta para o fato de a escola atual se encontrar com estudantes diferentes daqueles que recebia no passado e comenta que “As crianças hoje se sabem portadoras de direitos, discutem, argumentam e negociam a lei e a autoridade, e se comportam muitas vezes como consumidores precoces, clientes a quem se deve satisfazer antes que como cidadãos sujeitos à lei” (p.357). Nota-se que a finalidade educativa escolar não apenas mudou o foco como também, nas palavras de Nóvoa (2009), transbordou, para atender os interesses e desejos de múltiplos consumidores.

A partir da década de 1980, com o processo de redemocratização previsto no texto constitucional de 1988, a questão curricular foi se alterando e outros pontos foram se evidenciando, positivos e negativos, no que se refere ao direito à educação – garantia do acesso; permanência; qualidade educativa. Foram criadas políticas de envolvendo plano para livros didáticos, políticas de educação de adultos, políticas de avaliação de grande escala.

Na década de 1990, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) e instituídos outros documentos e provas oficiais a exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Exame Nacional de Cursos para a graduação superior, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

Na segunda década do século XXI, destaca-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento norteador do currículo e obrigatório às escolas de educação básica. Acompanhando-a, também foi criada, em forma de Lei, a Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC- Formação). Um documento que pauta a formação de professores de modo obrigatório e em estreita relação com a BNCC.

É preciso compreender que o conceito de qualidade guarda uma polissemia, podendo afinar-se com a lógica vigente. Assim, sua implantação nos documentos balizadores de políticas educacionais tende a atrelar o êxito das ações educativas às habilidades e competências desenvolvidas. Logo, nota-se a presença de uma linguagem e de práticas pedagógicas semelhantes às do mundo economicista, do mercado, focadas nos resultados, na aquisição de materiais e terceirização de serviços, nas avaliações em larga escala e no ranqueamento das instituições. Os documentos oficiais citados revelam que as ações políticas deveriam envolver o debate aprofundado sobre as finalidades educativas, o currículo e a formação de professores. Porém, ao contrário, surgiram como iniciativas verticalizadas que acabaram assegurando ao conceito de qualidade uma perspectiva neoliberal em vez de social ou educativa.

Com efeito, a finalidade da escola moderna exige repensar a lógica hegemônica capitalista representada pela influência dos organismos e políticas internacionais que segregam os países pobres e marginalizam socialmente suas populações, negando-lhes o conhecimento que empodera o aluno para pensar diferente, para pensar em possibilidades que ainda não existem. (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2011; Libâneo, 2019; Young, 2011, 2016).

Sobre esse conhecimento poderoso Young (2016, p 27) argumenta que

as disciplinas escolares – que definem o direito ao **conhecimento poderoso** para todos os alunos – respondem a regras acordadas entre os professores especialistas dessas disciplinas sobre o que é considerado conhecimento válido; tais critérios, que derivam do conhecimento pedagógico dos professores especialistas das disciplinas e das suas ligações com especialistas dos campos acadêmicos nas universidades, fornecem acesso ao **“melhor” conhecimento que pode ser adquirido por alunos**, em diferentes níveis, assegurando, portanto, a possibilidade de progressão (p.27).⁴

As afirmações de Young (2016) coadunam com as denúncias feitas por Dussel (2009) sobre a escola não fazer o que deveria, ou seja, não ensinar para a vida, nem para o trabalho e tampouco se adequar aos novos tempos ou a uma nova perspectiva disciplinar e do currículo. Para Dussel (2009),

⁴ Grifo nosso.

Se antes constituía um espaço de transmissão cultural cuja cultura se distinguiu claramente do afora e se sustentava numa aliança entre o Estado e as famílias, na atualidade a escola compete com outras agências culturais como os meios de comunicação de massas e a internet para a transmissão de saberes, a formação intelectual e a educação da sensibilidade das crianças e adolescentes. E compete em condições desvantajosas, já que por suas características “duras”, por sua gramática estruturante, a escola se mostra menos permeável a essas novas configurações da fluidez e da incerteza (p. 357).

Nota-se que a escola de hoje se vê atropelada pela quantidade e variedade de formas pelas quais os jovens têm acesso à informação, participação, divulgação e debate, por meio de redes sociais e, além disso, tem seu papel compartilhado com outras esferas sociais. Se à escola contemporânea cabe o papel de “construir” conhecimentos, Dussel (2009) questiona sobre o que pode ter ocorrido, ao longo do tempo, com a essência da instituição - a transmissão - e atribui o fato ao declínio das humanidades e da reprodução cultural, em detrimento da qualidade. Para Dussel (2009), “[...] as pedagogias da moda são diferentes versões do construtivismo que, em suas modalidades mais esquemáticas e pobres, comparam a transmissão docente à lição magistral [...]” (p.353) e por isso a rechaçam, equivocadamente.

Além das mudanças na sua forma de lidar com as informações e os conhecimentos, a escola tem sua finalidade questionada, não sendo mais o lugar privilegiado de transmissão da cultura herdada. Isso, sob o discurso em defesa de um viés supostamente mais popular, mais democrático e inclusivo, reduzido aos saberes do entorno, da cotidianidade e firmado na negação da tradição às novas gerações.

Juntamente com Dussel (2009), entendemos a necessidade de a escola trabalhar a relação entre presente-passado-futuro por meio da transmissão daquilo que a humanidade construiu ao longo do tempo, no entrecruzamento e articulação dessas temporalidades. Essa transmissão deve ter seu lugar como passagem de uma tradição que se renova e se redefine no diálogo intergeracional, o que não é sinônimo de mera repetição mecânica.

Portanto, colocam-se algumas perguntas: Que conhecimentos a escola deve trabalhar? De que maneira esses conhecimentos devem ser trabalhados? A problemática envolve duas áreas de saber pedagógico: currículo e didática e é cuidando dessas duas dimensões pedagógicas que se pode trabalhar na garantia da qualidade social da escola. Por meio do currículo e da didática, a educação pode ser repensada com vistas a uma melhoria efetiva da qualidade. Entende-se que a boa qualidade dos processos educativos estaria ligada à garantia de acesso aos conhecimentos valorizados social e culturalmente e a uma didática apropriada que lide com os conhecimentos mais elaborados, tornando-os acessíveis e alcançáveis para

todos os jovens. Ao assegurar esse acesso, possibilita a participação social efetiva e um lugar social respeitado (Young, 2014; Dussel, 2009).

Compreende-se, pois, a qualidade na educação atrelada à transmissão cultural que permite relações entre aspectos cotidianos e vivenciais e sua ampliação por meio de generalizações, comparações, abstrações e construção de novos conhecimentos e teorias. Essa forma de conceber a qualidade educativa em muito difere da vertente que tende a pensar sobre a qualidade a partir do ideário neoliberal. Nessa premissa, ao invés da transmissão cultural e do acesso ao conhecimento – poderoso – tende-se a uma prática educativa mais utilitária e imediatista que atenda a lógica mercantil. Uma qualidade medida por resultados em testes de larga escala, entre outras medidas. Ao contrário, a qualidade educativa deve significar uma formação integral, ética, estética e cultural, perpassada por aspectos interdisciplinares.

A lógica de qualidade relacionada à transmissão cultural remete a um currículo pelo qual se coloca em prática todas as ações da escola. As reformas curriculares precisam acontecer conforme as necessidades da sociedade, mas não de uma forma utilitária e restrita às emergências sociais. As escolas devem assumir o ensino dos conteúdos necessários ao desenvolvimento humano, permitindo o acesso aos bens culturais negados às populações carentes, ao longo da história (LIBÂNEO, 2019; YOUNG, 2011, 2016, 2021).

Currículo e transmissão cultural: um caminho para a qualidade social da educação

Definir currículo envolve uma gama de variáveis e de concepções sobre educação, conhecimento, formação e prática docente, dentre outros aspectos. Sumariamente, currículo pode ser entendido como um conjunto de informações/conhecimentos e ações organizados para um fim didático. Pode ser compreendido como um guia que organiza os conteúdos e preconiza formas de avaliação dentre outros aspectos que compreendem o processo de ensino e aprendizagem. Pode ainda ser definido como uma forma de padronização das ações didáticas, envolvendo conteúdos das diferentes disciplinas (Sacristán, 2000). Todavia, o currículo tem sido trabalhado por teóricos como tema amplo, com dimensões e repercussões abrangentes.

De acordo com o referencial teórico consultado, concebe-se currículo de forma processual, que envolve aspectos pedagógicos, sociais, políticos, culturais. Assim, no modelo de formação que se pretende promover, as finalidades educativas da escola, tendem a

direcionar o currículo, bem como os aspectos que giram em torno dele: professores, projeto pedagógico, avaliação, etc. Devido à sua importância, o currículo é um tema imprescindível para estudos pedagógicos, com lugar de destaque nas discussões sobre processos educativos na contemporaneidade. Permeia os diferentes níveis e modalidades de ensino e constitui-se como elemento chave nos documentos oficiais e na legislação educacional vigente.

Com efeito, pensar sobre currículo e formação docente no contexto da sociedade contemporânea propicia reflexão sobre as seguintes questões: Quais são as relações que se estabelecem entre currículo e formação de professores? A perspectiva interdisciplinar pode contribuir para um currículo estruturado? Qual é o papel do professor diante das questões curriculares na escola? Qual é a visão de currículo prevista nos documentos oficiais?

Além dessas, outras indagações ainda poderiam ser acrescentadas à discussão do presente texto, pois, antes mesmo de pensar e operacionalizar o currículo deve-se entender as premissas que sustentam determinadas escolhas.

De que modo estão os programas de formação de professores a preparar profissionais para atuarem numa sociedade da informação e do conhecimento? Como preparar professores para uma sociedade e escola multiculturais? Que preocupações de educação para a justiça social revelam os programas de formação de professores? Como podem as escolas e os programas de formação promover a educação para a paz e para os direitos humanos? (Moreira; Flores; Oliveira, 2017, p. 9).

Os questionamentos supracitados corroboram para uma concepção de educação, de currículo e de formação que se pretende mais justa, não-opressora e efetivamente mais democrática, antagônica àquela defendida por um modelo neoliberal, haja vista que esse modelo tende a formar “[...] um ser humano ansioso, apolítico, que vive e valoriza uma cultura positivista e mercantilista, um modelo *desdemocratizador*⁵ onde a linguagem da democracia e da justiça social dá lugar a formas cada vez mais violentas de desigualdade entre os seres humanos” (MOREIRA, FLORES e OLIVEIRA, 2017, p. 10).

Torna-se, assim, relevante o estudo sobre finalidades e objetivos da educação escolar tanto para identificar orientações políticas/valorativas explícitas ou implícitas para os sistemas escolares e os currículos, como para ajudar os professores a tomarem consciência de sua repercussão nas práticas escolares e no seu trabalho (Libâneo, 2019, p.2).

Com base nos pressupostos de Libâneo (2019) e Young (2011), pode-se estudar e refletir sobre o currículo com foco nas disciplinas, em sua íntima relação com a didática e ainda como projeção das finalidades educativas.

⁵ Grifo do autor.

Segundo Young (2011), o currículo deve ser concebido não como um instrumento para alcançar objetivos tais como “contribuir para a economia” ou “motivar aprendizes descontentes”, mas como intrínseco ao motivo por que, afinal, temos escolas (p. 610).⁶ Young argumenta que as disciplinas podem ser o recurso mais relevante para a qualidade do trabalho desenvolvido nas escolas pelos professores e alunos e defende o foco nas disciplinas, mas diferentemente de uma visão mais tradicional, visa o engajamento dos envolvidos e não o simples acatamento. Para Young (2011) as disciplinas representam os conhecimentos científicos recontextualizados para o trabalho escolar. Nesse sentido, trabalhar com foco nas disciplinas não significa ignorar o fato de que o conhecimento não é algo dado, mas de base social e histórica e tampouco é estanque, mas sim interligado, interdisciplinar de modo que os conteúdos das diferentes áreas estejam inter-relacionados.

Por conseguinte, o currículo representa mais uma alternativa para a promoção do desenvolvimento intelectual dos alunos e menos uma possibilidade de resolução de toda a sorte de problemas sociais ou econômicos que se encontram nas escolas, justamente porque esses problemas têm origens alheias às possibilidades de atuação da instituição educativa. O autor argumenta que

[...] precisamos conceber o currículo não como um instrumento para alcançar objetivos tais como “contribuir para a economia” ou “motivar aprendizes descontentes”, mas como intrínseco ao motivo por que, afinal, temos escolas. A segunda parte do artigo desvia o foco do currículo para as escolas e sugere como disciplinas escolares podem ser consideradas o recurso mais importante para o trabalho dos professores e dos alunos na escola (Young, 2011, p. 610).⁷

A partir dos contributos teóricos do autor, é possível perceber que a sociedade requer uma concepção de currículo voltada para os conhecimentos das diferentes disciplinas científicas e para isso o trabalho pedagógico precisa favorecer a aprendizagem e o engajamento de todos os envolvidos no processo.

Aranha (2006), defendendo o mesmo foco curricular, voltado para o desenvolvimento intelectual por meio de conhecimentos sólidos para os estudantes, numa perspectiva interdisciplinar do ensino. Para a autora, não se deve propor um currículo baseado em inúmeras disciplinas isoladas nos moldes tradicionais, mas sim uma abordagem global do conhecimento que se assente na superação das disciplinas fragmentadas e na complementaridade entre diferentes áreas. Essa tendência de interpenetração tem sido sentida inclusive nas ciências chamadas híbridas, que rompem com as tênues fronteiras do

⁶ Grifos do autor.

⁷ Grifos do autor.

conhecimento, mantendo latente a necessidade contínua de complementação ou transversalidade. A autora enfatiza que além das questões disciplinares o ensino requer um olhar atento para os aspectos metodológicos para que ocorra a efetividade de projetos interdisciplinares (Aranha, 2006, p. 364).

As escolhas curriculares devem representar alternativas para o desenvolvimento intelectual dos alunos e não apenas lhes proporcionar o desenvolvimento de habilidades e resolução de problemas do seu cotidiano. De maneira análoga Young (2014) tanto quanto Dussel (2009) circunscrevem a questão curricular como preponderante para a desejável transmissão cultural. Nas proposições do primeiro autor, essa transmissão intergeracional seria atrelada ao conceito de conhecimento poderoso. Para ele, esse conhecimento se rotula de poderoso porque “empodera” o aluno para que ele possa ir além do seu cotidiano e vislumbre novos horizontes, participe dos debates sociais com fundamentação. Entendemos que a apropriação do conhecimento por meio das disciplinas e conteúdos escolares deve garantir que os alunos transcendam suas próprias experiências e as ampliem de modo que a escola signifique, essencialmente, o *lócus* da transmissão cultural.

A ideia dessa transmissão, no entanto, deve partir do princípio da alteridade, discutido por Dussel (2009) como meio para que as novas gerações tenham acesso ao conhecimento, promovendo na escola uma educação de qualidade social.

A escola hoje, mais do que nunca, deve ser o lugar capaz de nos por em contato com um mundo-outro, porém, esse mundo-outro não é, necessariamente, o mundo tal como o concebiam as humanidades do século XIX, mas sim o mundo-outro que nos confronta com o desconhecido, o que nos permite entender e desafiar nossos limites e nos faz mais abertos aos outros e a nós mesmos (Dussel, 2009, p. 359).

Destacamos que a escola, ao trabalhar os conteúdos das diferentes disciplinas e campos do conhecimento, seja arte, linguagem, história, etc., corrobora para que sejam feitas relações com uma tradição preexistente. Ademais, o princípio da alteridade nos obriga a pensar na contemporaneidade e nas finalidades da escola, partindo de uma responsabilização para com as novas gerações, no sentido de empoderá-las com o acesso ao conhecimento. “Nesse cruzamento e rearticulação de temporalidades, pode haver lugar para uma transmissão que não seja apresentada como repetição mecânica de uma história, mas como a passagem de uma tradição que se renova e se redefine com cada nova geração” (Dussel, 2009, p.360).

Nesse sentido, destacamos a complexidade do currículo e sua importância na sociedade contemporânea. Na perspectiva assumida com os autores, as ideias neoliberais que perpassam pelo imediatismo, pela concorrência, pelo consumismo, pelo descarte acabam

sendo reforçadas quando o conhecimento escolar, o domínio das disciplinas, por meio da transmissão cultural, é negado às novas gerações, sobretudo àquelas oriundas de camadas sociais menos favorecidas (Young, 2014; Dussel, 2009; Libâneo, Oliveira e Toschi, 2011).

Young (2014) afirma, acerca da organização do currículo, que aprender a pensar com conhecimentos poderosos é, justamente, o que permitirá aos alunos a transposição e a transformação do cotidiano. Logo, a concepção que se tem de currículo depende da perspectiva que se assume diante das finalidades concebidas pela instituição educativa. Em síntese, currículo se constitui como:

- um sistema de relações sociais e de poder com uma história específica; isso está relacionado com a ideia de que o currículo pode ser entendido como “conhecimento dos poderosos”;
- sempre é também um corpo complexo de conhecimento especializado e está relacionado a saber se e em que medida um currículo representa “conhecimento poderoso” – em outras palavras, é capaz de prover os alunos de recursos para explicações e para pensar alternativas, qualquer que seja a área de conhecimento e a etapa da escolarização (Young, 2014, p. 201).

Compreendemos, pois, que as reformas curriculares que ocorrem nos sistemas educativos são justificadas pela suposta necessidade de adequação do currículo com as finalidades escolares, por meio de mais oportunidades aos diferentes grupos sociais. Mas, para isso, seria imprescindível que os conteúdos fossem condição lógica do ensino e o currículo se estruturasse com rigor, a partir de uma seleção voltada para um projeto educacional eficiente (Sacristán, 2000).

Mas, não apenas isso. Saber trabalhar didaticamente dando valor ao conhecimento que precisa ser transmitido às novas gerações é outro ponto para se alcançar a qualidade social. A confusão entre as concepções do que seja didática e de como ela se diferencia do currículo tem afetado a formação docente e colocado muitos desafios a serem enfrentados.

Currículo e os desafios da formação docente

Conforme explicitado anteriormente, ao abordar a temática de currículo escolar, faz-se necessário refletir sobre as finalidades escolares, pois são primordiais para o planejamento e execução das políticas públicas educacionais. Com efeito,

[...] a discussão sobre as políticas educacionais e curriculares é inseparável da questão das finalidades e objetivos da educação escolar, uma vez que sua definição antecede e norteia decisões sobre objetivos de formação dos alunos, orientações curriculares, formas de organização e gestão das escolas, ações de ensino-aprendizagem, diretrizes de formação de professores, políticas de avaliação externa e formas de avaliação das aprendizagens escolares. A definição de finalidades e objetivos estabelece, também, referências para formulação de critérios de qualidade da educação que, por sua vez, orientam políticas educacionais e

diretrizes curriculares, as quais incidem diretamente sobre o trabalho das escolas e dos professores (Libâneo, 2019, p.35).

Tomando como base a citação acima, as finalidades escolares, currículo e formação de professores são elementos interligados. Podemos examinar as finalidades educativas que sustentam a mais recente reforma curricular que tem impactado o trabalho e o papel do professor, diz respeito à BNCC. Pesquisadores como Nogueira e Borges (2020) e Cássio (2018) criticam a prerrogativa de documentos oficiais que servem como uma espécie de guia para criação dos currículos escolares e para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Assim, considera-se a BNCC no rol desses documentos, mantendo um caráter normativo e prescritivo, definindo competências e habilidades que os alunos precisam desenvolver ao longo de todas as etapas da Educação Básica.

Habilidades e atitudes a serem desenvolvidas com os alunos são fruto de trabalho com o conhecimento. Ao inverter a lógica e colocar a ênfase da BNCC nas Competências e Habilidades, acaba-se focando no como fazer e não no que aprender. Mais grave ainda, se apresenta uma prescrição para a prática do professor. É esta confusão entre currículo e didática que estamos destacando e que afeta a formação de professores.

A BNCC foi construída nos princípios de uma agenda neoliberal. Nogueira e Borges (2020) destacam um ensino propedêutico para as elites e um ensino profissionalizante para os menos favorecidos, colocando ênfase nos saberes mais tecnológicos, em escolas pensadas como empresas. Esses foram os fundamentos levados em consideração para sua construção, ou seja, demandas do mercado prevaleceram sobre todos os princípios de qualidade da educação. O texto do documento oficial evidencia a renúncia por um currículo pautado nas disciplinas e reforça um mais voltado para questões da realidade vivida. Note-se o parecer nº 5/2011:

Para que a organização curricular a ser adotada – áreas, interáreas, componentes, projetos, centros de interesse etc. – responda aos diferentes contextos e condições dos sistemas, das redes e das escolas de todo o País, é fundamental que a flexibilidade seja tomada como princípio obrigatório. Independentemente da opção feita, é preciso destacar a necessidade de “romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real” (Brasil, 2018, p. 620).

Segundo Cássio (2018), por se tratar de um currículo centralizado e obrigatório, a BNCC apresenta consequências diretas nas políticas públicas estatais de compra e distribuição de materiais didáticos, na formação inicial e continuada de professores, além influenciar as avaliações em larga escala. Com isso, a BNCC restringe a autonomia intelectual

do professor diante do ensino e da aprendizagem, da seleção dos conteúdos e das metodologias.

A BNCC, em sintonia sistêmica com a BNC-Formação, buscou redefinir diretrizes para a formação de professores apontando a necessidade de formar um professor estrategista e que siga prescrições feitas no documento. Essa prerrogativa em muito se difere das proposições de autores como Dussel (2009) e Young (2014). Afinal, a formação para o trabalho ou para uma sociedade pautada no consumo estaria na contramão de um ideal mais humanizado em que a cultura e o conhecimento historicamente acumulados são valorizados.

A formação de professores é um grande desafio diante das necessidades da sociedade contemporânea, cujas características precisam ser ressignificadas em favor de um currículo que garanta o domínio dos conteúdos a todos. Destaca-se, inclusive, em razão dessas características, a urgência de se pensar em um paradigma de formação pautado nas necessidades dos professores e na reflexão sobre a prática. É de fundamental importância pensar sobre a formação ao longo da vida, uma vez que o professor é um ser que se forma e se informa a todo tempo como um sujeito social e político.⁸

Crecci e Fiorentini (2018) defendem um modelo formativo a partir de comunidades de aprendizagem docente. Com base nos seus pressupostos, esse tipo de comunidade colabora para o desenvolvimento de pesquisas com base em discussões e interações firmadas na prática docente. Os autores afirmam que as

[...] comunidades são configurações intelectuais, sociais e organizacionais que apoiam o crescimento profissional contínuo dos professores, possibilitando oportunidades para os docentes pensarem, conversarem, lerem e escreverem sobre seu trabalho diário, incluindo os seus contextos sociais, culturais e políticos de forma planejada e intencional. (p.5)

Os resultados das interações promovidas nas comunidades de aprendizagem permeiam aquilo que os autores definem como “[...] produção/aprendizagem de conhecimentos PARA, NA e DA prática de ensinar e aprender” (Crecci; Fiorentini, 2018 p.5)⁹. Compreende-se que essas comunidades refletem sobre o processo de ensino e aprendizagem e garantem aos professores subsídios para o trabalho. Para isso, devem atrelar-se a outras, mais abrangentes como as universidades.

⁸ Cochran-Smith e Lytle (2002 *apud* CRECCI e FIORENTINI, 2018) defendem que três aspectos principais sobre o conhecimento do professor, a aprendizagem docente e a prática profissional coexistem na política educacional, na pesquisa e na prática e são referendados por agentes de diferentes posições, envolvidos com as questões educativas. Independentemente dos interesses, esses aspectos são mencionados para justificar abordagens em favor da melhoria do ensino e da aprendizagem por meio de comunidades que vinculam formação docente e pesquisa.

⁹ Grifos dos autores.

As pesquisas de Hobold (2018) dialogam com essa perspectiva e abordam o desenvolvimento profissional docente e suas implicações nos processos formativos, transcendendo os espaços físicos numa abordagem que compreende o desenvolvimento profissional docente a partir dos processos constitutivos da trajetória de vida de um professor, incluindo aspectos familiares, escolares, profissionais ou espirituais. Há formação docente compreende não somente os cursos de licenciatura ou pós-graduação, mas toda interatividade que os professores vivenciam na profissão, tanto com seus pares, quanto com os alunos por meio de estudos formais e informais e até mesmo suas interações sociais e políticas.

Numa outra perspectiva Viera e Placco (2011) analisam que o trabalho docente pode ser constituído a partir de três grandes dimensões: a política, a humano-interacional e a técnica, separadas apenas por uma questão didática. Essas dimensões são inerentes à ação e interagem simultaneamente na atuação do professor. Por isso, o processo de formação docente deve levar em conta a sincronicidade que diz respeito, justamente, à interação entre tais dimensões. “Ao trabalhar com uma dimensão haverá interferências e mudanças nas outras dimensões, mesmo que inconscientemente” (Vieira; Placco, 2011, p. 27). Logo, o processo de formação que considere essa sincronicidade tende a ajudar o professor a tomar consciência das dimensões e seu potencial.

Portanto, a formação docente precisa considerar uma série de questões que envolvem “[...] o reconhecimento de que os padrões de qualidade para o currículo e para a pedagogia são ideológica, política e culturalmente determinados” (Moreira; Flores; Oliveira, 2017, p.2) e, nesse sentido, o professor precisa ser um sujeito pensante, se formar não somente para, mas também na prática. A docência não se trata de uma atividade puramente técnica e sim intelectual, em que pese o domínio do saber, do saber ensinar em toda sua profundidade e complexidade social.

Conforme Crecci e Fiorentini (2018), a formação na prática subentende um conhecimento tácito, na experiência, no exercício da profissão, de modo a atender as necessidades reais de cada aluno e enfrentar os problemas cotidianos e desencadeadores de reflexões por parte dos professores.

Com os atuais modelos educacionais, o professor como um profissional intelectual reflexivo assume total importância para quebrar um paradigma educacional neoliberal. A partir de sua própria formação e do seu engajamento em comunidades de aprendizagem, o professor deve preparar os alunos para serem capazes de agir e refletir criticamente, de

maneira que se comprometam com um mundo mais justo e democrático (Moreira; Flores; Oliveira, 2017).

Young (2011) propõe um currículo a partir do conceito de engajamento e defende que ao adquirirem os conhecimentos das disciplinas, os alunos passam a acessar conhecimentos confiáveis e disponíveis em campos particulares, ingressando em comunidades de especialistas. Para o autor, as disciplinas têm três papéis num currículo de engajamento. O primeiro, essencialmente curricular, de maneira que

As disciplinas garantem, por meio de seus elos com o processo de produção de novos conhecimentos, que os estudantes tenham acesso ao conhecimento mais confiável disponível em campos particulares. O segundo papel é pedagógico. As disciplinas oferecem pontes aos aprendizes para que passem de seus “conceitos cotidianos” aos “conceitos teóricos” a elas associados. O terceiro é um papel gerador de identidade para professores e aprendizes.

A partir das contribuições de Young (2011), para haver essa reflexão crítica, há necessidade de conhecimentos poderosos, de transmissão de conteúdos que favoreçam essa reflexão tanto na formação dos estudantes como dos professores. Posto isto, considera-se que na perspectiva apresentada, a ideia de comunidade, em toda sua amplitude pode ser considerada para o êxito das ações educativas. Isso coaduna com o conceito de comunidades de aprendizagem docente que, segundo Crecci e Fiorentini (2018),

[...] diz respeito à aprendizagem e aos conhecimentos DA prática, na qual se supõe que seja gerado o conhecimento que os professores precisam para ensinar bem, quando tratam suas salas de aula e escolas como locais para investigação intencional, ao mesmo tempo em que tomam os conhecimentos produzidos por outros como material gerador para investigação e interpretação (p.10).

Crecci e Fiorentini (2018) sugerem ainda que essa postura investigativa é associada a três tipos de comunidades: as escolares, acadêmicas e fronteiriças, cada uma com seus desafios. A última, porém, com mais liberdade de ação e de definição de uma agenda própria, permitindo o desenvolvimento docente através das trocas de experiências. As argumentações dos autores permitem refletir sobre a postura investigativa do docente no exercício de sua formação e atuação, pois, a partir de sua realidade local constrói conhecimentos ricos e propulsores do desenvolvimento profissional. Enfim, a aprendizagem do professor a partir dos conhecimentos *da prática*¹⁰ integra a reflexão sobre o que se tem produzido na comunidade acadêmica com as realidades locais, numa perspectiva investigativa relevante.

As contribuições de Shulman (2014) acerca da formação de professores são valiosas e convergentes com o que foi apresentado. Confirma-se a imprescindibilidade de os

¹⁰ Grifo nosso.

conhecimentos serem construídos pelos professores a partir de sua prática, em diálogos ou compartilhamentos com outros profissionais. Para o autor, os professores precisam ter uma base de conhecimentos em três dimensões, a saber: conhecimento específico do conteúdo, conhecimento pedagógico e conhecimento pedagógico do conteúdo. O primeiro se refere aos conteúdos disciplinares, com as devidas especificidades de cada área. O conhecimento pedagógico diz respeito às estratégias e princípios da organização e gestão da sala de aula. Assim, o professor precisa conhecer o currículo, as características da comunidade, políticas educacionais que envolvam aspectos financeiros, dentre outras coisas. Por fim, o autor explica o conhecimento pedagógico do conteúdo como uma intersecção das duas dimensões.

A base de conhecimentos defendida por Shulman (2014) não desvaloriza as especificidades de cada área, mas, ao contrário, transcende a relação entre elas, num movimento interdisciplinar essencial para o êxito das ações formativas. Shulman (2014) destaca que o processo formativo deve promover o raciocínio pedagógico dos professores, conferindo-lhes a autonomia necessária para transmitir, aos alunos, conhecimentos acumulados historicamente, utilizando as melhores estratégias, recursos e exemplos possíveis. Shulman (2014) defende, pois, um ensino pautado na atuação e formação a partir da prática e condena modelos educacionais verticalmente implementados e instrucionais.

Algumas Considerações

Este ensaio teve como objetivo articular questões que envolvem currículo e o conceito de transmissão cultural como aspectos prioritários para a formação de professores e a qualidade social da escola. Analisamos e discutimos que há uma estreita relação entre o currículo, sua materialização, ou seja, sua forma de transmissão e a formação dos professores.

Aventamos a ideia de currículo e as formas que se têm defendido para o trabalho com o currículo e entendemos que há uma confusão entre o que se entende como “construção de conhecimento.” Posto isso, notamos a que a necessidade de negar a transmissão mecânica dos saberes levou a uma negação da transmissão da cultura herdada pela humanidade às novas gerações. Esta confusão foi impactante nas finalidades educativas escolares e interferiu na formação de professores.

No Brasil, o olhar para diferentes momentos revela que a educação ganhou finalidades diferentes a partir das intenções sociais e políticas de cada período histórico.

Consequentemente, houve proposições de currículos utilitaristas, voltados para atender especificidades sociais, políticas e econômicas.

O estudo de documentos oficiais que norteiam a educação, a exemplo da BNCC, confirma essa concepção e revela a tendência, hoje, de um modelo curricular utilitarista em detrimento de um currículo focado em conhecimentos poderosos, das diferentes áreas do saber e que favorece ao estudante um verdadeiro diálogo com a sociedade. A BNCC atual, atendendo a uma finalidade educativa escolar focada em resultados imediatos, foi analisada e relacionada com o perfil de professor que ela propõe ser formado.

Defendemos, com Young, que o conhecimento especializado, disciplinar, conhecimento poderoso, por meio de uma transmissão cultural efetiva, pedagógica e didática é o que aponta para a qualidade social esperada na educação. A formação do professor deve contemplar constante reflexão sobre os conceitos de currículo, da sua organização curricular e materialização na escola a partir da identificação das finalidades educativas. Só assim o professor terá a autonomia necessária para o exercício da docência, para seu próprio desenvolvimento ao considerar na sua prática pedagógica os conhecimentos que são subjacentes, estabelecendo por meio de um processo reflexivo compartilhado, um diálogo entre teoria e prática e a teoria que favorece a retomada de uma transmissão cultural de qualidade.

Referências

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação e da Pedagogia Geral e Brasil*. São Paulo: Moderna, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em 27, nov.2021.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 27, nov.2021.
- CÁSSIO, Fernando. L. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. *Revista Retratos da Escola*. v. 12, n. 23, p. 239-253, jul./out. 2018. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em 25, nov. 2021.
- CRECCI, Vanessa Moreira; FIORENTINI, Dario. Desenvolvimento profissional em comunidades de aprendizagem docente. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.34, e172761, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698172761> Disponível em: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
- DUSSEL, Inês. A transmissão cultural assediada: metamorfoses da cultura comum na escola. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n.137 p. 351-365, maio/ago. 2009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/SRvPrGHbRpbbLdCHFLSTXJj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 17 de abril, 2023.

GOMES, Valdeamarin Coelho. Pensamento complexo e educação para o futuro: entrelaçamentos na teia ideológica do capital. *Tese de doutorado*. UFC, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3270/1/2010_Tese_VCGOMES.pdf. Acesso em 26 mar. 2022.

HOBOLD, M. S. Desenvolvimento profissional dos professores: aspectos conceituais e práticos. *Práxis Educativa*, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 425–442, 2017. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.13i2.0010. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10336>. Acesso em: 12 jul. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. *Finalidades Educativas Escolares em Disputa, Currículo e Didática*. 2019. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe/artigo_03.html. Acesso em 24/ nov. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, Maria Alfredo; FLORES, Maria Assunção; OLIVEIRA, Lia Raquel. (2017) Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores: que professores para que currículo e para que alunos? In: MOREIRA, M. A.; FLORES, M. A.; OLIVEIRA, L. (Orgs.) *Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores*, 2ª edição revista e aumentada, Santo Tirso: De Facto Editores, pp. 7-18.

NOGUEIRA, Adrinelly Lemes; BORGES, Maria Célia. A Base Nacional Comum Curricular e seus impactos na formação continuada de professores da Educação Básica. *Educação em Revista* v.21, n. 02, p. 37-50, 2020. Disponível em: <https://revistas.marília.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/9902>. Acesso em: 18, nov. /2021.

NOVOA, António. *Professores – Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. 6ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *Cadernos Cenpec*. São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/0> . Acesso em: 17, abril, 2023.

VIEIRA, Marili M. S.; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. A dimensão da espiritualidade no processo de constituição identitária do professor. *Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 20, n. 35, p. 19-30, jun. 2011. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432011000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 23 abr. 2024.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*. v. 16 n. 48 set.-dez. 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WRv76FZpdGXpkVYMNm5Bych/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em 17 de abril, 2023.

YOUNG, Michael. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? *Cadernos de Pesquisa* v.46 n.159 p.18-37 jan./mar. 2016. Disponível em:

<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/3533>. Acesso em 17 de abril, 2023.

YOUNG, Michael Teoria do currículo: o que é e por que é importante. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-201, 2014. Disponível em:

<http://publicacoes.fcc.org.br/indez.php/cp/article/view/2707>. Acesso em: 29 nov. 2021.

YOUNG, Michael; MULLER, Johan. Três cenários educacionais para o futuro: lições da sociologia do conhecimento. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 27, n. 65, p. 522-551, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/3726>. Acesso em: 26 mar. 2022.