

O currículo e a democracia: a importância da democracia participativa para a formação humana integral

The curriculum and democracy: the importance of participatory democracy for comprehensive human formation

El currículo escolar y la democracia: la importancia de la democracia participativa en la formación humana integral

Marcos Dias dos Santos ¹
Instituto Federal do Tocantins, Brasil.

Jair José Maldaner ²
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil.

Khellen Cristina Pires Correia Soares ³
Instituto Federal do Tocantins, Brasil.

Resumo

Há uma variedade de concepções sobre democracia e, também, sobre o currículo. Aqueles que elaboram e aplicam o currículo dirigem e influenciam as ações humanas no momento presente e, de certa forma, são responsáveis pelo modelo cultural de democracia vigente. A disputa ideológica pela educação passa pela elaboração do currículo. A participação democrática nessa elaboração é um elemento chave para aproximar a educação escolar das necessidades reais da sociedade local. Vale a pena indicar as implicações da colaboração da sociedade na formulação do currículo no contexto de uma certa democracia e os seus desafios. Este estudo visa verificar como se dá o processo de elaboração dos currículos dos cursos técnicos integrado ao ensino médio do IFTO. O método de análise de conteúdo documental e de entrevista foi empregado. O resultado indica que ainda há um longo caminho a percorrer para garantir a participação democrática no processo de formulação do currículo.

Palavras-chave: Currículo. Democracia. Educação profissional e tecnológica.

Abstract

There are a variety of conceptions about democracy and also about the curriculum. Those who develop and implement the curriculum direct and influence human actions in the present moment and, in a certain way, are responsible for the current cultural model of democracy. The ideological dispute over education involves the development of the curriculum. Democratic participation in this development is a key element in bringing

¹ Mestre em Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal do Tocantins. Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-3796-9426>. E-mail: mumbaca@gmail.com

² Doutor em Educação. Instituto Federal de Santa Catarina. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8288-6583>. E-mail: jair.maldaner@ifsc.edu.br

³ Doutora em Estudos do Lazer pela Universidade Federal de Minas Gerais. Instituto Federal do Tocantins. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8413-250X>. E-mail: khellen.correia@ifto.edu.br



school education closer to the real needs of local society. It is worth pointing out the implications of society's collaboration in the development of the curriculum in the context of a certain democracy and its challenges. This study aims to verify how the process of developing the curricula of technical courses integrated into secondary education at IFTO takes place. The method of analysis of documentary content and interviews was entrepreneurial. The result indicates that there is still a long way to go to ensure democratic participation in the process of developing the curriculum.

Keywords: Curriculum. Democracy. Vocational and technical education.

Resumen

Hay una variedad de concepciones sobre la democracia y también sobre el currículo escolar. Los que elaboran y aplican el currículo dirigen e influyen las acciones humanas en el momento presente y, de alguna manera, son responsables del modelo cultural de democracia vigente. La disputa ideológica por la educación pasa por la elaboración del plan de estudios. La participación democrática en esta elaboración es un elemento clave para acercar la educación escolar a las necesidades reales de la sociedad local. Vale la pena señalar las implicaciones de la colaboración de la sociedad en la formulación del plan de estudios en el contexto de una cierta democracia y sus desafíos. Este estudio tiene como objetivo verificar cómo se da el proceso de elaboración de los currículos de los cursos técnicos integrados a la enseñanza secundaria del IFTO. El método de análisis de contenido documental y entrevista fue empleado. El resultado indica que aún queda mucho camino por recorrer para garantizar la participación democrática en el proceso de formulación del currículo escolar.

Palabras clave: Currículo escolar. Democracia. Formación técnico profesional.

1 INTRODUÇÃO

Há várias concepções de currículo. Uma delas é o histórico pessoal apresentado quando alguém se candidata a uma vaga de emprego ou a determinado cargo ou função – o *curriculum vitae*. Esse documento descreve, de forma sucinta, a formação escolar, treinamentos, cursos e experiências do indivíduo. É uma síntese da carreira ou da trajetória percorrida e, nesse sentido, o currículo é único pois reúne uma história pessoal que dificilmente se repete entre duas pessoas. Mas há um outro currículo que descreve a trajetória de aprendizagem que se pretende que o estudante percorra na escola. Este artigo tratará do currículo escolar, apresentado no âmbito dos institutos federais de educação sob a denominação Projeto Pedagógico Curricular (PPC). Sacristán (2013) revela que o currículo pode se apresentar como um documento normativo, ou representar o que os educadores realmente ensinam ou, ainda, aquilo que os alunos realmente aprendem. Apple (2008) se dedica a falar até mesmo em um currículo oculto utilizado como instrumento de controle social. Vamos nos concentrar aqui na face do currículo como documento normativo, que apresenta uma seleção organizada dos conteúdos, define os tempos de aula, orienta a prática a ser desenvolvida na escola, para o qual adotaremos, também, a denominação currículo prescritivo.

A elaboração do currículo por meio de um processo de engajamento social está respaldada na constituição cidadã brasileira, que prevê a colaboração da sociedade na promoção da educação, porém nem sempre observamos esse direito na prática. Como o currículo é um território de disputa, não há neutralidade na sua elaboração. Esta pesquisa revela como essa importante estrutura normativa tende a estar alinhada aos objetivos da lógica de mercado, quando não é elaborado com a contribuição da coletividade. Uma visão crítica do currículo é necessária para se desvelar a quais interesses esse documento atende e quais valores defendem. O processo de participação democrática que inclui a sociedade na sua formulação tem o potencial de aproximar o projeto de formação escolar dos anseios da população local, de aproximar o que foi socialmente elaborado do realizado, de oferecer resistência às forças hegemônicas do capital e de educar a própria sociedade para o exercício eficaz da democracia. Neste artigo abordamos as implicações da colaboração da comunidade local na formulação do currículo, no contexto da democracia e de seus desafios.

Este texto apresenta, em seu referencial teórico, as diferentes faces do currículo, as modalidades de democracia e os documentos normativos que orientam a elaboração do currículo de um curso do ensino médio integrado do IFTO. Traz um exemplo de envolvimento participativo na formulação do currículo experimentado pelo município de Várzea Paulista. Analisa a Instrução Normativa 04/2010 do IFTO (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins, 2010) – doravante denominada IN 04/2010, que estabelece as diretrizes para elaboração dos PPC dos cursos ofertados pelos campi do IFTO. Apresenta considerações extraídas de uma entrevista com um professor do IFTO, que desempenhou papel relevante no estabelecimento das diretrizes curriculares da instituição. Caracteriza o método de pesquisa qualitativa, com o uso da análise temática aplicada sobre artigos científicos, documentos e entrevista. Nos resultados e discussões, revela a ausência de instâncias que acolham as vozes dos alunos e da sociedade local no processo de elaboração do currículo, concluindo pela necessidade de promoção da democracia participativa nesse processo.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 Currículo

O conceito de currículo possui variados sentidos. Pode se referir ao histórico profissional individual que, em especial, os candidatos ao emprego apresentam aos seus

possíveis empregadores. Funciona como uma bula ou rótulo que descreve as suas especificações, semelhante a um produto à venda. É o *curriculum vitae* que, segundo Hamann e Kaltenbrunner (2022), talvez seja o mais importante dispositivo de relato biográfico documental para avaliação de personalidades e biografias acadêmicas. Esse tipo de currículo, segundo esses autores, desempenha um papel fundamental nos processos de avaliação competitiva que sustentam a reprodução da força de trabalho acadêmica. Resume o percurso acadêmico e profissional trilhado pelo candidato e que, de certa forma, o constitui e o distingue em conhecimentos, habilidades, experiências, memória e identidade. Não é este tipo de currículo o objeto deste estudo. Neste artigo vamos tratar do currículo como caminho a ser percorrido pelo estudante.

Em sua origem, o currículo era o plano de ensino que demarcava, organizava e regulava o conteúdo, além de definir indicadores, objetivos, duração de cada aula, períodos e métodos de avaliação, sendo imposto aos professores para ser aplicado aos alunos. Além disso, abrangia a organização das turmas, classes, semestre e do ano letivo, bem como a classificação e distribuição dos saberes fragmentados em disciplinas. Essa organização obedecia a uma lógica sob a perspectiva ou influência de determinada teoria pedagógica, adotada de forma consciente ou não. Sacristán (2019) define essa face do currículo como organizador das práticas educativas diversas a serem desenvolvidas em instituições escolares. O currículo também é concebido como uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele e professores que o modelam. “É algo evidente, não abstrato, não importa como o denominamos” (Sacristán, 2013). Ainda, é compreendido como uma seleção organizada dos conteúdos a aprender e que regula a prática didática a ser desenvolvida na escola. Esse currículo, institucionalizado no bojo de um processo de formulação política sem envolvimento social, constitui um texto prescritivo, na concepção de Mainardes (2006), que carece do envolvimento do leitor como um co-produtor criativo.

Além disso, é preciso compreender que o currículo é elaborado sob determinada lógica educacional. Gentili (2009) observa que existe uma redução do papel da educação quando se enfatiza os benefícios privados por ela gerados, como se o retorno econômico do investimento fosse o seu principal mérito. É uma manifestação das leis imanentes do capitalismo, que, na perspectiva de Marx, carregam em sua natureza a desigualdade e a exploração, pondera Frigotto (2018). Isso se reflete em um ensino generalista e abstrato, voltado ao adestramento profissional. O autor pontua que Marx defendia uma educação

politécnica, ou seja, um ensino teórico-prático que fornece os fundamentos para a compreensão do funcionamento do mundo da natureza e da sociedade humana. Uma educação que traz os fundamentos que estão na base do processo produtivo e que, também, capacita à compreensão das relações sociais específicas. Porém, Frigotto (2018) destaca que em sentido oposto, Durkheim, mesmo reconhecendo o papel científico da escola, não enxergava antagonismo entre capital e trabalho. Para Durkheim, a sociedade capitalista é humanamente ideal, havendo a possibilidade de uma convivência harmônica entre capital e trabalho. Caberia à ciência compreender o seu funcionamento, identificar as suas leis sociais, reconhecer suas falhas e corrigi-las. Assim, Durkheim, destaca o papel da educação no processo de socialização e integração dos indivíduos nos valores do conjunto da sociedade. Uma instrução de adestramento para a manutenção do *status quo*.

A educação ocupa posição muito importante nas concepções, embora antagônicas, dos dois pensadores. A partir dessa compreensão, podemos entender a escola como espaço e o currículo como um documento político e, como tal, um território de disputa, no qual entram em conflito forças políticas, econômicas, religiosas, culturais e tecnológicas. Os interesses e posições defendidos nessa disputa, maioria das vezes, não levam a uma educação emancipadora, que busca a capacitação para compreensão e ressignificação da realidade. Para Gramsci (2016), desde o início, o currículo escolar é uma manifestação da tendência da escola se organizar de modo a restringir a base da camada governante num reservado ambiente político social. Frigotto (2018) revela em sua pesquisa que o sentido da disputa no interior da escola se manifesta nas tensões entre forças que buscam legitimar o estado atual das coisas – na concepção de Durkheim – e as forças que buscam a superação no sentido de outra realidade social – na perspectiva de Marx e Gramsci. O que predomina hoje é a manutenção das estruturas que legitimam a ordem estabelecida do modo de produção capitalista. Assim como em outras áreas subjacentes à política econômica, nessa estrutura hegemônica, a educação permanece subordinada à agenda imposta por organismos internacionais que, com o objetivo de alinhar as nações na manutenção da racionalidade econômica, tencionam para um currículo que oriente a formação para atendimento às demandas do setor produtivo.

As exigências em relação a um vínculo orgânico entre as atividades e os conteúdos escolares e as outras práticas sociais, entre elas as das atividades voltadas ao mercado, têm solicitado do currículo escolar resultados imediatistas alinhados aos objetivos do sistema econômico capitalista neoliberal. Esse cenário solicita, da área de currículo, reflexões urgentes. (Ponce, 2018)

Apple (2008), um dos pioneiros do movimento da pedagogia crítica, revela que as escolas disseminam formas de consciência favoráveis ao controle social, sem que haja necessidade dos grupos dominantes utilizarem abertamente mecanismos de dominação. Mesmo reconhecendo ser difícil manter e expandir a democracia na educação, o autor defende que é preciso conectar o trabalho educacional às comunidades locais, dando voz especialmente aos que têm menos poder. Esse movimento deve ocorrer numa concepção de democracia que supere a perspectiva neoliberal, na qual a cidadania se restringe a um individualismo possessivo limitado apenas a simples garantia de consumo. Nos Estados Unidos, ele observa que os currículos e exames nacionais refletem as políticas neoliberais e neoconservadoras reproduzindo efeitos discriminatórios e raciais. O autor faz ainda uma advertência severa de que políticas que trazem uma grande responsabilidade final e aplicam testes em massa e similares não cooperam para uma aprendizagem mais crítica e comprometida com a democracia e a justiça social. Sendo os Estados Unidos um centro econômico e cultural mundial, não é forçoso compreender que os mecanismos internacionais – a maioria sediada naquele país – obrigam países periféricos como o Brasil a reproduzirem essas mesmas políticas educacionais.

Faz parte da natureza reguladora do currículo reduzir o escopo dos conhecimentos a serem disponibilizados a cada grupo social e que tipo de cidadania se pretende desenvolver no aprendizado durante a escolarização. O currículo é “um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis” (Sacristán, 2013). Além disso, existe uma política editorial e cultural, movida por interesses econômicos por trás da produção dos livros didáticos indicados no currículo. Este se constitui como um projeto institucional que revela a intenção, preferências, interesses e valores de determinados grupos, sobretudo aqueles que possuem influência e controle sobre instâncias políticas, meios de comunicação e setores produtivos. Como observa Sacristán (2013), esse projeto idealizado não costuma coincidir com a realidade concreta. O autor reconhece que o conteúdo do currículo não consegue conter as amplas funções da educação escolarizada e há uma grande diferença entre as faces do currículo prescritivo, desenvolvido e aprendido. Apple (2008) amplia essa ao apresentar a concepção de currículo oculto, referindo-se aos saberes que são negados ou silenciados, como a discriminação racial, as lutas sociais e as questões identitárias, por exemplo. A ausência desses temas no currículo representa uma escolha intencional que define o que se pretende, ou não, ensinar.

O processo de escolarização não pode ser resumido à simples transmissão dos conhecimentos e habilidades técnicas que atendam às exigências dos setores produtivos da economia e do mercado de trabalho (educação tecnicista), sendo essa, infelizmente, a tônica que ainda prevalece nos discursos voltados ao futuro da educação brasileira. (Carneiro, 2020, p. 83)

Essa não deveria ser a principal preocupação de quem elabora o currículo. Araújo (2022) argumenta a favor de um currículo escolar capaz de romper as “grades” curriculares. Em sua visão, currículos impostos pela corrente hegemônica estabelecem determinados conhecimentos como verdades neutras e irrefutáveis. Por isso, ele advoga a compreensão de outras realidades pelo princípio da ação rebelde, “promovida por subjetividades desestabilizadoras que não recusam o passado, mas sim, assumem-no e redimem-no pela forma como dele se desvia” (Araújo, 2022). Para isso, ele propõe um processo no horizonte da democracia de alta intensidade que supera a democracia representativa e estabelece a democracia participativa criando espaços para ouvir aqueles que estão à margem dos processos decisórios. O autor relata a experiência de construção de um referencial curricular desenvolvido pela Secretaria de Educação do município de Várzea Paulista. O processo teve início com o programa de capacitação continuada dos trabalhadores da rede municipal de educação. Nessa proposta, as formações não se restringiam ao “como ensinar”, mas incluíam também a problematização do conhecimento e da realidade, valorizando e ressignificando o papel do professor. Essa valorização profissional serviu de base para a colaboração dos profissionais da educação nas políticas educacionais do município e a elaboração do referencial curricular mediante a alternância entre ações de democracia representativa e participativa. O autor esclarece que se desenvolveu uma pálida relação de autoridade partilhada onde se aspirava, mutuamente, a perspectiva de se constituir um percurso de aprendizagem derivado da identidade do município. Araújo (2022) concluiu que a construção de uma identidade educacional depende de políticas públicas democráticas, elaboradas pelos próprios sujeitos do currículo que almejam ser reconhecidos como tais.

2.2 Democracia

A democracia tem suas raízes na Grécia Antiga, onde os cidadãos gozavam de igualdade perante a lei e exerciam seus direitos civis e políticos, participando das decisões políticas por meio de assembleias deliberativas. Contudo, Cabral Neto (1997) ressalta que, além de restrito à cidade-estado grega, esse poder democrático era limitado apenas aos nascidos em Atenas, do sexo masculino e filhos de pais atenienses. O comparecimento às assembleias era reduzido e mais frequente entre os trabalhadores e negociantes da cidade, em razão da facilidade de acesso proporcionada pela localização

geográfica. Já a democracia moderna, surgida com a Revolução Francesa e vinculada ao ideário liberal, opunha-se a direitos democráticos mais abrangentes e a condição de cidadão estava subordinada à propriedade privada. Cabral Neto (1997) cita, como exemplo, a Lei Chapelier de 1791 que, mesmo durante o auge do regime revolucionário, proibia a formação de associações operárias. O direito de greve, a formação de sindicatos e a criação do primeiro partido de massas foram conquistas obtidas muito tempo depois da revolução, fruto de grandes lutas sociais protagonizadas pela classe operária. Assim, tanto a democracia direta, presente na Grécia antiga, quanto a democracia moderna, que emergiu na França, surgiram com limites bastante restritivos.

À luz desse entendimento, convém examinar o pensamento de Jean-Jacques Rousseau ao defender que “uma verdadeira democracia jamais existiu e jamais existirá” (Bobbio, 1986). Igualdade, austeridade, um Estado pequeno onde todos se reconheçam e consigam se reunir, e uma grande simplicidade de costumes são algumas das condições necessárias para a democracia direta que são difíceis de serem reunidas. Bobbio (1986) argumenta que a participação direta – sem intermediários entre o indivíduo deliberante e a deliberação – de todos os cidadãos em todas as decisões é uma proposta insensata, dada a complexidade das modernas sociedades industriais. Diante dessa impossibilidade é que surgiu a democracia representativa que significa que “as deliberações que dizem respeito à coletividade inteira, são tomadas não diretamente por aqueles que dela fazem parte, mas por pessoas eleitas para esta finalidade” (Bobbio, 1986). Para esse autor, o estado parlamentar é uma aplicação particular de representatividade, mas não é necessariamente a única forma. Ele reclama que esse modelo está bastante desgastado. Segundo o autor, Rousseau, ainda no século XVIII, já advertia que o povo somente era livre durante a escolha dos membros do parlamento, passada as eleições o povo voltava a ser escravo. Bobbio (1986) não condena a representação, que reconhece inevitável, mas o efeito colateral da predominância de interesses particulares nesse modelo. É próprio do modelo representativo, produto da sociedade capitalista moderna, organizado sob o meio de produção neoliberal, estar sob controle e limites do poder hegemônico dominante. A democracia liberal mantém inalterada a dominação do capital sobre a propriedade privada, as pressões do setor produtivo, as condições de trabalho e o controle e distribuição dos recursos, segundo Wood (2003). Nesse contexto, diante da impossibilidade de efetivação da democracia direta, torna-se necessário buscar outras instâncias de expressão democrática capazes de oferecer resistência aos ditames do capital, mitigando os efeitos colaterais do modelo

representativo e atenuando a concentração e a centralização do poder político. A democracia participativa – um modelo alternativo de democracia – configura-se como uma opção de resistência e de confrontação não apenas aos desvios da democracia representativa, mas também como possibilidade de ressignificar o aspecto revolucionário participação popular. Sindicatos, conselhos, associações e comissões constituem formas de organização da sociedade civil por meio das quais os representantes orgânicos de determinados grupos sociais, categorias profissionais ou estudantes podem exercer poder deliberativo mais alinhado à vontade popular.

Entretanto, é preciso lidar com o fato dos cidadãos se sentirem cada vez menos representados por aqueles que elegeram e, paralelamente, observa-se o crescente abandono à interação política. Santos e Avritzer (2002) identificam esse fenômeno como uma crise da democracia liberal a que denominam dupla patologia. Outro problema que destacado pelos autores refere-se ao caráter hostil do modelo hegemônico de democracia à inserção dos cidadãos na vida política, restringindo-a, quando permitida, ao âmbito local. Não obstante, apontam que é possível construir complementaridades densas entre democracia participativa e democracia representativa, tanto em âmbito local quanto nacional, como uma resposta aos limites impostos pela democracia liberal. A Constituição de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, estabelece que a contribuição da sociedade constitui pressuposto para a promoção da educação. A gestão democrática do ensino público, por exemplo, figura entre os nove princípios do ensino previstos no art. 206 da Constituição Federal vigente (Brasil, 1988). Para Santos e Avritzer (2002), a nossa Constituição foi capaz de incorporar à estrutura institucional existente elementos culturais provenientes das transformações sociais, abrindo espaço para a ampliação da prática da democracia.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada **com a colaboração da sociedade**, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988, grifo nosso)

O Plano Nacional de Educação (PNE), para o decênio 2014-2024 – cuja a vigência foi prorrogada até 31 de dezembro de 2025⁴ – estabelece, entre suas diretrizes, a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública e a valorização dos profissionais da educação. A meta 19 do plano propõe:

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho

⁴ A Lei 14.934/2024 prorrogou a vigência do PNE até 31 de dezembro de 2025. Até a data da submissão deste artigo o Projeto de Lei 2614/2024, que institui o PNE para o decênio 2024-2034 aguardava apreciação do presidente da câmara dos deputados.

e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (Brasil, 2014)

As quatro metas antecedentes orientam para a qualificação dos professores da educação básica da rede pública por meio de cursos de licenciatura e pós-graduação na área em que atuam e, também, para a valorização destes profissionais mediante a equiparação de seus vencimentos aos demais profissionais com escolaridade equivalente, bem como o estabelecimento do plano de carreira, tendo como referencial o piso salarial nacional profissional, nos termos da Constituição Federal. Sem dúvida são projeções relevantes para garantir um ambiente favorável ao exercício da democracia, uma vez que tais metas contribuem para o aprimoramento das condições de cidadania dos docentes da educação básica da rede pública. Assim, democracia e valorização profissional configuram-se como pilares que caminham juntos no PNE, tanto em suas diretrizes quanto em suas metas. O novo PNE (Brasil, 2024), enviado ao Congresso Nacional e ainda em tramitação, preserva essas metas e estratégias de colaboração social e de valorização dos profissionais da educação.

A previsão legal não garante, na prática, ações de participação democrática. Aliás, Cerletti (2019), na mesma percepção de Rousseau apresentada por Bobbio (1986), anuncia que a nossa liberdade democrática se limita à escolha dos governantes públicos que se oferecem, por meio de gigantescas campanhas publicitárias, como os melhores produtos para consumo e bem-estar de seus eleitores. Contudo, encerrado o processo eleitoral, as promessas, até dos mais bem intencionados, sucumbem aos limites e pressões impostos pelo capitalismo. Os mandatários precisam cumprir agendas dos mecanismos internacionais tais como OIT, OCDE, BID, FMI e UNESCO, que, em grande medida representam os interesses do capital. A educação e o currículo inserem-se nesse campo de interesse. Cerletti (2019) aponta, ainda, a contradição dessas organizações ao atribuir à educação a responsabilidade pelos problemas da pobreza, da desigualdade e da exclusão social, desviando a atenção das causas estruturais, ligadas aos limites do capitalismo e às políticas econômicas que elas próprias impõem. Uma das exigências decorrentes desse cenário, caracterizada pelo neopragmatismo, consiste em orientar o planejamento curricular para a geração de competências demandadas pelo processo de produção econômica. Ramos (2016) argumenta que, dentre as tendências pedagógicas contemporâneas a pedagogia das competências, com aderência às vertentes neopragmatista e neotecnicista, é imposta por estes organismos internacionais. A autora destaca que na pedagogia das competências o ensino é centrado no desempenho e o objetivo é de que o conteúdo predominante no currículo esteja relacionado a situações e

orientado para solução de problemas oriundos do mercado de trabalho. A pedagogia das competências estabelece que o currículo deve privilegiar o desenvolvimento de um conjunto de habilidades correspondentes a ocupações ou funções laborais, de acordo com as demandas e necessidades emergentes da produção econômica.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta pesquisa, o método utilizado se enquadra na abordagem qualitativa iniciada com objetivos exploratórios com buscas no Google Acadêmico, no portal de periódicos da CAPES e na base SciELO, a partir dos descritores: democracia e currículo. Além da pesquisa bibliográfica, recorreu-se à pesquisa documental e à entrevista semiestruturada como instrumentos de coleta de dados. Para a análise, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016). Com base no material pesquisado procedemos ao agrupamento temático procurando identificar conceitos, funções, propósito e natureza do currículo e conceitos de democracia. Em seguida, nos concentramos na análise da importância dessas categorias na elaboração do currículo para o ensino médio integrado na perspectiva de uma formação ampla. Foi entrevistado o Prof. EBTT Ms. Rodrigo Antônio Magalhães Teixeira, docente do IFTO – Campus Palmas (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, 2023). A entrevista foi considerada um recurso relevante, pois permitiu discorrer sobre o tema em linguagem não estritamente acadêmica, possibilitando também perceber sentidos expressos na entonação, nas pausas e nas ênfases do entrevistado, além de conhecer sua trajetória, argumentos, percepções, pontos fortes e limitações, bem como seu currículo biográfico. A escolha do entrevistado deveu-se à sua participação direta na construção e aprovação da IN 04/2010, documento que estabelece diretrizes para a elaboração dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) no IFTO e que, por isso, foi objeto de nossa análise. Esse documento normatiza os procedimentos que as unidades de ensino, em todos os campi do Instituto, devem adotar na elaboração de seus PPC.

O Prof. Rodrigo Teixeira, doutorando em Educação pela UnB e docente com mais de 20 anos de experiência na Educação Básica e Superior, atuou em diversas modalidades educacionais, tanto em instituições públicas quanto privadas. Na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, onde ingressou em 2005, exerceu funções de coordenação de cursos, núcleos e gerências, além de atuar em assessorias, direções e consultorias. Participou, ainda, de fóruns estaduais de educação e integrou Núcleos Docentes Estruturantes e Colegiados de Licenciaturas, cursos técnicos regulares

e programas de qualificação em EJA-EPT. O entrevistado compartilha a compreensão de que o currículo constitui uma escolha, um território de disputa, um movimento de integração entre sujeitos. Ressalta que o IFTO, como qualquer instituição de ensino, não está imune às forças que incidem sobre o currículo. Enfatiza, ainda, a necessidade de reconhecer que existe um currículo prescritivo, de modelo tradicional, mas que, em uma perspectiva crítica, deve ser constantemente questionado quanto ao porquê, ao para quê e ao interesse de quem atende o que está nele determinado.

Segundo o professor, em 2010, após estudo de compilação dos PPC no âmbito do IFTO, constatou-se que havia diferentes realidades entre os cursos oferecidos nos campi. Reconheceu-se, então, que essa diversidade deveria ser respeitada, mas que também era necessário estabelecer diretrizes básicas para a elaboração dos PPC. A fim de atender a essa necessidade, instituiu-se a IN 04/2010, que permanece vigente. Desde então, a criação de novos cursos nos campi do IFTO deve obedecer à estrutura estabelecida nessa normativa. No processo de criação de um curso, não se previa a participação de estudantes, sob a justificativa de que, na fase de implantação, ainda não havia alunos matriculados naquele curso. Contudo, a IN 04/2010 recomendava a busca de referências em experiências de outros campi do IFTO. Assim, previa-se que, ao implantar um curso já existente em outra unidade, os sujeitos do currículo daquela realidade pudessem ser ouvidos. Para isso, constituíam-se comissões compostas por técnicos administrativos e professores da área, possibilitando contribuições para o processo. Já “no processo de reformulação a gente dizia: chama o aluno para participar. Por que no processo de reformulação tem como ele falar” (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins, 2023).

O entrevistado destacou, também, o papel da arte em criar espaços de debate e de transformação de realidades previamente estabelecidas. Defendeu que a escola não pode se restringir à repetição de modelos existentes, mas deve analisá-los criticamente. Caso a avaliação revele aspectos positivos, a decisão de aplicá-los ainda dependerá de diálogo com aqueles que receberão os resultados. No IFTO, o documento que regulamenta a criação dos PPC é a IN 04/2010, que determina a obrigatoriedade de formação de uma comissão composta por docentes, um servidor administrativo e um servidor técnico. Entretanto, não há previsão de participação de estudantes, egressos ou de outros atores da sociedade civil organizada nesse processo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O processo de elaboração dos PPC, que se refere à dimensão do currículo prescritivo, constitui o foco desta pesquisa. Esse documento orienta os profissionais da educação sobre como conduzir o aprendizado dos estudantes. Essa dimensão, como um documento formal prescritivo que deve ser seguido no desenvolvimento de um curso técnico integrado ao ensino médio, define o conteúdo, sua organização, os indicadores, os objetivos, a duração de cada aula, os períodos e os métodos de avaliação, entre outros aspectos. Em síntese, estabelece o que, como e para que deve ser ensinado. O currículo, frequentemente denominado PPC, também organiza turmas, classes, semestres, anos letivos e disciplinas ou componentes curriculares, caracterizando-se, portanto, como organizador das práticas educativas desenvolvidas nas instituições escolares (Sacristán, 2019). Essa organização obedece a uma lógica determinada por determinada teoria pedagógica, adotada de forma consciente ou não. Os resultados da pesquisa revelaram que, no âmbito do IFTO, há necessidade de ampliar a participação social na elaboração do currículo. Mesmo quando concebidos com a melhor das intenções, os PPC do IFTO, carecem daquela colaboração social local, o que os tornariam mais legítimos para seus aplicadores e mais conectados com os problemas sociais locais. Sem um amplo envolvimento da sociedade na sua elaboração, é possível que esse currículo não recepcione ou dê visibilidade aos saberes fundamentados em outras percepções da realidade e, também, não busque a construção do conhecimento voltado à solução dos problemas da comunidade local.

Nesse caso, o ensino não estaria organizado segundo a perspectiva de uma educação politécnica, defendida por Marx, a qual busca fornecer fundamentos teórico-práticos que possibilitam tanto a compreensão do processo produtivo quanto das relações sociais historicamente constituídas. Ao contrário, estaria alinhado à visão de Durkheim, que considerava a sociedade capitalista como humanamente ideal, cabendo à ciência apenas compreender seu funcionamento, identificar suas leis sociais, reconhecer suas falhas e corrigi-las. Essa concepção reduz o papel da educação ao processo de socialização e de integração dos indivíduos aos valores hegemônicos, conforme sintetiza Frigotto (2018). O currículo, enquanto organizador do ensino, jamais poderá ser considerado neutro. Neste aspecto, chama atenção a ênfase dada pela IN 04/2010 à exigência de que o processo de elaboração curricular seja precedido por estudos dos arranjos produtivos locais, estabelecendo como primeiro critério para a implantação de cursos o atendimento às vagas demandadas pelo mercado de trabalho. O documento não

considera que a realidade social local deva constituir elemento central na elaboração do currículo. O enfoque recai, predominantemente, na preparação do egresso para o atendimento das exigências profissionais da economia local. Essa formação se aproxima daquela escola cujas características, na concepção Frigotto (2018), são a fragmentação do conhecimento, a educação unidimensional de formar para o mercado e o adestramento na formação profissionalizante. Diante das necessidades imediatas e mutáveis das exigências profissionais, em curtos espaços de tempo, além de não atender plenamente os princípios da formação politécnica, essa formação pode ficar obsoleta no período já no período de três anos — duração média de um curso técnico integrado ao ensino médio —, se não houver revisões anuais.

Gramsci (2016), em sua época, compreendeu que o currículo escolar funcionava como instrumento a serviço da elite governante, uma vez que a escola estava organizada de modo a restringir o desenvolvimento omnilateral dos filhos da classe trabalhadora. A partir dessa percepção, o currículo pode ser interpretado como um documento político, configurando-se como um território de disputa entre forças políticas, econômicas, religiosas e culturais. Tal compreensão aproxima-se da visão de Marx, para quem a educação deveria ir além da mera reprodução da realidade social vigente, orientando-se para a transformação dessa realidade em direção a uma nova forma de organização social. Todavia, o que hoje prevalece é a manutenção das estruturas que legitimam a hegemonia do modo de produção capitalista e a educação está subordinada à agenda imposta por organismos internacionais que pressionam as nações a se adequarem ao modelo neoliberal. Como consequência, o currículo prescritivo tem refletido predominantemente a lógica de uma formação voltada às demandas do mercado.

Apple (2008) adverte que, mesmo na ausência de mecanismos explícitos de dominação, as escolas contribuem para a difusão de uma consciência que favorece o controle social em benefício dos grupos dominantes. Dar voz aos que têm menos poder é imprescindível para quem intenta expandir a política inclusiva na educação. Apesar de ser um grande desafio, o trabalho educacional deve se conectar com as comunidades locais, num movimento que ultrapasse essa concepção de que cidadania significa apenas a garantia a simples práticas de consumo. É preciso, a partir da reformulação do currículo, superar as políticas e pedagogias modernas que não cooperam para uma aprendizagem crítica e socialmente comprometida com a democracia e a justiça social. Sacristán (2013) lembra que o processo democrático é controverso e conflituoso, contudo, é nessa tensão

que se encontra a possibilidade de superar os limites impostos pela hegemonia dominante.

O currículo, quando elaborado por meio de um processo democrático, tem o potencial de revelar, ainda que parcialmente, intenções, interesses e valores tanto da economia local quanto da classe trabalhadora, resultando em pontos de confluência mais consistentes com suas condições objetivas e subjetivas de existência. Nesse sentido, o chamado currículo oculto onde, segundo Apple (2008), os saberes como a discriminação racial e as lutas sociais são negados ou proibidos, pode ser mitigado, ou mesmo superado, dando lugar a um processo de escolarização que ultrapasse a mera formação em competências e habilidades técnicas voltadas exclusivamente à resolução de problemas e à satisfação das demandas do mercado de trabalho. O processo democrático é que possibilita levar ao currículo aquela inclinação à rebeldia defendida por Araújo (2022), abrindo espaço para a compreensão de outras realidades. Considerando que a democracia representativa tem se mostrado limitada por sua vinculação a interesses de grupos ligados às elites dominantes, a democracia participativa — ao criar espaços para ouvir sujeitos historicamente marginalizados dos processos decisórios — pode se configurar como alternativa viável para a construção de referenciais curriculares que resistam, em alguma medida, aos modelos prescritivos impostos pela hegemonia vigente.

Para que esse processo de envolvimento social na formulação do currículo alcance êxito, é necessário que os pilares da capacitação continuada dos trabalhadores da educação, da valorização profissional desses profissionais e da inclusão do corpo de estudantes e dos grupos sociais locais sejam assegurados. Inicialmente, pode ser necessária uma travessia, ou seja, uma alternância entre os mecanismos da democracia representativa e da democracia participativa. Uma padronização com vista à identidade nacional precisa estar equilibrada com o desenvolvimento, também, da identidade educacional local e isto só é possível na perspectiva da participação democrática. Trata-se de um processo dinâmico, mediado pela reflexão constante, que possibilita melhores resultados tanto no ensino e na aprendizagem quanto nas relações escolares, conferindo reconhecimento a todos os envolvidos como sujeitos do currículo. A experiência do município de Várzea Paulista, relatada por Araújo (2022), demonstra que tal prática é possível.

Somos cientes de que a democracia moderna, originária da Revolução Francesa, forjada nos contornos do ideário liberal do sistema capitalista apresentou-se como um

modelo político de representatividade popular. Contudo, na prática, tem-se revelado um regime excludente, avesso a direitos mais abrangentes e restrito aos interesses das classes dominantes. Neste cenário, mesmo diante da impossibilidade de alcançar as condições necessárias ao estabelecimento de uma democracia sem intermediários entre o indivíduo deliberante e a deliberação, e ainda que se tenha de aceitar a representatividade — desgastada em razão dos desvios e interesses dos eleitos, que muitas vezes não se alinham às necessidades e aos anseios das camadas mais baixas da sociedade —, não se deve perder de vista a existência de outras expressões de democracia. São formas que têm o poder de resistir ao modelo de organização social que enquadra o trabalhador como mero recurso destinado à exploração do lucro e que tem se utilizado da educação como instrumento de preparação e conformação da pessoa humana a essa condição. A democracia participativa constitui uma dessas expressões, capaz de mitigar os efeitos colaterais da democracia representativa, atenuar a concentração e a centralização do poder político e, ao mesmo tempo, resgatar o aspecto revolucionário da própria democracia.

Os desafios para a construção de um referencial curricular residem, sobretudo, na cultura hostil promovida pelo modelo hegemônico de democracia vigente e na consequente apatia dos cidadãos à participação política. Não são obstáculos fáceis de superar, mas a abertura do ambiente escolar aos sindicatos, conselhos, associações, entidades religiosas e outras organizações da sociedade civil é uma medida indispensável, se desejamos resistir ao currículo imposto, que se conserva distante dos problemas sociais. É uma iniciativa que está respaldada na Constituição Federal vigente, que recepcionou em potencial a prática da participação popular. Por isso, quando falamos de inclinação à rebeldia, necessária à busca de alternativas à agenda dos mecanismos internacionais, que representam do capital, não estamos estimulando nenhuma prática ilegal, mas, sim, o exercício legítimo de resistência fundamentado em princípios democráticos e constitucionais.

A análise da IN 04/2010 revelou que o documento não prevê o envolvimento da população e dos estudantes no processo de elaboração formulação do currículo. Dessa forma, não é possível afirmar que o processo de elaboração curricular, no âmbito do IFTO, esteja plenamente orientado pelo horizonte da democracia participativa. Entendemos que, mesmo no processo de implantação de novos cursos, os alunos de outros cursos do mesmo campus poderiam oferecer contribuições relevantes. Para que as prescrições do currículo sejam cumpridas, é imprescindível que a sua elaboração se faça

num processo democrático, onde as vozes dos que estão sendo educados e transformados tenham espaço para se manifestar. Isso implica uma transformação nas relações de poder. O próprio debate já se constitui em elemento formativo, tanto para o desenvolvimento da prática democrática quanto para o desenvolvimento de uma visão crítica de currículos elaborados na tendência das pedagogias neoliberais, cujo objetivo não é uma formação integral.

O exercício da crítica é essencial, uma vez que uma ideologia não precisa estar necessariamente assimilada para que seja difundida e reproduzida. Mesmo diante da suposta neutralidade, os responsáveis pela elaboração do currículo o concebem sob uma lógica política, econômica e cultural, a qual reflete determinados interesses e concepções e, por consequência, define o tipo de sujeito que se pretende formar. Nesse sentido, cabe propor algumas questões iniciais para fomentar o debate: quais conhecimentos o currículo deve priorizar? Aqueles demandados pela elite empresarial ou aqueles que emergem do processo dialógico com a comunidade local? Não podemos negligenciar o fato de que a escola precisa reproduzir conhecimento técnico de acordo com o arranjo econômico local, mas não pode se limitar a privilegiar somente esse objetivo. Não há justificativas para um ensino completamente dissociado dos problemas sociais locais. Assim, o currículo elaborado fora da escola, por organismos legitimadores do neoliberalismo, pode — e deve — ser ressignificado, como um ponto de partida para reorganizar a ordem e o lugar das coisas. Práticas educativas participativas configuram-se como alternativas capazes de mitigar a subordinação pragmática do ensino ao modo de produção econômica vigente.

Ao oferecer sugestões mínimas para regulação da prática educativa na perspectiva da liberdade, igualdade e emancipação, mesmo sem citar explicitamente o currículo, Cerletti (2019) sugere atitudes que, a nosso ver, devem orientar as ações de elaboração desse documento normatizador do ensino. A primeira delas, ainda que não inédita, consiste em reconhecer que a liberdade e a criatividade estão sempre associadas a algum tipo de restrição: nem a rigidez extrema, nem a ausência completa de regras, mas a eleição de regras delimitadoras que permitam alguma liberdade dentro da estrutura de ordenamento. A segunda sugestão refere-se à necessidade de identificar um ponto comum entre os participantes, algo que os torne protagonistas do processo. A última sugestão é que esse ponto comum adquira a dimensão de um forçamento, no sentido de reconfigurar e ressignificar o que estava previamente estabelecido, rompendo, assim, a cadeia do previsível. A criação de espaços que permitam a inclusão da população local na elaboração do currículo, por meio de um exercício social participativo, pode configurar-se

como uma ação eficaz de enfrentamento à dupla patologia apontada por Santos e Avritzer (2002) — o sentimento de não representação e a apatia à participação. Além, confere maior legitimidade ao documento curricular, reduz a distância entre o prescrito e o realizado e fortalece a resistência crítica às imposições da ordem estabelecida, ao mesmo tempo em que ressignifica a própria democracia.

5 CONCLUSÃO

A disputa pelo currículo constitui a luta principal, o centro do combate na batalha ideológica e política travada no campo educacional. É possível inferir, por meio do currículo escolar prescritivo, qual caráter formativo se busca projetar nos estudantes: se voltado à mera adaptação às exigências do mercado ou orientado para a formação humana integral. Desde a elaboração do currículo — ou mesmo antes, na normatização que a antecede —, é necessário criar condições para a participação democrática no ambiente escolar, pois é nesse processo que se abrem possibilidades reais de enfrentar as imposições da hegemonia vigente e de construir alternativas para formação humana integral. É preciso considerar com seriedade que a hipótese de superação do padrão dominante no sistema de ensino é uma possibilidade real, mas, mas, caso não continue a ser construída, o poder hegemônico seguirá reproduzindo suas próprias condições.

Criar o ambiente para que haja ampla colaboração da sociedade na formulação do currículo escolar não é uma opção, mas uma exigência legal. O desafio de superar o abandono ao engajamento social por grande parte da população não é uma barreira intransponível. Ademais, ao se praticar a democracia participativa, também se ensina democracia. Somente dessa forma ela deixa de ser um conceito abstrato, podendo, inclusive, ser ressignificada. Como a participação da sociedade no incentivo e na promoção da educação é um preceito constitucional, cabe ao Estado proporcionar meios que viabilizem seu exercício. A omissão do poder público diante desse pressuposto legal caminha em sentido contrário ao que estabelece a Constituição.

Ainda existem lacunas no processo de elaboração dos currículos do IFTO, sobretudo quanto à adoção de uma abordagem democrática e participativa, o que exige uma maior conexão entre a instituição e a comunidade local. É preciso capacitar, fomentar e envolver aqueles que serão transformados nas decisões de seus próprios processos de transformação. O desafio da promoção de ações participativas é grande, mas está legalmente amparado, e a construção curricular por meio de processos democráticos mais intensos é a forma mais desejável de se trilhar a formação humana

integral resistir aos mecanismos de dominação que reduzem a educação a uma formação subordinada ao modo de produção econômica vigente.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Tradução de Vinicius Figueira. 3. ed. Livro Eletrônico. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ARAÚJO, W. B. A construção do currículo escolar ao horizonte da democracia e da justiça curricular. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 11, n. 2, p. 612–631, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/63827>. Acesso em: 18 dez. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**: uma defesa das regras do jogo. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 3 set. 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 03 jan. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 2.614, de 26 de junho de 2024**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/Ato_2023_2026/2024/PL/pl-2614.htm. Acesso em: 30 jan. 2025.

CABRAL NETO, Antônio. Democracia: velhas e novas controvérsias. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 2, n. 2, p. 287-312, dez./1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X1997000200005>. Acesso em: 4 set. 2023.

CARNEIRO, Italan. Bases Conceituais do Currículo Técnico Integrado: Formação Humana, Trabalho e Educação Escolar. In: CRUZ SOBRINHO, Sidinei; PLÁCIDO, Reginaldo Leandro (org). **Reflexões na Educação**: educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. v. 8. João Pessoa: IFPB, 2020. p. 48-87.

CERLETTI, Alejandro. Liberdade, Igualdade e Emancipação na Educação Institucionalizada. In: BOTO, Carlota; AQUINO, Julio Groppa (org). **Democracia, Escola e Infância**. São Paulo: FEUSP, 2019. p. 15-26.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A disputa da educação democrática em sociedade antidemocrática. In: PENNA, Fernando; QUEIROZ, Felipe; FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Educação democrática**: antídoto ao Escola sem Partido. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p. 15-31.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, volume 2: os intelectuais. 8. ed. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000400007>. Acesso em: 05 fev. 2025.

HAMANN, Julian; KALTENBRUNNER, Wolfgang. Biographical representation, from narrative to list: The evolution of curricula vitae in the humanities, 1950 to 2010, **Research Evaluation**, v. 31, n. 4, p. 438–451, out./2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/reseval/rvab040>. Acesso em 31 jan. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS DO TOCANTINS. Entrevista a Rodrigo Antônio Magalhães Teixeira. **CTS em Segurança Pública**. Palmas, nov. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=UD9i6Wzq-Ko>. Acesso em: 10 nov. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS. Gabinete do Reitor. **Instrução Normativa Nº 04/2010/Reitoria, de 10 de dezembro de 2010**. Institui normas para o trâmite processual de elaboração de Projetos Pedagógicos de Cursos e autorização de novos cursos. Palmas: Gabinete do Reitor, 2010. Disponível em: <https://www.ifo.edu.br/centrais-de-conteudos/documentos-institucionais/in-aprovada/2010/in-004-2010.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jun./2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>. Acesso em: 28 jun. 2023.

PONCE, Branca Jurema. O Currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 785-800, dez. 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/ponce.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. Políticas educacionais: da pedagogia das competências à pedagogia histórico crítica. In: BARBOSA, Maria Valéria; MILLER, Stela; MELLO, Suely Amaral. (Org.). **Teoria Histórico Cultural**: questões fundamentais para a educação escolar. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016, v. 1, p. 59-76.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo. In: SACRISTÁN, José Gimeno (org). **Saberes e Incertezas Sobre o Currículo**. Tradutor: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza; AVRITZER, Leonardo. Para Ampliar o Cânone Democrático. In: SANTOS, Boaventura de Souza (org.). **Democratizar a Democracia**: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia Contra o Capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2003.