



Teorias e Práticas do Currículo

Teorias e práticas do currículo

Audrey Debei da Silva

Claudia Aparecida Morgado Soares

Rosângela de Oliveira Pinto

© 2017 por Editora e Distribuidora Educacional S.A.
Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida ou transmitida de qualquer modo ou por qualquer outro meio, eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia, gravação ou qualquer outro tipo de sistema de armazenamento e transmissão de informação, sem prévia autorização, por escrito, da Editora e Distribuidora Educacional S.A.

Presidente

Rodrigo Galindo

Vice-Presidente Acadêmico de Graduação

Mário Chio Júnior

Conselho Acadêmico

Alberto S. Santana
Ana Lucia Jankovic Barduchi
Camila Cardoso Rotella
Cristiane Lisandra Danna
Danielly Nunes Andrade Noé
Emanuel Santana
Grasiele Aparecida Lourenço
Lidiane Cristina Vivaldini Olo
Paulo Heraldo Costa do Valle
Thatiane Cristina dos Santos de Carvalho Ribeiro

Revisão Técnica

Rosângela de Oliveira Pinto

Editorial

Adilson Braga Fontes
André Augusto de Andrade Ramos
Cristiane Lisandra Danna
Diogo Ribeiro Garcia
Emanuel Santana
Erick Silva Griep
Lidiane Cristina Vivaldini Olo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Silva, Audrey Debei da
S586t Teorias e práticas do currículo / Audrey Debei da Silva,
Claudia Aparecida Morgado Soares, Rosângela de Oliveira
Pinto. – Londrina : Editora e Distribuidora Educacional S.A.
2017.
192 p.
ISBN 978-85-522-0284-4

1. Currículos. I. Soares, Claudia Aparecida Morgado.
II. Pinto, Rosângela de Oliveira Pinto. III. Título.

CDD 375

Sumário

Unidade 1 Conceitualização e historicidade do currículo	7
Seção 1.1 - A história do currículo	9
Seção 1.2 - Teorias e concepções do currículo	25
Seção 1.3 - O currículo como construção socio-histórica	39
Unidade 2 A legislação e as políticas do currículo no Brasil	57
Seção 2.1 - A legislação e as políticas do currículo no Brasil	59
Seção 2.2 - Prescrições curriculares: parâmetros	79
Seção 2.3 - Prescrições curriculares: diretrizes	96
Unidade 3 O currículo escolar	113
Seção 3.1 - O currículo no contexto escolar	114
Seção 3.2 - O currículo e a prática educativa	125
Seção 3.3 - Currículo e avaliação	137
Unidade 4 O currículo escolar na contemporaneidade	151
Seção 4.1 - Currículos e desafios contemporâneos	153
Seção 4.2 - Diversidade e currículo	166
Seção 4.3 - Currículo e outras perspectivas	176

Palavras do autor

Querido aluno,

Seja bem-vindo à disciplina *Teorias e Práticas do Currículo*, que tem como escopo mobilizar uma reflexão sobre a construção do conhecimento, seleção e organização dos saberes necessários no processo de ensino-aprendizagem.

Tradicionalmente, a formação dos alunos esteve diretamente associada à assimilação de determinados conhecimentos e/ou informações. A validade destes saberes, na maioria dos casos, não era questionada nem por professores e tampouco pelos alunos, o que implica em afirmar que a construção do saber era um processo externo e alheio aos dois principais sujeitos. Isso porque, por um lado, tínhamos um profissional que planejava a ação didático-pedagógica, mas que se submetia a um currículo imposto. Por outro lado, o aluno era desconsiderado em termos de seus conhecimentos prévios, portanto, deveria apenas assimilar as informações fornecidas pelo professor.

Nossa reflexão busca estimular a percepção de que o currículo é uma construção social, cultural e histórica, o que implica em perceber que ele está em um processo de constituição contínuo, visto que os saberes e conteúdos considerados centrais em determinada sociedade podem não ser compreendidos da mesma forma em outros contextos.

As temáticas que irão compor esta disciplina versam sobre diferentes vertentes do currículo, isto é, a sua construção histórica, as relações de poder que engendra, as possibilidades de ruptura e emancipação, as transformações frente à tecnologia, entre tantos outros. Contudo, é possível desde já afirmar que o recorte teórico se filia à perspectiva do multiculturalismo e da descolonização do currículo.

A disciplina encontra-se dividida em quatro unidades. Na Unidade 1, nosso foco será conhecer e reconhecer as perspectivas históricas e teóricas sobre o currículo; na Unidade 2, o ponto central é compreender o marco legal e as políticas sobre a constituição do currículo; na Unidade 3, a discussão será sobre o planejamento, a

execução e sua avaliação no contexto escolar; na Unidade 4, a temática será direcionada aos desafios curriculares para atender às necessidades e às funções sociais que a construção do conhecimento na sociedade atual demandam.

Gostaríamos que você se atentasse à sua construção intelectual que a seleção de determinados conhecimentos em detrimento de outros buscou privilegiar as temáticas que debruçam sobre a transformação da sociedade e o empoderamento dos sujeitos. Esperamos que essa construção possa ser dialógica em relação a esta produção e que você se sinta instigado e provocado a buscar outros arcabouços teóricos e práticos. Ainda desejamos que você possa refletir sobre a questão do currículo, que vai muito além de meros conteúdos acumulados ao longo da história da humanidade: ele é a expressão de determinada cultura, marcada por questões materiais, econômicas, objetivas e que sua *práxis* engendra o encontro de subjetividades entre quem ensina e quem aprende. Logo, o currículo contemporâneo deve permitir a transgressão e a contestação de práticas de ensino-aprendizagem que não sejam condizentes à educação comprometida com a construção de competências para o século XXI.

Conceitualização e historicidade do currículo

Convite ao estudo

Como estudaremos nesta unidade, em especial quando discutirmos as teorias pós-críticas, veremos que o currículo externaliza e sistematiza os conhecimentos e os conteúdos dentro de determinado recorte socio-histórico, por isso não é neutro e nem tampouco atemporal. Mas, por que a concepção tradicional do currículo permeou os processos educativos por longos anos?

A resposta não é simples e relaciona-se a muitas variáveis, mas um caminho possível é reconhecer que a construção do conhecimento e o acesso a ele, ao longo da história da humanidade, nem sempre foi disponível a todos. Outra vertente deste debate está atrelada à própria função social que a escola desempenha, pois os conhecimentos selecionados por ela conduzem diretamente ao projeto de sociedade que se pretende construir. Formar os sujeitos em sua inteireza e de forma plena alude ao papel social que eles exercerão socialmente.

Contudo, ao longo desta unidade, gostaríamos que você percebesse que essa intencionalidade nem sempre esteve presente, conforme aprenderemos nas Seções 1.1 e 1.2, esta foi uma construção elaborada a partir da década de 1960. Assim, na Seção 1.1, conheceremos o desenvolvimento do currículo no Brasil a partir de uma perspectiva histórica; já na Seção 1.2, aprofundaremos nosso olhar para as teorias sobre o currículo e seus principais autores; e, na Seção 1.3, estudaremos especificamente os autores relacionados à teoria crítica e pós-crítica do currículo, tais como Althusser, Bourdieu e Foucault.

A construção dos saberes, a partir do currículo, converge

para a necessidade de ruptura com concepções de conteúdos e práticas prescritivas e dogmáticas que desconsideram a possibilidade e a necessidade de recriarmos os conhecimentos. A escola não pode se resumir em ser um mero repositório de informações, descontextualizadas, onde os indivíduos se submetem a uma assimilação passiva e alienada. Ela é a instituição legitimamente reconhecida como lócus privilegiado para a formação dos indivíduos, em termos conceituais, atitudinais e procedimentais.

É a partir desse cenário que acompanharemos a trajetória da diretora Olga, que acaba de ser contratada por uma escola pública municipal de uma grande capital brasileira, a qual abrigará um projeto-piloto de educação pública bilíngue. Esse projeto é uma parceria com uma empresa que faz parte de duas associações para o desenvolvimento da educação bilíngue no Brasil e será realizado por meio de um processo de acreditação por uma agência estrangeira na área da educação. Porém, a escola não será acreditada, apenas vivenciará essa experiência.

Ao iniciar suas atividades, Olga realiza um levantamento na região em que atua e percebe que muitas das escolas que se declaram bilíngues, de fato, apenas possuem em seus currículos uma grade mais ampla de outro idioma. Esta pesquisa será responsável por (re)planejar uma série de processos pedagógicos, a fim de garantir a organização de práticas que permitam às crianças e aos jovens exercitarem e vivenciarem os dois idiomas.

Seu primeiro foco está relacionado ao currículo da escola, pois ela discutirá, com os demais membros da equipe gestora, como implementar um currículo bilíngue e multicultural, trazendo ao debate as concepções históricas, políticas e sociais, bem como as principais teorias que envolvem a construção do currículo.

Seção 1.1

A história do currículo

Diálogo aberto

Nesta seção, iniciaremos nossas reflexões sobre as **Teorias e Práticas do Currículo**. Neste primeiro momento, chamamos a sua atenção para a compreensão de que o currículo é uma inflexão sobre a cultura, ou seja, ele é construído socialmente e historicamente, logo os saberes que dele depreendem estão inseridos em determinado contexto. Para que você compreenda a vertente a que estamos nos filiando, leia o poema *Perguntas de um operário que lê*, de Bertolt Brecht (apud Benjamin, 2005, p. 40).

Quem construiu Tebas, a cidade das sete portas?
Nos livros estão nomes de reis;
Os reis carregaram as pedras?
E Babilônia, tantas vezes destruída,
Quem a reconstruía sempre? Em que casas da dourada
Lima viviam aqueles que a construíram?
No dia em que a Muralha da China ficou pronta, para
onde foram os pedreiros?
A grande Roma está cheia de arcos-do-triunfo:
Quem os erigiu? Quem eram aqueles que foram vencidos
pelos césares? Bizâncio, tão famosa, tinha somente
palácios para seus moradores? Na legendária Atlântida,
quando o mar a engoliu, os afogados continuaram a dar
ordens a seus escravos.
O jovem Alexandre conquistou a Índia.
Sozinho?
César ocupou a Gália.
Não estava com ele nem mesmo um cozinheiro?
Felipe da Espanha chorou quando sua armada naufragou.
Foi o único a chorar?
Frederico II venceu a Guerra dos Sete Anos.
Quem partilhou da vitória?
A cada página uma vitória.
Quem preparava os banquetes?
A cada dez anos um grande homem.
Quem pagava as despesas?
Tantas histórias,
Tantas questões.



Perceba que no poema de Brecht podemos fazer uma analogia aos estudos sobre o currículo, pois o autor questiona os saberes que nos são legados, mas quem determina que esses saberes são válidos? Essa indagação está presente em autores como Michael Apple ou Henry Giroux, como estudaremos. Portanto, o currículo não é uma mera seleção de conhecimentos ou conteúdos que deverão ser ensinados. O currículo, como uma dimensão da cultura, exige a reflexão e o planejamento sobre “A quem ensinar?”; “O que se deseja ensinar?”; “Como ensinar?”; e “Como será avaliado?”. Por isso, podemos afirmar que ele está em constante movimento.

Nesta perspectiva, acompanharemos o trabalho e as ponderações da diretora Olga, que busca compreender que as especificidades de uma escola bilíngue, dentro do contexto do projeto-piloto que será desenvolvido em sua escola, uma vez que exigirá planejamento pedagógico das práticas educativas, organização do trabalho docente e suas intencionalidades em torno da seleção de conteúdos que deverão se articular com as diferentes dimensões do aprendizado. Logo, o currículo será o mote do desenvolvimento da cultura da aprendizagem da escola, o que também implica em conceber o aluno como protagonista na construção dos saberes e dos conteúdos.

Para a diretora Olga, um primeiro momento é compreender a articulação entre o currículo e o marco legal da educação, pois os diferentes documentos que orientam a prática educativa nas instituições escolares indicam e definem, de forma direta ou indireta, as expectativas sobre os currículos, os saberes e as competências que os alunos deverão desenvolver a partir dessas diretrizes. Assim, seu objetivo será retomar as diferentes perspectivas históricas e as abordagens sobre o currículo.

Assim, a diretora Olga encontra, como primeira problematização, a reflexão sobre qual abordagem (concepção) do currículo é a mais adequada para atender às demandas multiculturais e bilíngues da escola. Esta discussão deverá envolver toda a equipe gestora e docente.

Bons estudos!

Não pode faltar

Vamos construir alguns referenciais teóricos e históricos, importantes para a edificação do seu conhecimento sobre o currículo. Lembre-se de que esta temática é inerente ao exercício de nosso ofício enquanto educadores, pois independentemente de nossa função, o currículo sempre está em nosso horizonte de análise, porque dele emergem as bases para o projeto educativo e, em um espectro mais amplo, para o projeto da própria sociedade.

Devemos lembrar de que o discurso sobre o currículo reflete em nossa prática pedagógica, porque o currículo determina uma cultura comum que compartilhamos, já que há um saber acumulado ao longo da história que é legado às futuras gerações.

Na origem etimológica do termo, encontramos a perspectiva de que o currículo é uma seleção de uma vertente da cultura, ou caminho pelo qual devemos seguir para que seja possível acessar e (re)construir o conhecimento. Autores como David Hamilton (1992a) e José Gimeno Sacristán (1994) afirmam que a palavra currículo tem sua raiz na palavra latina *curriculum*, derivada de *cursus* e *currere*. Estes termos apresentam dupla significação, referindo-se tanto a uma pista ou circuito de atletismo, que implica na concepção de ordem como sequência ou estrutura, como também indica carreira e/ou curso a ser percorrido. Perceba que o currículo, neste sentido, é o conteúdo ou os saberes que permitem ao aluno desenvolver-se, progredir ou avançar.



Assimile

Forquin (1999, p. 22) apresenta que a terminologia de currículo escolar é um legado oriundo da cultura anglo-saxã:

Um percurso educacional, um conjunto contínuo de situações de aprendizagem (“learning experiences”) às quais um indivíduo vê-se exposto ao longo de um dado período, no contexto de uma instituição de educação formal. Por extensão, a noção designará menos um percurso efetivamente cumprido ou seguido por alguém do que um percurso prescrito para alguém, um programa ou um conjunto de programas de aprendizagem organizados em cursos.



O currículo como conhecemos, organizado por disciplinas, emerge da própria organização dos sistemas de ensino, o qual nos interessa, em maior parte, pela organização escolar como intervenção estatal. Evidentemente que já existia uma tentativa de sistematização e organização dos saberes e a forma como deveriam ser legados às novas gerações.

Durante a Idade Média, os mosteiros parisienses já organizavam a divisão dos conhecimentos entre o *Trivium* (lógica, gramática e retórica) e o *Quadrivium* (aritmética, música, geometria e astronomia). Sacristán (1994, p. 16) ressalta que “na Roma Antiga falava-se de *cursus* e *honorum*, a soma das ‘honras’ que o cidadão ia acumulando à medida que desempenhava sucessivos cargos eletivos e judiciais”.

O período após a Reforma Protestante é o momento fundamental para a separação entre a educação e o saber secular. Assim, ao mesmo tempo que temos uma burguesia emergente que demandava a emergência de saberes cada vez mais racionais, sistematizáveis e quantificáveis, criava-se um *éthos* ascético de eficiência dos processos e do sistema educacional. Esta instituição educativa, então, passou a ser organizada de forma estruturada e sequencial, gerando um sentido de controle ao processo de ensino-aprendizagem que buscava distanciar-se dos referenciais das Belas Artes Medievais.

Hamilton (1992b, p. 23) salienta que, em 1643, na *Grammar School* de Glasgow, a relação entre conhecimento, classe e currículo estava externalizada na lógica:



Nesta medida, “currículum” parece ter confirmado a ideia - já refletida na adoção de “classe” - de que os diferentes elementos de um curso educacional deveriam ser tratados como uma peça única. Qualquer curso digno do nome deveria corporificar tanto disciplina (um sentido de coerência estrutural) quanto “ordo” (um sentido de sequência interna). Assim, falar de um “currículum” pós-Reforma é apontar para uma entidade educacional que exhibe tanto globalidade estrutural quanto completude sequencial.

Perceba que a instauração na “gramática das práticas pedagógicas” dos termos classe e currículo foram resultantes de uma reforma dos sistemas educativos e de suas instituições, instaurando um processo de

divisões e sequencialidade, o que exigia outro olhar sobre a produção e a transmissão do conhecimento. De acordo com Hamilton (1992b), este processo criou a “eficiência social” em relação à organização das escolas, das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, dos currículos.



Refleta

Para Hamilton (1992a), a emergência do currículo gerou um processo de racionalização dos saberes e ao mesmo tempo sua antinomia, pois sua origem reconstrói a necessidade de organizar, sistematizar e unificar a produção e o compartilhamento dos saberes, contudo, ao mesmo tempo, distancia-se da possibilidade de sua compreensão fenomenológica e global, criando um conhecimento dicotomizado pelas especificidades dos objetos do conhecimento e seus métodos de estudo e interpretação.

Esta é a base de um currículo pautado pelo viés positivista, especialmente, porque dele originam “ordem e progresso”. Desta forma, gostaríamos que você refletisse como a escola atualmente pode romper com essa perspectiva, criando um currículo que seja globalizante em relação aos saberes, atenda às funções sociais da escola e permita que os alunos construam competências e habilidades.

O currículo escolar e o processo de escolarização, na modernidade, especialmente, após advento da Revolução Industrial, distancia-se do escopo da Idade Média, passando a se vincular à formação do indivíduo como força de trabalho, isto é, o currículo passa a externalizar o processo de socialização e educação capaz de formar sujeitos para entrarem no mercado de trabalho capitalista. Essa perspectiva sobre os conhecimentos escolares e a formação do indivíduo para o mercado de trabalho estará consolidada com a passagem do século XIX para o XX. Podemos sintetizar esse processo na asserção de Sacristán (1999, p. 205):

O protótipo de currículo da modernidade pedagógica tem suas raízes na concepção de Paideia ateniense que era elitista, porque a formação era para a classe dominante. Depois incorporou o legado do humanismo renascentista, igualmente minoritário, destruído mais tarde pela orientação realista, própria do desenvolvimento da ciência moderna, iniciada nos séculos XVII e XVIII.



Mas, como ocorreu esse processo no contexto brasileiro? Será que os currículos foram marcados pelas instituições e as demandas que pretendiam atender? Como a escola e o processo de ensino-aprendizagem se legitimaram em nossa sociedade?

Então, vamos retomar o processo de colonização portuguesa no Brasil. No Brasil Colônia (1500–1759), a educação era conduzida pelos jesuítas da Companhia de Jesus. Seu objetivo, como você bem sabe, era a catequização dos indígenas, pois para “além da salvação da alma”, este também era um caminho para consolidar a dominação cultural portuguesa e tentar dirimir as resistências apresentadas pelas diferentes tribos. Saviani (2008) indica que este monopólio religioso sobre a educação no Brasil Colônia foi consolidado, especialmente, a partir de 1549.

A outra vertente desta educação era atender à elite local, que em sua maioria era analfabeta. Assim, podemos inferir que o currículo, mesmo que não recebesse esta denominação, estava posto como a seleção de conteúdos com a finalidade de promover a hegemonia da cultura europeia e associar esse processo de aprendizado com a expansão do catolicismo. Lembre-se de que neste momento, a cultura europeia era considerada superior à local, considerada como primitiva e rudimentar, assim, esse processo significava inserir esses sujeitos em uma cultura mais evoluída e, principalmente, civilizada.

É importante o fato de que a observância e obediência aos ditames culturais do *modus* educativo português significava a possibilidade de integração ao **habitus** (termo desenvolvido por Bourdieu que estudaremos nas próximas seções) europeu civilizado. Ressaltando que a educação não era a mesma a todos, uma vez que, para a elite local, a educação era propedêutica para a vida eclesiástica, enquanto que as classes menos abastadas, proprietárias e brancas apenas aprendiam os fundamentos da alfabetização e as operações matemáticas básicas, restringindo aos mestiços, negros e indígenas o catecismo com a finalidade de internalização dos princípios cristãos do catolicismo da época.

Outro marco do Brasil Colônia foi a denominada Reforma Pombalina (1759–1822), que trouxe os ideais iluministas para dentro da educação nos “trópicos”. O mote da educação era filiar-se a um movimento que ganhava gradualmente muito espaço dentro do contexto europeu e, especialmente, na universidade, que era a cisão

do saber científico e da religião, criando um ensino laico. Um ponto de convergência com o modelo jesuíta é que ambos traziam consigo o projeto civilizador da sociedade local. Perceba que, neste momento, a organização dos saberes, que aqui é utilizada como sinônimo para currículo, busca romper com determinado aspecto da hegemonia, construindo um conhecimento desvinculado da religião e ligado ao saber científico.

Contudo, para Saviani (2008), esta empreitada não foi bem-sucedida, pois faltavam as condições estruturais e materiais para sua instauração, uma vez que não havia mão de obra qualificada, em termos educacionais, suficiente para alavancar o projeto de "iluminar os saberes dos trópicos", até porque grande parte de nossos mestres da época vinculavam-se ao modelo jesuíta. Entre as reformas educacionais, sem dúvida, uma das mais relevantes foi retirar o ensino do controle jesuíta e transferi-lo para o estatal, a fim de que o ensino atendesse às demandas oriundas deste último e não o desenvolvimento do capital humano a partir de suas demandas sociais. O que nos leva a refletir sobre um aspecto muito importante sobre o currículo: para que ele possa existir, são necessárias condições institucionais que permitam a vivência e a construção dos saberes.

Ainda no Brasil Colônia, durante o período de grande desenvolvimento da mineração (século XVIII), frequentavam a escola tanto a elite como os filhos dos pequenos comerciantes locais, o que gerou a difusão dos preceitos do Iluminismo e os valores da burguesia europeia, a qual almejava romper com a estrutura aristocrática e rural. Como já dissemos, esse processo não foi linear e possuía uma série de entraves, mas é inegável que as influências do Iluminismo dentro do currículo foram responsáveis por inspirar os movimentos que impulsionaram transformações na estrutura política, econômica e social, especialmente durante a República Velha.

É evidente que com a chegada da Família Real portuguesa, em 1808, a estrutura social, política, econômica e cultural do Brasil sofreu uma grande modificação, pois "civilizar" não era apenas um projeto a ser executado à distância, mas também uma forma de consolidar a hegemonia das classes dominantes no espaço que deixa de ser um anexo português, para se tornar o epicentro da Coroa Portuguesa.

É inegável que a criação da Biblioteca Real, de instituições de ensino e a chegada da Missão Francesa são exemplares no sentido

de impactar a proposta educativa no Brasil. Entretanto, este era um projeto da aristocracia que aqui aportava, portanto, os investimentos direcionavam-se a capacitar a elite para ocupar as posições administrativas e políticas, o que significa dizer que não houve uma alteração no *status quo* da educação básica. Logo, a grande massa da população seguia apartada dos processos educacionais, pois os currículos e instituições que precisavam ser aprimorados eram, via de regra, relacionados ao segmento do ensino superior. Perceba que neste momento o currículo encontra as bases materiais necessárias, isto é, uma política de Estado atrelada às condições institucionais.

No Brasil Império, após a Proclamação da Independência (1822–1889), vale destacar o Ato Adicional, de 1834, o qual permitiu que as províncias passassem a ser responsáveis pela organização da educação pública. No entanto, alguns autores como Castanha (2007, p. 2) afirmam que esse direito não foi exercido plenamente, eram seguidas as determinações e “orientações” do centro “desenvolvido”, representado pela Província do Rio de Janeiro, sede da Corte Portuguesa no Brasil. Além disso, faltavam recursos existentes nas províncias e essa educação era considerada menos relevante que o ensino superior, o qual seguia organizado e planejado aos ideais da elite constituída no Rio de Janeiro. Os currículos escolares eram, via de regra, centrados nos conhecimentos humanísticos, o que além de representar os resquícios da educação jesuítica, externalizava a falta de um projeto de educação para qualificar a mão de obra menos abastada, que necessitava de um ensino profissionalizante, o qual permitiria, de certa forma, sua mobilidade dentro da estrutura socioeconômica do país. É importante refletir que, neste momento, tanto a escola como o currículo ganham centralidade e legitimidade social como forma de mobilidade social. Desta forma, o saber escolar consolidava-se como a forma mais adequada de acessar a cultura dominante.

Com a República (1889–1930), tivemos uma perspectiva de inovação em relação à educação, especialmente, representada pela Reforma Benjamin Constant, a qual centrou a discussão curricular para inserção de conteúdos de bases mais científicas, distanciando-se das propostas humanistas. Contudo, os entraves enfrentados além da própria estrutura do sistema educacional foram a dissonância em relação aos valores da elite rural e latifundiária que organizava a vida política e econômica do país. Neste momento, o currículo

esteve vinculado à teoria tradicional do currículo, o que implica em perceber este como um saber neutro e científico na transmissão dos conhecimentos.

Devemos lembrar de que o século XIX e o início do século XX são marcados pela transição de um país rural para uma sociedade urbana, que iniciava seu processo de industrialização. A forte presença de imigrantes também apresentou influências nas concepções educativas, marcadamente pelos movimentos operários anarquistas que questionavam a estrutura econômica e política daquela sociedade.

Podemos dizer que somente com a consolidação do processo de industrialização na primeira metade do século XX é que a elite burguesa urbana começa a perceber a necessidade de adequar a educação às novas demandas produtivas. Indicamos que os três de maior inflexão sobre este novo cenário seja a Semana de Arte de 1922, em São Paulo, o movimento da Escola Nova (1920) e a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Nos dois últimos eventos, temos uma agudização e denúncia sobre o processo educacional brasileiro. O mote do Manifesto dos Pioneiros era uma educação laica, gratuita, obrigatória e universal. A discussão curricular proposta pela Escola Nova emana da necessidade de compreender o currículo como um instrumento de emancipação, crítico e reflexivo.

O período compreendido entre a décadas de 1930 até 1964 podemos dizer que trouxe profundas transformações para as estruturas políticas e sociais do Brasil. A Era Vargas (1930-1945) foi marcadamente uma proposta desenvolvimentista e autoritária de sociedade. Há uma marca curricular profunda, especialmente relacionada à teoria curricular tradicional, de que os saberes deveriam preparar o homem para sua vida futura, principalmente, a vida para o trabalho. Assim, reverberavam as propostas escolanovistas, mas por outro lado, as escolas passaram a ser marcadas por uma arquitetura totalitária, via de regra neocolonial, sinalizando uma ruptura com o *Art Déco*, mesmo com a consolidação da arquitetura moderna e também das propostas higienistas médicas.

A respeito das propostas higienistas relacionadas à educação, devemos compreender que a normalização médica ganha corpo nas propostas educativas, uma vez que, para o desenvolvimento cognitivo pleno, era necessário um corpo saudável, em outras palavras, o aprimoramento físico, moral levaria a um civismo exacerbado e

racialmente superior. Lembre-se de que as propostas de eugenia eram incorporadas ao projeto de Estado-Nação, que buscava forjar um aperfeiçoamento racial. As aulas de Educação Física e Canto Orfeônico eram extremamente valorizadas, até porque permitiam o enlace entre valorização do patriotismo, raça e desenvolvimento ou ainda civismo, moral e eugenia. Perceba que foram combinados os ideais de modernização, racionalização e moralização que deveriam ser exercidos sobre o corpo e a arquitetura.

Um outro marco foi a Reforma Capanema (1942), que enfatizava o nacionalismo e as disciplinas de cunho moral e cívico. Desta forma, esse era um currículo normativo e que buscava adequar o indivíduo às normas e regras sociais. As escolas eram organizadas, no ensino secundário, em clássico e científico. O ensino voltado às demandas industriais e comerciais estavam regulados por decretos como a Lei nº 6.141/43, que determinava que “o ensino comercial, por seu turno, ficou organizado com um só curso básico de quatro anos de 1º ciclo e vários cursos técnicos de três anos de 2º ciclo”. Para o ensino profissionalizante, foi importante a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946.

Com o Golpe dos Militares, em 1964, e a instauração do Regime Militar, a liberdade de expressão foi suprimida e a escola foi compreendida como uma instituição para a manutenção do *status quo*, contudo, muitos movimentos que se opunham ao Regime emergiram criando outras propostas para além dos oficiais. As propostas de Paulo Freire e uma pedagogia comprometida com a liberdade e a emancipação humana foram uma das mais emblemáticas do período, em contraponto à pedagogia tecnicista tradicional.

Neste período, o ensino privado ganha espaço na oferta da escolarização, nas diferentes modalidades; muitos autores indicam que o padrão empresarial de eficiência passa a dominar grandemente as práticas pedagógicas, especialmente, quando observamos que o professor acaba por se desvincular de sua *práxis* crítica, sendo compreendido como um mero executor de planos e estratégias, das quais está alijado. Como estudaremos na próxima seção, as teorias curriculares de Bobbitt e Tyler serão chave para a compreensão desse processo. No entanto, vale ressaltar que o currículo assumiu uma dimensão tecnicista e burocrática.

Na direção oposta, surgem os movimentos populares que buscavam problematizar as condições e o currículo posto, entre eles temos os Centros Populares de Cultura (CPC) e outros vinculados a uma vertente da Teologia da Libertação, que estavam de forma mais explícita ou não, vinculados às teorias de inspiração marxista. A visão de que o currículo deveria ser emancipatório e libertador está vinculada aos postulados das teorias críticas, pois para muitos autores, o currículo deve permitir a liberdade e o controle social, tal como estudaremos com Giroux.

A educação durante o processo de redemocratização e no contexto mais contemporâneo apresenta diferentes graus de fragmentação, mas sem dúvida a criação da Constituição de 1988, aliada à Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996 foram emblemáticas para repensarmos os direitos de aprendizagem, nas diferentes modalidades.

Os sistemas de educação aderiram a uma lógica neoliberal, especialmente a partir de 1990, tanto em termos de organização das estruturas educativas, como no referente à formação dos profissionais da educação e seguramente sobre o currículo.

Para finalizarmos, esperamos que você tenha percebido, pelo nosso recorte histórico, que o currículo está no centro da atividade pedagógica, uma vez que dele depreendem os saberes construídos e (re)significados socialmente, por isso ele é uma expressão da cultura e historicamente determinado.



Pesquise mais

Para que você possa aprofundar seus conhecimentos sobre o currículo em uma perspectiva histórica, consulte o site <<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/>>. (Acesso em: 20 mar. 2017). Lá você encontrará uma série de artigos sobre a linha do tempo que se buscou apresentar aqui.

Para finalizarmos, há uma síntese de aspectos primordiais nesta nossa primeira aproximação sobre o currículo:

a) O currículo é uma expressão dos saberes escolares, bem

como se relaciona diretamente com suas práticas e condições institucionais.

b) Os saberes presentes no currículo são selecionados historicamente e socialmente, portanto, o currículo não é neutro.

Sem medo de errar

Você deve se lembrar da diretora Olga que atua em uma escola pública, na qual será implantado um projeto de educação bilíngue. Ela está refletindo sobre qual seria a concepção de currículo mais adequada para a demanda de sua comunidade escolar.

Ela decide se reunir com a equipe pedagógica, coordenadores e professores, para debaterem o assunto. Nesse momento, ela identifica um processo que deveria ser alvo de formação, pois os professores, apesar de serem qualificados, ainda compreendem que o currículo seja algo externo a suas práticas, no sentido que o percebem como imposto e não como uma construção coletiva.

A alegação dos docentes é justamente que eles apenas planejam as práticas pedagógicas (didáticas), mas que os conteúdos que devem ser ensinados já estão previamente determinados, independentemente de sua análise.

A diretora promove um segundo encontro, em que buscou problematizar o significado do currículo. Assim, qual você imagina que seria uma estratégia interessante? Ela inicia a problematização apresentando um vídeo da educadora Kátia Smole sobre o que define um currículo com qualidade.

FUNDAÇÃO Lemann. O que define um currículo com qualidade? Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FJgdsb7Um_c>. Acesso em: 9 mar. 2017.

A intenção de Olga foi sensibilizar os professores para que percebessem que a discussão sobre o currículo é fundamental e inerente a sua *práxis*, como movimento dialético de ação-reflexão-ação, pois ele é o meio pelo qual a construção do conhecimento ocorre dentro do espaço escolar. Desta forma, práticas miméticas de espelhamento de programas não permitem que nem professores, nem alunos acessem o legado epistemológico da sociedade em

diferentes áreas, tampouco possam criar novas significações sobre o contexto em que aquele conhecimento se insere na atualidade.

Outra vertente foi o planejamento de um segundo encontro, no qual os professores organizassem uma linha do tempo sobre a evolução histórica da escola e seus saberes, pois ela acredita que, para que os professores possam visualizar essa dimensão, isso seria uma prática adequada. E você concorda? Se estivesse na posição da diretora Olga, qual seria a sua abordagem?

Com esses encontros, Olga desejou propiciar aos professores a oportunidade de debaterem sobre como a perspectiva passada se vincula à organização dos saberes na atualidade. Ela tinha como expectativa que os educadores pudessem extrapolar a concepção de que o currículo era apenas os conteúdos que devem ser ministrados a partir da matriz curricular, mas que ele é uma prática complexa, articulada às diferentes dimensões e significados presentes na cultura organizacional da instituição.

Ainda nesta direção, pretendeu problematizar que há condicionantes macro e microestruturais que impactam tanto na formulação do currículo, como na sua aplicação e execução na escola, o que exige que os professores infiram que eles constroem o currículo e não são meros reprodutores, portanto, o currículo não é neutro, estático, mas uma expressão da cultura em movimento que impulsiona uma ação de criação e (re)significação dos saberes, à medida que dialoga com o que existe em termos de saberes postulados e as inovações que as sociedades demandam e que precisam ser incorporadas ao escopo da educação escolar para que as instituições educativas possam cumprir com sua finalidade educativa e social.

Avançando na prática

O papel do livro didático e as expectativas de aprendizagem: diálogos com o currículo

Descrição da situação-problema

Vou propor que você faça uma transposição didática sobre nossa temática do currículo. Nós vamos acompanhar a diretora

Olga e a reflexão sobre a construção do currículo bilingue. Agora, ela se depara com outra problematização: a escola do livro didático.

Como sabemos, ele é um dos instrumentos pedagógicos que os educadores utilizam no exercício de seu ofício, contudo sabemos que ele deve ser um orientador em relação à prática docente, mas não é a essência da prática em si. Em outras palavras, a escolha do livro didático exige uma equiparação entre as expectativas de aprendizagem que a escola e a equipe docente determinam, as quais inclusive estão expressas em seu Projeto Político-Pedagógico, e os materiais que selecionam para o exercício da construção do conhecimento.

Portanto, o livro didático também é uma vertente da expressão dos saberes curriculares, o que, por sua vez, provoca a urgência de uma reflexão crítica, se é compatível com o currículo que a escola projeta em termos de expectativas de aprendizagem dos alunos e os processos avaliativos e o material didático, o qual perpassa pela adoção ou não de determinados livros didáticos.

A diretora Olga recebeu muitos livros didáticos para analisar e decidir se vai adotar e ela deverá discutir os critérios para aceitar ou recusar o material. Assim, ela solicitou aos seus coordenadores pedagógicos responsáveis por cada segmento – Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio – que conversassem sobre a escolha e discutissem com a equipe de professores sobre as características do material e se eles são adequados às expectativas de aprendizagem dos alunos presentes no Projeto Político-Pedagógico.

Ela recebeu um relatório dos coordenadores e agora deverá ponderar sobre a adoção dos materiais. Assim, seu desafio será apresentar uma justificativa sobre a não adoção de determinados materiais.

Resolução da situação-problema

A diretora Olga ao ler o relatório dos coordenadores argumenta:

1. Educação Infantil: a escola adota como proposta pedagógica a proposta de Reggio Emilia, ou seja, o desenvolvimento das crianças é planejado com base na aquisição de sua autonomia. Além disso,

os Referências Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI) sinalizam que o processo de aprendizagem deve ser permeado pelo lúdico e pela brincadeira. Portanto, as expectativas de aprendizagem em relação aos alunos exigem uma diversidade de materiais e sequências didáticas que não são compatíveis com a adoção de apenas um livro didático.

2. Educação Fundamental I: os livros didáticos analisados não contemplam as expectativas de aprendizagem, pois, especialmente, no ciclo de alfabetização não englobam uma organização curricular por eixos, além da ênfase em processos que não focalizam a abordagem da Psicogênese da Escrita.

3. Ensino Fundamental II e Médio: os materiais analisados são compatíveis com as expectativas de aprendizagem.

Caso você tenha interesse em aprofundar suas discussões, leia o artigo "Uma proposta de critérios para análise de livros didáticos de ciências naturais na educação básica":

BANDEIRA, A. STANGE, C. E. B. SANTOS, J. M. T. Uma proposta de critérios para análise de livros didáticos de ciências naturais na educação básica. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 3., 2012, Ponta Grossa. **Anais eletrônicos ...** Ponta Grossa: SINECT, 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/Z2ix2c>>. Acesso em: 9 de março de 2017.

Faça valer a pena

1. O discurso sobre o currículo reflete nossa prática pedagógica, uma vez que estes processos são reflexos, ou seja, uma proposta pedagógica autoritária vincula-se a determinada concepção de saber, aluno e professor, por conseguinte também implica em determinada práxis sobre a construção e assimilação destes conhecimentos.

Assinale a alternativa que indica corretamente uma característica sobre o currículo:

- a) Ele é neutro.
- b) Ele é estático.
- c) É uma construção a-histórica.
- d) Deve ser determinado pela gestão escolar.
- e) É uma construção coletiva relacionada às expectativas de aprendizagem dos educandos.

2. Quando nos remetemos à origem etimológica do termo currículo, encontramos a perspectiva de que ele é uma seleção de uma vertente da cultura, ou caminho pelo qual devemos seguir para que seja possível acessar e (re)construir o conhecimento. Isto ocorre, pois:

I. O currículo determina uma cultura comum que compartilhamos.

PORQUE

II. Há um saber acumulado ao longo da história da humanidade e este é legado às futuras gerações pelo processo de socialização e educação.

A respeito dessas asserções, assinale a opção correta.

- a) As asserções I e II são proposições verdadeiras, e a II é uma justificativa da I.
- b) As asserções I e II são proposições verdadeiras, mas a II não é uma justificativa da I.
- c) A asserção I é uma proposição verdadeira, e a II é uma proposição falsa.
- d) A asserção I é uma proposição falsa, e a II é uma proposição verdadeira.
- e) As asserções I e II são proposições falsas.

3. O currículo, como conhecemos, organizados por disciplinas, emerge da própria organização dos sistemas de ensino, o qual nos interessa, em maior parte, pela organização escolar como intervenção estatal. Evidentemente que já existia uma tentativa de sistematização e organização dos saberes e a forma como deveriam ser legados às novas gerações.

As alternativas abaixo indicam que o postulado curricular da Idade Média estava dividido em dois grandes grupos. Assinale a alternativa que indica corretamente quais eram eles:

- a) *Trivium* e *Quadrivium*.
- b) *Trivium* e a *Didática Magna*.
- c) *Quadrivium* e a *Didática Magna*.
- d) A bula *Divinis Redemptoris* e o *Trivium*.
- e) A bula *Divinis Redemptoris* e o *Quadrivium*.

Seção 1.2

Teorias e concepções do currículo

Diálogo aberto

Olá, aluno!

Nesta seção, discutiremos as principais teorias sobre o currículo. Nosso ponto de partida será a teoria de Bobbitt, o qual inaugurou os estudos neste campo do conhecimento com a sua obra *The Curriculum*. Vamos refletir sobre duas vertentes que marcam o currículo: a primeira emerge dos postulados de Bobbitt e Tyler e está relacionada à questão normativa, ou seja, as regras, normas ou padrões que orientam sua organização e, principalmente, sua construção. A outra está relacionada à dimensão valorativa do currículo, pois a construção do saber implica em legar às gerações mais jovens aspectos conceituais e atitudinais. Perceba que esta inflexão se relaciona a uma postura crítica sobre a constituição do currículo. Ressaltamos que essas duas abordagens, normativa e crítica, são indissociáveis e complementares, uma vez que o currículo é uma construção histórico-social.

Nesta seção, estudaremos as principais Teorias do Currículo: a) **Teorias não críticas** ou tradicionais; b) **Teorias críticas**; c) **Teorias pós-críticas**. Gostaríamos que você refletisse por que estamos empregando o termo "Teoria". Perceba que as teorias buscam criar arcabouços epistemológicos, metodológicos, analíticos e sistemáticos sobre determinado fenômeno, isto é, as teorias sobre o currículo buscaram desvelar a realidade e apresentar uma estrutura que pudesse atender às inquietações dos diferentes contextos sociais.

Esperamos que você se sinta instigado a reconhecer nessas teorias que a abordagem sobre o que é o currículo ou qual a sua função na educação e no processo educativo estão articuladas a determinada construção de discurso, ora mais tecnicista/industrial, ora mais crítico e emancipador. Deixaremos um questionamento neste momento para que possamos construí-lo ao longo de nossa discussão: como você compreende as discussões sobre o currículo escolar na atualidade: você acredita que elas apresentam um movimento pendular entre o tecnicismo e a emancipação e formação da subjetividade?

Vamos lembrar que estamos estudando o caso da diretora Olga, que atua em uma escola pública modelo, que este ano reformulará seu currículo, pois a prefeitura de seu município estabeleceu uma parceira com um organismo internacional e desenvolverá o projeto-piloto de implantar um currículo bilíngue em uma escola pública.

Assim, a diretora Olga possui um novo desafio: pensar sobre qual é o papel do currículo na seleção de conteúdos e saberes que possibilitem formar alunos críticos, reflexivos, autônomos e capazes de intervir no contexto social em que estão inseridos. A diretora Olga pretende, com a sua equipe, criar uma discussão que articule tanto o aspecto normativo, como o viés crítico. Outro ponto sobre o cenário de atuação da diretora é o fato de que, em sua escola, há uma demanda grande de alunos imigrantes. Eles são alvo da preocupação da diretora Olga, pois também serão sujeitos desta proposta curricular. Esperamos que você esteja motivado e instigado a seguir com nossa reflexão.

Não pode faltar

Nesta seção, aprofundaremos nossa discussão sobre o campo de estudo do currículo, bem como suas principais teorias. Se o currículo envolve a seleção de conhecimentos e saberes sociais organizados e produzidos pela história da humanidade, por que muitos de nossos alunos e professores se queixam de que o currículo está “aparentemente” descolado de nossa realidade social?

Essa inquietação emerge do fato de o currículo ser um instrumento fundamental para a autoformação individual dos alunos e determinar a organização de determinadas práticas pedagógicas. Esse é o motivo que leva muitos autores a compreenderem o currículo como o cerne da escola e da prática educativa.

Se acreditamos que a educação é capaz de transformar a sociedade, certamente compreendemos que os saberes escolares e suas práticas são o coração dessa ação. Esta é a razão pela qual consideramos que o currículo e a construção dos saberes que engendra tem como finalidade a formação plena, crítica e ativa do sujeito. Em última instância, podemos afirmar que o currículo é parte constitutiva do direito subjetivo à educação.

Filiamos nossa discussão na perspectiva de que o currículo é uma construção social, histórica e em movimento, o que implica em “colocar as ideias em seu lugar”, para parafrasear a obra de Roberto Schwarz *As ideias fora do lugar* (2014). Para Goodson (1997), este pressuposto é a base para percebermos que o currículo não é estático, atemporal e neutro, logo, seu estudo “não é descrever como se estruturava o conhecimento escolar no passado, mas antes, compreender como é que uma determinada construção social foi trazida até ao presente influenciando as nossas práticas e concepções do ensino” (GOODSON, 1997, p. 10). Essa será nossa direção nesta seção.

O estudo do currículo foi fortemente marcado pelos estudos sociológicos, especialmente durante o século XX, que procuraram, à luz da História, engendrar suas formulações e analisar como as sociedades determinaram quais conteúdos e saberes deveriam ser ensinados e como eles se articulavam com seu projeto de organização política, econômica, social e de classe. Portanto, essa seleção não foi ingênua, tampouco aleatória, ao contrário, ela esteve e está sempre inscrita em uma construção mais ampla do projeto da sociedade, a qual se materializa no contexto escolar em planos de aula, conteúdos e didáticas. Nos termos de Goodson (1997, p. 12), “é preciso sublinhar a dimensão social, uma vez que o currículo está concebido para ter efeito sobre as pessoas, produzindo processos de seleção, de inclusão/exclusão e de legitimação de certos grupos e ideias”.



Assimile

O campo de estudos do currículo foi um desdobramento da criação e consolidação das disciplinas, a formação de especialistas na temática e da cristalização da concepção de burocratização e eficiência dentro da educação. A obra de Bobbitt, *The Curriculum* (1918), foi germinal na compreensão sobre a função social, política e legítima da escola em selecionar, organizar, racionalizar e tornar eficiente os conhecimentos que deveriam ser inculcados nos indivíduos.

A teoria não crítica ou tradicional compreende o currículo como neutro, científico e objetivo. A necessidade de especialização do currículo e a especificidade disciplinar justificam-se pelo fato de que os conteúdos deveriam ser prescritos para que pudessem ser eficientes, em alusão ao modelo industrial e fabril que estava posto.

A obra de Bobbitt marca não somente o início dos estudos sobre o currículo, mas também a discussão sobre as finalidades da educação de massa e como ajustar o indivíduo (a criança e o jovem) à sociedade e, especialmente, à lógica taylorista do trabalho e da produção industrial. Assim, o pensador é considerado um dos precursores da corrente tradicional sobre o currículo. Devemos lembrar de que naquele momento a sociedade estadunidense, da primeira metade do século XX, questionava-se qual deveria ser o papel da escola diante da demanda industrial e comercial que emergia. Bobbitt (1918) compreendia que o controle sobre o homem resultaria no aumento de produtividade, tal como havia postulado Frederick Taylor em sua conhecida teoria de *Tempos e Movimentos*.

O saber escolar também deveria ser responsável por permitir tal eficiência, mas, da mesma maneira que em uma indústria, os resultados deveriam ser passíveis de serem mensurados; a própria concepção sobre a organização da escola precisaria ser semelhante aos padrões fabris. Essas características nos permitem realizar a analogia que Taylor foi um teórico fundamental para a criação de uma administração científica, enquanto Bobbitt, na mesma direção, buscou criar uma teoria sobre o currículo que permitisse a criação "científica da escola e do sistema educativo". Como você deve imaginar, sua proposta filiava-se aos valores conservadores da sociedade burguesa industrial que consolidava sua hegemonia naquele momento. Outro fator determinante nos estudos de Bobbitt foi o intenso fluxo migratório aos Estados Unidos, no início do século XX, que também se colocava como um fator interveniente no processo de massificação da educação naquela sociedade.

Outro teórico fundamental para a consolidação desta visão sobre o que deveria ser ensinado, e como fazê-lo de forma eficiente, foi Ralph Tyler, que consolidou o currículo como racional e sistemático em *The Basic Principles of Curriculum* (1949). Para ele, o empreendimento do currículo deveria obrigatoriamente debruçar-se sobre o que devemos ensinar, como ensinar, bem como quais conteúdos curriculares são realmente relevantes para a escola. Tyler ainda trouxe uma grande contribuição ao discutir os métodos de ensino, pois acreditava que o processo de aprendizagem estava muito centrado nas disciplinas e nos objetivos. Segundo o estudioso, as disciplinas fragmentadas exigiam que os estudantes apenas memorizassem e reproduzissem o que era previamente determinado pelo professor, o que era pouco

eficiente. Sua concepção era que o processo de aprendizagem deveria extrapolar esse processo e o enfoque do planejamento deveria ser o aluno e não o professor. Com maior interação do estudante com as experiências de aprendizagem, o efeito seria uma mudança em seu comportamento e na sua capacidade de aprender. Desta maneira, o pensador cria uma relação de causa e consequência à medida que atrela objetivos a resultados. O papel do professor era questionar: "Qual é a finalidade da escola?"; "Quais deveriam ser as experiências educativas a serem propostas aos alunos?"; "Como o professor pode comprovar ou mensurar o êxito dos alunos em relação aos objetivos propostos?". Nessa direção, o objetivo e a meta seriam determinantes para que o professor selecionasse quais materiais utilizaria e como organizaria o processo didático.

Você encontrará autores que indicarão que a teoria de Tyler está assentada sobre o tripé currículo, ensino e avaliação. Ainda vale destacar que para determinar o currículo, é fundamental observarmos três aspectos centrais: o aluno, a sociedade e os pré-requisitos dos conteúdos, pois os objetivos devem ser compatíveis e coerentes com os princípios de aprendizagem e das próprias demandas da sociedade.

Ainda refletindo sobre a primeira metade do século XX e as teorias do currículo, são imprescindíveis as influências de John Dewey sobre o papel do currículo e da experiência para a formação do indivíduo. Note que sua teoria é considerada progressista e não tecnicista, como as de Bobbitt e Tyler. Suas obras *The Child and the curriculum*, *How we think Democracy and Education* foram fundamentais para a compreensão da relação entre a democracia e a educação, bem como o papel da experiência e a construção do conhecimento. Nelas é possível perceber sua filiação teórica à corrente do pragmatismo, compreendendo tanto a aprendizagem como um processo indutivo, bem como indicando que a ação sobre os fenômenos não se limitaria a uma ação mimética, mas, sim, de experimentação e reorganização.

A própria concepção de experiência era concebida como um desdobramento da natureza, no qual a interação entre o ser e o ambiente se modificam mutuamente. O processo educativo, por sua vez, seria responsável por amplificar essas interações, portanto, um movimento contínuo de reorganização e reconstrução. Assim, o foco de Dewey era compreender a interação entre o sujeito e o objeto pela experiência. Ele não compreende o papel das disciplinas como Bobbitt,

uma vez que sua busca era um currículo que tinha, na experiência, a construção do conhecimento e da democracia, diferentemente da proposição tecnicista. Sua crítica ao currículo escolar era sua simplificação, pois, para ele, a sistematização do conhecimento pela escola deveria propiciar experiências que permitissem à criança se desenvolver – note que a criança é considerada como sujeito ativo no processo e seus interesses deveriam ser considerados, tanto na formulação do currículo, como na própria prática docente.



Pesquise mais

Como você pôde verificar, as teorias tradicionais sobre o currículo tinham como foco a busca pela eficiência e pela neutralidade científica. Um exemplo deste modelo são os currículos padronizados e uniformes para todos os tipos de alunos, independentemente de seus interesses ou formas de aprendizagem. Para que você possa aprofundar seus conhecimentos, assista ao vídeo *Fundamentos da organização do currículo escolar*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JGwjPALarWY&index=2&list=PLxI8Can9yAHccQBpmqvjZ3_jbKRtYQsmi>. Acesso em: 23 mar. 2017

Um movimento educativo que se apoiou nos constructos de Dewey foi o movimento de reestruturação curricular, nos Estados Unidos, durante as décadas de 1940 e 1950, conhecidas como “educação para a vida”. Esse movimento questionava e discutia um currículo centrado no aluno e que lhe fornecesse uma formação não somente para o mundo do trabalho, mas, também, para a vida. O projeto foi articulado à própria concepção de necessidade de preparação para a vida inscrita na ideologia *American way of life*. A proposta foi profundamente criticada na década de 1970, indicando que teria sido responsável pela decadência do ensino naquele país.



Pesquise mais

O “movimento de reconceptualização curricular”, que surgiu nos Estados Unidos em meados da década de 1970, questionava as perspectivas conservadoras sobre o currículo, vinculando sua abordagem à teoria crítica. Para que você aprofunde seus conhecimentos, leia o artigo:

PACHECO, J. A. Reconceptualização curricular: os caminhos de uma teoria curricular crítica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 18, n. 33, p. 11-33,

jan./jun. 2000. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/9381/8631>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

Ainda sobre movimentos que criticaram as teorias tradicionais, sugerimos que você pesquise sobre o movimento inglês denominado de "nova sociologia da educação". Ou, no caso brasileiro, os escritos de Paulo Freire e a Educação Popular.

A década de 1960 marcou um ponto de inflexão sobre os estudos das teorias do currículo e inaugurou uma nova vertente denominada de teorias críticas sobre o currículo. Vamos lembrar que a ebulição relacionada ao movimento educativo encontrava fundamentos e conexões com outros movimentos que também marcaram outros segmentos da vida em sociedade: os movimentos que lutavam pelos Direitos Humanos e das minorias, tais como o feminismo, liberação sexual, os direitos civis dos negros, bem como os estudantes franceses e seu denominado "Maio de 1968", entre tantos outros processos que marcaram profundamente a organização social.

Fato é que as teorias críticas tiveram como escopo subverter a ordem e a lógica da organização curricular proposta pela vertente tradicional. As teorias críticas questionavam o formalismo curricular e o aporte quase que exclusivamente técnico, questionando que o saber escolar também legitimava as desigualdades presentes no âmbito social, econômico, político e cultural. Assim, o primeiro passo para questionar o currículo tradicional seria não limitar sua compreensão em "como fazê-lo", mas investigar sob quais condicionantes é criado.

Um dos autores fundamentais para compreendermos essa discussão é Althusser, especialmente em sua obra *Os aparelhos ideológicos do Estado*. Ressaltamos que esta obra não foi direcionada para a discussão de currículo especificamente, contudo a discussão sobre a ideologia como um constructo das ideias dominantes que impele os indivíduos a se adequarem às instituições sociais, especialmente, em reproduzi-las, o que em última instância permite a reprodução do próprio sistema capitalista. Vale ressaltar que a ideologia é reproduzida e disseminada na sociedade pelos aparelhos ideológicos, sendo a escola uma instituição social que exerce esse papel. Dentro da concepção de Althusser, esse processo seria uma forma de manter a dominação de uma classe sobre a outra. Desta forma, a escola e o currículo seriam responsáveis por transmitir, via

as disciplinas escolares e seus conteúdos, os valores e as estruturas necessárias para que o sistema capitalista se perpetuasse. Veja que, novamente em Althusser, esse processo é uma das formas que a classe dominante encontra para reproduzir e manter seu controle social.

Chamamos sua atenção para perceber como essa perspectiva se contrapõe às proposições formuladas por Bobbitt, que entendia o currículo como uma forma de adequar o indivíduo ao mundo produtivo, a formar uma massa trabalhadora adequada às necessidades do mercado. Althusser ao refletir sobre a relação entre a educação e a produção, compreende que a escola deve ser crítica, ou seja, capaz de subvertê-la e não de permitir a submissão dos indivíduos.

Ainda na teoria crítica do currículo, temos Samuel Bowles e Hebert Gintis, com sua obra *A escola capitalista na América*, que avançaram nas análises de Althusser, à medida que enfatizam que a reprodução da ideologia dentro da escola não está restrita aos conteúdos escolares, mas se concretiza nas relações sociais que engendra. Na análise dos autores, a aprendizagem com viés capitalista condiciona as atitudes necessárias para que o aluno, futuro integrante da força produtiva, possa internalizar todos *modus operandi* da produção, tais como assiduidade, confiabilidade, capacidade de se sujeitar às regras e ordens, etc. Segundo os autores, há uma correspondência direta entre as relações sociais da escola e as relações do ambiente de trabalho, ou seja, o aspecto econômico se sobrepõe ao ordenamento social.



Exemplificando

Perceba que o viés capitalista na educação sempre estará presente quando o currículo privilegia uma educação fragmentada, apenas conteudista, somente disciplinar sem proporcionar reflexão, crítica, um conhecimento visto de forma integrada e emancipadora.

Outros dois expoentes foram Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, os quais aprofundaremos mais adiante; por enquanto, vale indicar que eles discutiram como o ordenamento social se impõe aos indivíduos e como a escola atua nesta direção.

Em nosso universo de análise, precisamos nos atentar para as proposições de Michael Apple e Henry Giroux. Apple volta sua atenção para epistemologia sobre o currículo, buscando identificar

porque alguns conhecimentos são considerados como válidos, enquanto outros são refutados. Assim, devemos perceber que a reprodução cultural relacionada ao currículo é uma função social da escola, pois ela é produtora técnica dos conhecimentos. Portanto, o enfoque de sua problematização são as relações de poder engendradas pelo currículo. Por outro lado, o currículo apresenta-se ora como um campo de resistência contra a hegemonia, ora aparece como legitimador dos processos de dominação. Suas ponderações foram fundamentais para a politização em relação às teorias sobre o currículo.

Heny Giroux vincula suas discussões dentro do aporte teórico proposto pela denominada Escola de Frankfurt, logo a discussão sobre o currículo emerge como uma oposição à instrumentalização técnica. De bases iluministas, suas discussões procuram enfatizar o currículo como uma possibilidade de emancipação e libertação, no qual permita que as pessoas possam se tornar conscientes e efetivamente exerçam o controle social. Os alunos não deveriam apenas receber informações e conteúdos, mas também ser capazes de questioná-los e se posicionarem frente a eles. Com isto, o papel docente é instigar seus educandos e permitir que eles tenham voz, ou seja, uma postura ativa na construção do conhecimento.

Vamos então compreender o desenvolvimento das teorias pós-críticas do currículo. Os autores presentes nesta abordagem reconhecerão temáticas como identidade, alteridade, diferença e subjetividade, centrais para pensarmos o currículo, mas fundamentalmente o conceito de multiculturalismo ganhará grande visibilidade.



Refleta

Silva (2010) compreende que o termo multiculturalismo é polissêmico e contraditório dependendo do contexto em que se insere, pois se por um lado representa legitimamente as demandas das minorias, por outro pode ser utilizado como panaceia para resolução de muitas questões relacionadas à desigualdade social, econômica e cultural. Assim, os pós-estruturalistas criticam o multiculturalismo no âmbito da produção do discurso porque a diferença é uma construção social e discursivamente produzida, logo sua compreensão se dá e se produz pela análise do discurso. A perspectiva materialista, por outro viés, compreende que a

discussão sobre processos exclusivos somente pode ser interpretada pela compreensão das estruturas sociais que as condicionam e não apenas pelo discurso.

Os principais pensadores que contribuem e influenciam as abordagens pós-críticas do currículo são os pós-estruturalistas representados por Foucault, Derrida, Guatarri, entre outros. Eles aprofundarão alguns elementos do estruturalismo, em relação à construção do sentido e do significado. As perspectivas binárias, tais como homem *versus* mulher ou científico *versus* não científico são construções que devem ser compreendidas em sua origem e em seu processo de significação e legitimação pelo corpo social.

Perceba que essa visão sobre o currículo refuta sua construção como unívoca, centrada e unitária, rejeitando uma concepção de neutralidade, objetividade e racionalidade, porque o processo de subjetivação sempre está presente dentro da construção curricular. As teorias pós-críticas vão além das desigualdades sociais, pois possuem como objetivo também o sujeito. De acordo com Paraíso (2004, p. 284)



Usando uma linguagem que recebe influências da chamada "filosofia da diferença", do pós-estruturalismo, do pós-modernismo, da teoria queer, dos estudos feministas e de gênero, dos estudos multiculturalistas, pós-colonialistas, étnicos, ecológicos etc., as teorias pós-críticas realizam, no campo educacional brasileiro, substituições, rupturas e mudanças de ênfases em relação às pesquisas críticas. Suas produções e invenções têm pensado práticas educacionais, currículos e pedagogias que apontam para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos e para a diferença.

As teorias pós-críticas mudam de forma significativa, em comparação às teorias tradicionais e críticas, a forma de pensar o currículo, o processo de ensino-aprendizagem e a avaliação. Uma questão importante é com relação a não considerar apenas uma teoria como "certa" para pensar e compreender o currículo. Os estudos e pesquisas nesta abordagem privilegiam os questionamentos, a reflexão, a problematização, a consideração às peculiaridades, o local e o singular.

Sem medo de errar

A diretora Olga encontra-se reunida com sua equipe gestora e docente para debater sobre o currículo. Após estudarem um material de formação sobre as teorias do currículo, chegaram a algumas inquietações em sua definição.

A primeira delas está relacionada aos saberes que serão selecionados, porque, conforme estudaram, esta seleção não é neutra, está condicionada a um processo cultural, logo ela deve perpassar um sentido de romper com conhecimentos que direcionem apenas a uma abordagem e/ou significação.

Um segundo momento foi debater as próprias fontes para a elaboração do currículo, refletindo sobre sua necessidade de descolonização e de uma abordagem afirmativa, especialmente quando se trata de saberes que envolvam a construção da própria identidade dos alunos.

A terceira questão é a concepção de vivência que deveriam ser estimuladas para a construção dos conhecimentos, pois ficou evidente que uma aprendizagem significativa frente ao currículo implica necessariamente vivências que permitam sua construção e significação.

Como a escola está inserida em um projeto piloto de currículo bilingue, ficou evidente que este currículo exigiria uma vivência social, ou seja, não se trata meramente de ensinar novas ou outras palavras para os alunos, significa, ainda, construir uma concepção de identidade e alteridade que seja capaz de estimular no aluno o desenvolvimento de uma consciência crítica de que ele pertença a uma cultura específica dentro do território, mas também vive em um mundo com culturas diferentes da sua.

Essa construção é fundamental, especialmente, porque a inclusão dos alunos estrangeiros é uma realidade naquele contexto, visto que esse reconhecimento legitima a participação de todos. Em outras palavras, a gestão e os professores perceberam que somente um currículo com qualidade social poderá atender às demandas que possuem.

Lembrando de que o conceito de qualidade também é uma construção histórica, mas, no caso da escola da diretora Olga, é concretizado em práticas de respeito, identidade positiva, criticidade, autonomia, subjetividade e alteridade.

Essa discussão sobre a teoria do currículo também foi importante para suscitar nos professores e na gestão uma reflexão sobre sua identidade profissional, pois eles puderam perceber que não são apenas meros executores de saber pré-estabelecidos, mas que são construtores do conhecimento, valioso tanto em termos acadêmicos, como sociais, uma vez que constroem a trajetória de todos e de cada um.

Nesta direção, sua prática pedagógica não ocorre de forma isolada, mas articulada a outros saberes e sujeitos, com um conhecimento científico e empírico.

Avançando na prática

Currículo oculto e o respeito à diversidade

Descrição da situação-problema

Agora quero convidar você a realizar outra reflexão sobre nossa temática. Na escola da diretora Olga, o professor de História, Flávio, para estimular os alunos sobre a discussão da igualdade e respeito à diferença, propõe uma atividade em que os alunos pesquisem religiões de matrizes africanas ou hispano-americanas e apresentem suas conclusões para a turma. A responsável pelo aluno João escreve uma carta ao professor informando que o aluno não realizará a atividade, pois esta contraria seus preceitos religiosos, alegando que seu filho não poderá ser prejudicado por não entregar o exercício e solicita que o professor encaminhe uma atividade substituta. O professor Flávio dirige-se à equipe gestora para debater sobre como lidar com esta situação. Como foi esse debate?

Resolução da situação-problema

O primeiro ponto debatido entre o professor Flávio e a equipe gestora é como trabalhar a temática do respeito e da tolerância com os responsáveis daqueles alunos, de forma que eles compreendam a relevância da atividade.

A primeira ação foi convidar a mãe de João para conversar com o professor. Flávio explicou qual o contexto e a proposta da atividade. Salientou que seu objetivo não é realizar qualquer atividade que ofenda a crença de qualquer aluno ou familiar, mas que permita aos alunos conhecerem e respeitarem outras possibilidades independentemente da sua própria.

A gestão mobilizou-se, realizando um projeto mais amplo de respeito à diversidade religiosa, no qual convidou os principais representantes de diferentes matrizes religiosas presentes no bairro da escola para que pudessem falar sobre tolerância e diversidade. Esse evento foi realizado em dois momentos, um voltado apenas aos alunos, e outro aberto a toda comunidade.

Faça valer a pena

1. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica. Sua inspiração teórica é a da administração científica de Taylor. No modelo de currículo, os estudantes devem ser processados como um produto fabril (SILVA, 2010, p. 12).

Assinale a alternativa que indica o autor da obra *The Curriculum*, que marca o início dos estudos do campo da Teoria do Currículo:

- a) Bobbitt.
- b) Tyler.
- c) Bruner.
- d) Hamilton.
- e) Herbart.

2. A teoria tradicional do currículo prevê sua construção como algo neutro, científico, eficiente, produtivo e capaz de transformar a *práxis* pedagógica em objetiva e operacional.

Assinale a alternativa que indica corretamente o autor que se opõe a definição acima apresentada:

- a) Bobbitt.
- b) Tyler.
- c) Rousseau.
- d) Althusser.
- e) Taylor.

3. O denominado “currículo oculto” relaciona-se aos elementos implícitos e aos processos de socialização e aprendizagem expressos em atitudes, valores e comportamentos. Eles não fazem parte do currículo oficial, mas inferem sobre ele. Desta forma, o currículo oculto está presente nos diferentes âmbitos, seja nas relações, nas temáticas emergentes ou até mesmo na arquitetura escolar. Alguns autores atribuem a utilização do

termo pela primeira vez a Phillip Jackson, em 1968, com sua obra *Life in classroom*, e aprofundado por Robert Dreeben, em *On what is learned in school*.

Assinale a alternativa que indica corretamente qual teoria sobre o currículo se debruçou pela primeira vez sobre esta temática.

- a) Tradicional.
- b) Escola Nova.
- c) Reconceptualização.
- d) Crítica.
- e) Pós-crítica.

Seção 1.3

O currículo como construção socio-histórica

Diálogo aberto

Olá, aluno!

Nesta seção, nosso foco é aprofundar seus conhecimentos sobre as teorias críticas do currículo. As nuances das diferentes teorias de currículo estão vinculadas aos contextos históricos nos quais estão inseridas. A esta altura, você já deve ter consolidado a fundamentação de que o currículo é uma construção social, histórica e em movimento. Como já estudamos, as teorias críticas de currículo trouxeram um novo olhar para a questão curricular, especialmente porque se distanciaram da concepção de que a escola e seus saberes são organizados por um viés tecnicista e burocrático. Elas procuraram compreender como o currículo estaria atrelado às questões sociais, econômicas e culturais. O livro de Tomaz Tadeu da Silva, intitulado *Documentos de identidade: uma introdução às Teorias de Currículo*, sinaliza que as teorias críticas entendem às tradicionais como formas de legitimar a desigualdade social, buscando maneiras de fazer com que os indivíduos aceitassem, se ajustassem e se adaptassem à ordem capitalista imposta pelas classes dominantes.

Teremos como ponto focal de nossa discussão nesta seção três influentes pensadores da área das Ciências Sociais e Filosofia, fundamentais para a compreensão das questões educacionais: Michael Foucault, Pierre Bourdieu e Louis Althusser. As discussões propostas por eles inferem diretamente sobre a estrutura social, econômica e política da sociedade capitalista e, conseqüentemente, das estruturas educativas.

Não se esqueça de que estamos acompanhando o caso da diretora Olga e seu desafio será como aproximar a discussão curricular da abordagem das teorias críticas. Entretanto, nesta semana, ela recebeu uma orientação da Diretoria de Ensino sobre o projeto "escola sem partido". Ela pesquisou e percebeu que

em alguns estados esse projeto já se tornou até uma legislação específica. Assim, seu desafio será debater com os professores como tratar a ideologia e a lógica da reprodução dentro do debate acerca do currículo.

Coloque-se no lugar da diretora Olga para ajudá-la em seu desafio.

Bons estudos!

Não pode faltar

Para iniciarmos nossa discussão, vamos lembrar um pouco dos acontecimentos históricos que permeavam as décadas de 1960 e 1970. O cenário mundial estava repleto das lutas em prol dos direitos humanos e civis, assim, eclodiram reivindicações pelos direitos à igualdade e reconhecimento em diversos segmentos, como o feminismo, a igualdade racial, os movimentos de contracultura, ou opostos à guerra e às ditaduras. Perceba que todos eles questionavam a estrutura da sociedade capitalista, a organização e distribuição do poder **pelos e nas** diferentes instituições. Evidentemente que a escola também foi alvo dessas problematizações e questionamentos.

Antes de avançarmos para a teoria de currículo crítica, vamos pensar um pouco sobre o papel da escola na sociedade. Como você sabe, a escola com a família são as instituições sociais mais relevantes no processo de socialização primária dos indivíduos; isso implica dizer que na escola realmente convivemos pela “primeira vez” no espectro mais amplo da sociedade. Porque é na escola que vamos nos socializar e interagir com outros adultos que não são vinculados, na maioria das vezes, à nossa família. É na escola que aprendemos as primeiras regras e valores, as quais Durkheim determinou como fatos sociais. Podemos até extrapolar e dizer que é na escola que sentimos pela “primeira vez” o peso da sociedade como força coercitiva sobre o indivíduo, ou seja, o processo de educação engendrado pela escola nos humaniza, nos acultura, nos socializa. Via de regra, é na escola que convivemos “pela primeira vez” como nossos pares, ou em outras palavras, outras crianças.

Certamente que muitos teóricos da educação já ponderaram sobre essa relação, mas perceba que, para a finalidade de nossa discussão, nos

interessa pensar sobre esse processo e sua interface com o currículo. Lembre-se de que o currículo, enquanto um legado dos saberes das demais sociedades/culturas, cria em nós marcas significativas, tanto sobre a forma como compreendemos os valores, os conhecimentos, bem como as relações em sociedade.

A escola, então, é a instituição que sistematiza e possibilita que diferentes saberes possam ser internalizados dentro de nós. Certamente você tem uma memória afetiva sobre seus primeiros momentos nos bancos escolares e seu processo de aprendizado. Procure lembrar como vivenciava o currículo e quais práticas se articulavam a ele.

Uma escola com uma prática pedagógica centralizada no professor, via de regra, apresenta uma organização disciplinar, exclusivamente disciplinar, muito próxima daquelas propostas por Bobbitt ou Tyler.

Os movimentos denominados como teoria de currículo crítica opuseram-se a essa estrutura escolar, pois acreditavam que o papel da escola, enquanto instituição, não era reproduzir a estrutura da sociedade capitalista, mas justamente problematizá-la e questionar a desigualdade que engendrava. Vale lembrar que dois movimentos tentaram reivindicar o protagonismo desse processo, o estadunidense de reconceptualização e o movimento inglês denominado de "sociologia da educação". Mas esse processo de questionamento das teorias tradicionais não foi apenas teórico, ele se fundamentava também em diversas experiências práticas que estavam sendo tecidas em diferentes contextos. Se pensarmos o caso brasileiro, Paulo Freire e toda sua discussão teórica sobre a pedagogia do oprimido e sua proposta de alfabetização de adultos pelo método dos temas geradores colocavam em xeque tanto as práticas, como a organização curricular, pois de acordo com suas próprias palavras, "não basta saber ler que 'Eva viu a uva'. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho" (FREI BETTO, 1997, [s.p.]).

Assim, devemos nos questionar: qual foi a ruptura que esta nova teoria trouxe? Primeiramente, devemos lembrar de que as teorias tradicionais preconizavam que o currículo deveria ser concebido a partir de sua estrutura técnica, assim, os autores que se vinculavam a essa perspectiva entendiam que o enfoque mais relevante era pensar "como fazer o currículo", na mesma direção, compreendiam que a organização curricular deveria ser eficiente e mensurável.

Note que a perspectiva era romper com o tecnicismo e refletir sobre o papel do currículo, qual sua possibilidade de questionar a realidade existente. Seguramente, você já escutou que o papel da escola e do currículo é fazer com que o aluno seja autônomo e crítico, visão esta que se inicia com as discussões propostas pela teoria de currículo crítica.

Então, refletiremos um pouco sobre o legado de Louis Althusser. O seu conhecido livro *A ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado* filia-se às discussões marxistas que estavam postas no contexto histórico descrito acima. Salientamos ainda que ele foi um militante do Partido Comunista Francês neste período. Neste livro, Althusser busca problematizar as razões para que a sociedade capitalista se mantenha apesar das divisões de classe que possuem. Esse questionamento é caro às discussões propostas dentro do marxismo, pois a premissa de que a sociedade de classe é desigual e que se encontra fundamentada sob a exploração do homem sobre o homem perpassa diversos ensaios conforme os postulados de Marx e Engels.

De acordo com Althusser (1987, p. 43-44), os aparelhos ideológicos de Estado referem-se a um certo número de realidades que se apresentam sob forma de instituições distintas e especializadas, que vão além do público e privado, e que funcionam por meio da ideologia, que acaba exercendo uma repressão, porém com limites, bastante atenuada, dissimulada ou até simbólica. O autor parte do conceito marxista de ideologia para então desenvolver o seu próprio conceito.



Assimile

Segundo Karl Marx (1982), a ideologia de acordo com o materialismo histórico refere-se a um conjunto de proposições elaborados na sociedade burguesa, que visa atender aos interesses da classe dominante, porém, como se fossem interesses coletivos.

Althusser amplia a problematização de Marx, indicando que, para que essa ideologia se sustente socialmente, o Estado deve lançar mão de seus aparelhos coercitivos, como a polícia, e dos aparelhos ideológicos, dentre os quais destacamos a escola. Assim, essas instituições sociais

são responsáveis por perpetuar, produzindo e reproduzindo o sistema capitalista vigente, em termos de valores, crenças e especialmente garantindo que as bases materiais se preservem.

Ele ainda indica que não é um processo de aceitação automático e pacífico, por isso é fundamental que as bases ideológicas e os aparelhos sejam capazes de encontrar

as maneiras como as pessoas localizadas diferentemente na ordem social respondem e dão sentido às formas simbólicas específicas e, como essas formas simbólicas, quando analisadas em relação aos contextos em que são produzidas, recebidas e compreendidas, servem (ou não servem) para estabelecer ou sustentar relações de dominação. (THOMPSON, 1995, p. 123)

Perceba que a escola é uma instituição responsável pela inculcação da ideologia dominante, porém você pode estar se questionando sobre como ela faz isso. Podemos sinalizar dois meios: suas práticas pedagógicas e o currículo. Atente que o currículo não é neutro. Muitas questões e interesses estão envolvidos, como quais conhecimentos? Para quem? Para que sociedade? Qual é o fundamento em priorizar um conteúdo em detrimento de outro? Não se esqueça do poema de Brecht, *Perguntas a um operário que lê*, quando selecionamos, realizamos algum recorte, isso implica que algo está sendo deixado de fora, logo nossos conhecimentos são formados a partir do recorte, que corresponde a interesses de classe para que o sistema possa se reproduzir.

Ainda há um outro elemento que merece nossa atenção. A educação que as crianças e jovens oriundas da classe dominante recebem não é a mesma que as crianças e jovens das classes menos abastadas. Isto leva as últimas a serem educadas para a submissão, obediência e conformidade à sua posição de classe, enquanto que as crianças das classes mais ricas são educadas para exercerem funções de direção e controle. Então, qual seria o papel da escola e do currículo?

Para responder ao questionamento, devemos refletir sobre

a questão de François Dubet (2004) sobre “o que é uma escola justa?”, pois a escola deve permitir que, no mínimo, seus alunos tenham igualdades de oportunidades. A escola precisa, portanto, problematizar as questões sociais, econômicas e culturais, permitindo, por meio de sua organização curricular e didática, vivências múltiplas, ricas e significativas.

Agora vamos refletir sobre os postulados de outros dois importantes teóricos Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. Esses sociólogos escreveram uma obra muito relevante para a educação e para a sociologia intitulada *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, diferentemente de Althusser, que busca nas relações econômicas a compreensão das bases materiais e da ideologia. Para esses autores, a reprodução social é análoga à reprodução cultural, a qual é composta por um sistema simbólico dominante que, ao se reproduzir, acaba por se consolidar e se espalhar por toda a sociedade.

Evidentemente que a cultura a ser reproduzida é a cultura dominante, pois ela é socialmente considerada como a que melhor expressa o *éthos* social e cultural de determinada época, logo, seus costumes, estilo de vida, valores e crenças são mais prestigiados e valorizados. Assim, sua valorização indica que aqueles capazes de se filiar a ela e reproduzirem-na possuem vantagens materiais e simbólicas e, por consequência, um maior capital cultural. O capital cultural materializa-se e externaliza-se de algumas formas em nossa sociedade, seja pelos objetos da chamada alta cultura, como as obras de arte, seja pelo reconhecimento das produções intelectuais expressas em títulos, prêmios e diplomas ou nas formas internalizadas de gestos, gostos ou costumes.

Chamamos sua atenção para uma discussão central desses sociólogos: ao associarmos a concepção de cultura às tradições e preceitos da cultura dominante, acabamos por “aceitar” e “introjetá-la” como a manifestação cultural mais relevante em detrimento de todas as demais. Contudo, perceba que esse processo não é explícito, porque senão seria perceptível seus mecanismos arbitrários e de coerção, portanto a sua ocultação é determinante para associar a manifestação da cultura como a ideia de “Cultura”. Veja que, em nossa sociedade, o mecanismo de dominação e

ocultação está presente quando escutamos discursos como “tal pessoa não tem cultura”, o que está pretendendo-se dizer é que está pessoa não se vincula aos valores ou tradições da cultura dominante.



Exemplificando

Para o sociólogo francês, Pierre Bourdieu, o ato educativo é uma forma de violência simbólica, pois determina um *habitus* oriundo da cultura dominante subjugando a cultura de origem dos educandos. Ele define *habitus* como

um instrumento conceptual que me auxilia pensar a relação, a mediação entre os condicionamentos sociais exteriores, e a subjetividade dos sujeitos. Trata-se de um conceito que, embora seja visto como um sistema engendrado no passado e orientado para uma ação no presente, ainda é um sistema em constante reformulação. *Habitus* não é destino. *Habitus* é uma noção que me auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação ora consciente ora inconsciente. *Habitus* como uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas. Embora controvertida, creio que a teoria do *habitus* me habilita a pensar o processo de constituição das identidades sociais no mundo contemporâneo”. (BOURDIEU apud SETTON, 2002, p. 61)

Acreditamos que mais uma vez, você possa se questionar: onde o currículo se insere nesta discussão? Perceba que o currículo é uma expressão da cultura, do capital cultural de uma sociedade. Vamos compreender outro conceito fundamental para Bourdieu e Passeron: o *habitus*.

Perceba que, tratando-se de uma criança oriunda de uma classe mais abastada, o currículo como uma manifestação da cultura dominante é muito mais fácil de ser introjetado e assimilado, uma vez que seu grupo social também o reproduz. Mas, como se dá esse processo com as crianças oriundas de outras configurações

ou classes sociais? Elas também assimilam a cultura dominante, mas por um processo de ocultamento e de violência simbólica, pois elas primeiramente devem internalizar o *habitus* do professor, suas manifestações culturais sendo gradativamente substituídas pela "Cultura".

Os dois teóricos ressaltam, ainda, que esse processo sinalizaria porque crianças das classes sociais mais abastadas são melhores sucedidas na escola enquanto que as mais pobres são mais suscetíveis ao fracasso e ao abandono. Os autores acreditam que uma pedagogia racional seria responsável por criar as condições estruturais e curriculares para que a cultura dominante pudesse efetivamente forjar as condições de igualdade entre os indivíduos de classes sociais diferentes.

Por último, vamos estudar os constructos de Michael Foucault, filósofo francês, muitas vezes vinculado às teorias do pós-estruturalismo, que sem dúvida contribuiu de forma significativa para a compreensão da educação em nossa sociedade.



Pesquise mais

Para que você entenda o movimento do pós-estruturalismo, leia o artigo *Da teoria crítica ao pós-estruturalismo: breves apontamentos para uma possível confrontação entre Adorno e Deleuze*.

BUENO, S. F. Da teoria crítica ao pós-estruturalismo: breves apontamentos para uma possível confrontação entre Adorno e Deleuze. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 56, p. 149-161, abr./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n56/0101-4358-er-56-00149.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

Assista também à entrevista de Margareth Rago:

Margareth Rago - Entrevista Parte 2/10. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=XKP5fJSktV4>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

Foucault, ao refletir sobre a sociedade disciplinar, estuda as instituições sociais, entre elas a escola, como uma forma de exercer o controle sobre o indivíduo, especialmente sobre seus corpos. A constituição do "corpo dócil" forma-se também

pela própria arquitetura escolar que disciplina o indivíduo, tanto homogeneizando-o como individualizando-o dentro do espaço. Este processo é equivalente à própria constituição do saber.

Foucault (1975) indica que as relações de poder estão espalhadas por toda a sociedade, há uma “microfísica” do poder nas relações sociais, e os indivíduos são, em certa medida, uma resultante delas. O saber também é uma expressão deste poder. Para Foucault (1975, p. 161),

Temos que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem a constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de “poder-saber” não devem ser analisadas a partir de um sujeito de conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema de poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimento são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. Resumindo, não é a atividade do conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento.

Assim, o processo de constituição do indivíduo não é um processo inato, mas uma confluência destas relações de poder-saber, em que a expressão e a submissão a eles formam o indivíduo em suas características e subjetividades.

Podemos verificar que nesses três autores os questionamentos sobre a estrutura e a organização curricular relaciona-se diretamente às ideologias, às formas de poder e à própria reprodução social e cultural. Eles compreendem que o papel da escola enquanto instituição social seria formar indivíduos adequados para a manutenção do sistema, seja em termos econômicos, seja em termos culturais.

Na mesma medida, os conhecimentos curriculares são oriundos das classes dominantes que os transformam em sua expressão de poder e dominação, mas, como já apontado anteriormente, esse processo é ocultado e apresentado como natural, ou como uma legítima expressão da própria formação da cultura.

Veja que esta discussão curricular nos permite analisar que a escola e seus saberes não são neutros e que a escolha sobre eles também não são. Todos esses escritos foram fundamentais para outras discussões, como o direito à educação e do saber aqueles que historicamente foram excluídos como atores ou sujeitos desse processo.

Ainda destacamos que esses teóricos rompem com a reprodução alienada do conhecimento, apenas como forma de legitimação das estruturas dominantes, e contribuem para que o conhecimento escolar seja reflexivo, crítico e que permita, especialmente, a reflexão de como a escola e seus conhecimentos podem garantir que os indivíduos tenham condições mínimas para a inclusão na sociedade.

Por último, deixamos a reflexão de Dubet (2004): nossa escola e seu currículo são capazes de permitir uma escola justa? Considere que as desigualdades sociais, econômicas e culturais existem, elas estão contempladas nos currículos de forma que possa compensar a desigualdade de acesso ao capital cultural?

Sem medo de errar

Estamos refletindo sobre a problemática da diretora Olga, que recebeu uma orientação da Diretoria de Ensino sobre a temática “Escola sem partido”. Este projeto de Lei nº 193/2016 discorre sobre o papel do professor na sala de aula, ou em outros termos, sobre seus posicionamentos políticos, ideológicos e religiosos, pois, segundo o projeto, alguns professores utilizariam práticas “abusivas” que teriam como finalidade doutrinar os alunos segundo suas convicções. O projeto tem sofrido muitas críticas, pois muitos educadores posicionam-se indicando que não há um discurso “neutro”, todos são permeados por alguma ideologia. Porém, podemos identificar também neste projeto uma proposta conservadora que procura

minar a criticidade frente aos temas presentes nos currículos atuais, em vez de defender um suposto pluralismo de ideias.

A diretora discute com os professores sobre as teorias de currículo críticas e pós-críticas, especialmente como devemos tratar a ideologia e a lógica da reprodução dentro do debate acerca do currículo. Em um primeiro momento, ela busca que os professores debatam entre si o que exatamente compreendem como conceito de ideologia e reprodução do sistema capitalista. Ela percebe que alguns deles possuem uma visão equivocada sobre o significado do termo ideologia. Um professor definiu que “a ideologia seria um conjunto de ideias que alguns grupos querem impor sobre outros, mas que representam radicalismos”.

Assim, para estimulá-los a refletir sobre o tema, ela trouxe em um segundo encontro a música *Homem Primata*, do grupo Titãs (disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OZfgSnXRhZI>>. Acesso em: 10 abr. 2017). Ao mesmo tempo, ela questionou os professores sobre três questões postas nas discussões curriculares: “O quê?”; “Como?”; “Para que ensinar?”.

Olga também trouxe o projeto de lei “Escola Sem Partido” e pediu que os professores refletissem como deveria ser a organização curricular frente a este debate. Este projeto pode ser consultado em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

Assim, nesse encontro alguns pontos foram apontados pelos professores.

1. Se as teorias críticas de currículo indicam que a escola reproduz o sistema dominante e, portanto, o capitalista, este projeto seria incompatível com elas?

2. Uma vez que a escola deve criar um aluno autônomo e crítico, qual deveria ser o recorte curricular frente aos debates das teorias críticas?

A diretora Olga solicita que os professores apresentem uma reflexão crítica em seus planejamentos sobre a justificativa dos conteúdos que lecionam. Essa escolha deve-se ao fato da

necessidade de compreensão de que o currículo não é um mero debate teórico, mas uma *práxis*, pois no momento em que o educador escolhe uma metodologia de ensino e um determinado conteúdo, ele já se insere em um campo que foge à neutralidade, uma vez que fez uma opção e ela sempre é reflexo de sua própria formação como sujeito social.

A diretora ainda busca problematizar com os professores como a organização pode garantir uma escola justa, pois os conteúdos curriculares são uma expressão dos valores e dos legados que a sociedade – as classes dominantes – determinam como mais relevantes. Essa discussão é fundamental, pois a escola e seus conhecimentos são legitimados como uma forma de possibilitar a mobilidade social.

Avançando na prática

Ideologia e currículo

Descrição da situação-problema

Vou convidar você, aluno, a fazer uma nova reflexão sobre a relação entre o currículo e a ideologia. O professor Pedro propõe, em uma atividade avaliativa, que os alunos realizem uma reflexão crítica sobre o sistema capitalista, a partir da canção *Geração Coca-Cola*, do grupo Legião Urbana, apresentada a seguir.

Geração Coca-Cola - Legião Urbana

Quando nascemos fomos programados
A receber o que vocês
Nos empurraram com os enlatados
Dos USA, de nove às seis
Desde pequenos nós comemos lixo
Comercial e industrial
Mas, agora chegou nossa vez
Vamos cuspir de volta o lixo em cima de vocês

Somos os filhos da revolução
Somos burgueses sem religião
Somos o futuro da nação
Geração Coca-Cola

Depois de 20 anos na escola
Não é difícil aprender
Todas as manhas do seu jogo sujo
Não é assim que tem que ser
Vamos fazer nosso dever de casa
E aí então vocês vão ver
Suas crianças derrubando reis
Fazer comédia no cinema com as suas leis

Somos os filhos da revolução
Somos burgueses sem religião
Somos o futuro da nação
Geração Coca-Cola
Geração Coca-Cola
Geração Coca-Cola
Geração Coca-Cola

Depois de 20 anos na escola
Não é difícil aprender
Todas as manhas do seu jogo sujo
Não é assim que tem que ser
Vamos fazer nosso dever de casa
E aí então vocês vão ver
Suas crianças derrubando reis
Fazer comédia no cinema com as suas leis

Somos os filhos da revolução
Somos burgueses sem religião
Somos o futuro da nação
Geração Coca-Cola
Geração Coca-Cola
Geração Coca-Cola
Geração Coca-Cola

Disponível em: <<https://www.cifraclub.com.br/legiao-urbana/geracao-coca-cola/letra/>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

Alguns alunos indicam que o Capitalismo é um sistema justo, no qual somente os mais preparados serão sucedidos, um exemplo disto seriam as próprias avaliações escolares. O professor Pedro faz uma avaliação insatisfatória desses alunos. O coordenador José convida o professor Pedro para conversar, pois alguns responsáveis pelos alunos

estão reclamando que ele “está tentando doutrinar” seus alunos, e solicita que ele contextualize o ocorrido.

Como você compreende essa situação? Como o professor Pedro deve agir com os alunos?

Resolução da situação-problema

O professor Pedro indica que sua intenção foi problematizar as bases estruturais do Capitalismo, mas que discordava dos argumentos apresentados pelos alunos, pois indicava uma visão reducionista sobre a temática.

O coordenador José orienta o professor Pedro que compreende as razões. Contudo, pondera que a resposta dos alunos está vinculada a uma construção histórica, que incluiu também sua aprendizagem escolar e que não deve haver certo ou errado. A proposta da aula deve ser promover uma discussão que, por meio de estudos, levem à reflexão sobre as questões que a música coloca, estabelecendo relações com o máximo de situações reais possíveis. As avaliações devem se pautar não na resposta certa ou errada, mas na forma de argumentar, nas reflexões levantadas, na disposição em discutir o assunto, entre outros critérios.

Faça valer a pena

1. Por que a eficácia social da escola é um problema de justiça? A escola de massas visa oferecer diplomas a todos os alunos. Pode-se então considerar que esses diplomas tenham um valor utilitário, porque eles fixam o nível e as oportunidades de emprego a que os indivíduos podem pretender. (DUBET, 2004, p. 548)

Para Bourdieu e Passeron, os diplomas também são uma expressão da cultura dominante. Assinale a alternativa que corresponde corretamente ao conceito relacionado à afirmação acima:

- a) Capital Cultural.
- b) Bioética.
- c) Microfísica do Poder.
- d) Aparelhos Ideológicos do Estado.
- e) Aparelhos Coercitivos do Estado.

2. Temos que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem a constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de “poder-saber” não devem ser analisadas a partir de um sujeito de conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema de poder, mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimento são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. Resumindo, não é a atividade do conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento. (FOUCAULT, 1975, p. 161) Assinale a alternativa que corresponde ao processo de subjetivação que o autor entende ocorrer pelo processo de escolarização:

- a) Inato.
- b) Social.
- c) Autônomo.
- d) Livre.
- e) Crítico.

3. Segundo Althusser (1987, p. 82):

Toda a ideologia representa, na sua deformação necessariamente imaginária, não as relações de produção existentes (e as outras relações que delas derivam), mas antes de mais nada a relação (imaginária) dos indivíduos com as relações de produção e com as relações que delas derivam. Na ideologia, o que é representado não é o sistema das relações reais que governam a existência dos indivíduos, mas a relação imaginária destes indivíduos com as relações reais que vivem.

Os escritos de Althusser sinalizam que a formação social é resultante do modo de produção dominante, ou seja, o capitalista. Mas, para que seja possível manter-se, deve produzir e reproduzir essas relações e isto só é possível quando há uma confluência entre as bases materiais necessárias aliadas à ideologia dominante. A escola é uma instituição responsável pela inculcação da ideologia dominante.

Althusser indica que, para que esse processo ideológico ocorra, é necessário a utilização de determinados aparelhos pelo Estado. Assinale a alternativa que corresponde ao aparelho que representa a escola:

- a) Ideológico.
- b) Coercitivo.
- c) Panóptico.
- d) Repressor.
- e) Cultural.

Referências

- ALTHUSSER, L. **Os aparelhos ideológicos do Estado**. 3. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BANDEIRA, A. STANGE, C. E. B. SANTOS, J. M. T. Uma proposta de critérios para análise de livros didáticos de ciências naturais na educação básica. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 3., 2012, Ponta Grossa. **Anais eletrônicos ...**. Ponta Grossa: SINECT, 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/Z2ix2c>>. Acesso em 9 de março de 2017.
- BRASIL, **Decreto-lei n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943**, dispõe sobre Lei Orgânica do Ensino Comercial. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 9 mar. 2017.
- CASTANHA, A. P. **O ato adicional de 1834 e a instrução elementar no Império: descentralização ou centralização?** 2007. 558 f Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos. Centro de Educação e Ciências Humanas. São Carlos, 2007.
- DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, set/dez. 2004.
- FORQUIN, J. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Editora Vozes, 1975.
- FREI BETTO. **Freire: a leitura do mundo**. Correio Rio-grandense. Caxias do Sul, n. 4538, 23 jul. 1997
- GOODSON, I. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.
- HAMILTON, D. Mudança social e mudança pedagógica: a trajetória de uma pesquisa histórica. **Teoria e Educação**, n. 6, p. 3-31, 1992a.
- _____. Sobre as origens dos termos *classe* e *currículum*. **Teoria e Educação**, n. 6, p. 33-51, 1992b.
- LÖWY, M. **Walter Benjamin: aviso de incêndio, uma leitura das teses "Sobre o conceito de história"**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MARX, K. Teses Sobre Feuerbach. In: MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 3.ed. São Paulo: Ciências Humanas, 1982.
- SACRISTÁN, J. G. A cultura para os sujeitos ou os sujeitos para a cultura? O mapa mutante dos conteúdos na escolaridade. In: _____. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

PACHECO, J. A. Reconceptualização curricular: os caminhos de uma teoria curricular crítica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 18, n. 33, p. 11-33, jan./jun. 2000. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/9381/8631>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

PARAÍSO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 maio 2017.

PARANÁ. **Mensagem apresentada pelo Exmo. Sr. Governador Manuel Ribas à Assembleia Legislativa do Estado**. Curitiba, 1937. Disponível em: <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Ano_1937_MFN_940.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2017.

_____. Aproximação ao conceito de currículo. In: _____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. In: _____. GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SETTON, M. G. J. A Teoria do *Habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, p. 60-70, maio/jun./jul./ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05>>. Acesso em: 9 mar. 2017.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VUNESP. Fundamentos da organização do currículo escolar. Aula 2: Currículo: gênese e transformações. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JGwjPALarWY&index=2&list=PLxI8Can9yAHccQBPmqvjZ3_jbKRtYQsmi>. Acesso em: 23 mar. 2017.

A legislação e as políticas do currículo no Brasil

Convite ao estudo

Seja bem-vindo a mais uma unidade de ensino! Nesta unidade, discutiremos sobre a legislação e as políticas de currículo no Brasil. Nosso primeiro passo é refletir que o currículo é o centro das atividades escolares porque, como já estudamos na unidade anterior, ele é o coração da escola, ou seja, as atividades pedagógicas são emanadas da seleção e construção destes conhecimentos, bem como as práticas pedagógicas e os mecanismos de avaliação.

Nesta direção, imaginamos que você tenha compreendido que o currículo não é um documento espontâneo sobre as atividades pedagógicas, mas, sim, uma construção social, política, econômica e cultural. Lembre-se de que a escola está inserida em um espectro social mais amplo e isto afeta diretamente a formação dos nossos alunos.

Nesta unidade, aprimoraremos nosso conhecimento sobre como ocorre o planejamento curricular em seu âmbito mais amplo, a partir das políticas do Estado, e compreenderemos como ele será reflexo nas práticas cotidianas que temos em nossas escolas. Veja que, ao voltarmos nosso olhar para os documentos oficiais, perceberemos que o debate sobre um currículo nacional, ora esteve inserido dentro das discussões sobre o Plano Nacional da Educação, ora dentro das Diretrizes Curriculares Nacionais, as quais, conforme estudaremos, somente ocorreu com a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Veja que há uma simbiose entre a história da educação e a concepção de currículo.

Um aspecto que gostaríamos de chamar sua atenção é o

fato de que o currículo é um espaço de disputa e transgressão, portanto, constituído por elementos culturais e ideológicos, o que por outro lado, implica em compreender que ele não é um instrumento neutro.

Na primeira seção, discutiremos como foram engendradas as políticas de currículo após 1988, pois sabemos que a Constituição Federal intitulada de *Constituição Cidadã* inferiu preceitos fundamentais para que fosse possível compreender a escola como um espaço de democracia e exercício da cidadania. Contudo, ao mesmo tempo foi um momento em que as políticas neoliberais se fizeram presentes de forma contundente na educação. Ainda teremos como objetivo discutir o currículo a partir da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, bem como compreender as concepções de currículo presentes no PNE 2001-2011 e PNE 2014-2024.

Na segunda seção, nosso olhar estará voltado para a discussão dos Parâmetros e das Diretrizes Curriculares Nacionais. Gostaríamos de lhe fazer uma provocação sobre este tema: qual é a importância da existência de conteúdos mínimos para a educação? Eles têm algum impacto direto na formação dos alunos? Estas são indagações às quais precisamos responder para construirmos nosso conhecimento sobre esta temática.

Na terceira e última seção, estudaremos sobre a Base Curricular Nacional e sobre as principais contribuições e desafios dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Lembre-se de que estamos estudando a trajetória da diretora Olga. Nesta segunda unidade, ela refletirá sobre quais são as implicações e os marcos legais que orientam a estruturação do currículo. A diretora Olga possui como desafio articular um currículo internacional adotado pela escola com o currículo nacional, orientado por legislações, tais como a LDB nº 9.394/96, os Parâmetros, Referenciais e Diretrizes Curriculares.

Bom estudo!

Seção 2.1

A Legislação e as políticas do currículo no Brasil

Diálogo aberto

Nesta seção, convidamos você a refletir sobre a constituição do currículo dentro da história recente de nosso país. Pretendemos que você seja capaz de analisar e explicitar as razões que permitem afirmar que o currículo não é neutro, mas, sim, uma construção histórica, política e cultural, e que a formação de marcos legais voltados às políticas educacionais impacta diretamente na seleção dos saberes, nas práticas docentes e na forma de avaliar o aluno, ou seja, na *práxis* docente.

Temos certeza de que você já ouviu falar nos Parâmetros e nas Diretrizes Curriculares Nacionais, mas você sabe para que eles servem? Você sabe como eles impactam o planejamento das ações docentes no cotidiano? Você sabe qual é o papel da Constituição Federal na construção do currículo?

Como você sabe, a educação apresenta diferentes níveis de planejamento e organização, e as práticas pedagógicas cotidianas estão diretamente atreladas a esses processos, mesmo que nem sempre se apresentem “visíveis” ao professor.

Outro aspecto é perceber que a alteração das práticas pedagógicas não ocorre de forma aleatória, contudo, de maneira vinculada a este processo macro, especialmente, no que tange ao marco legal da educação, promovido pelo Estado em consonância com a sociedade civil, pois esta articulação é indutora à medida que está relacionada, tanto com a formação docente em si, como com o financiamento da educação. Mas, será que sempre houve um diálogo entre as demandas da sociedade e a constituição do currículo? Lembre-se de que na unidade anterior nós estudamos que as teorias de currículo, marcadamente as críticas e pós-críticas indicavam que o currículo era a expressão deste processo de dominação e de reprodução dos valores das classes dominantes.

Como você já estudou na primeira unidade, podemos refletir sobre alguns pontos de inflexão sobre a história da educação em nosso país e sua interface com a constituição curricular. Para que você esteja

seguro sobre o contexto histórico, pense na seguinte divisão:

a) 1824-1946: nossas constituições federais foram nos anos 1824, 1891, 1934 e 1937.

b) 1946-1964, sendo que em 1946 foi criada uma nova constituição, em 1961, a primeira LDB (Lei nº 4.024/1961) e em 1962, o Plano Nacional de Educação.

c) 1964-1985: vale destacar a Lei nº 5.692/1971, que engendrou diversas reformas educacionais.

d) 1988 - atualmente: período em que o processo de democratização criou uma série de mecanismos que orientam a educação e o currículo até os dias presentes, tais como a LDB nº 9394/96.

Note que o detalhamento deste quadro será realizado um pouco mais adiante, por ora intenção é que você se familiarize e relembre essa divisão, pois ela será fundamental para a compreensão do currículo.

Como você se lembra, estamos estudando o caso da diretora Olga, que atua em um projeto piloto de implantação de um currículo bilíngue e após estudar o marco legal que estrutura o currículo nacional, ela procurou compreender como eles são constitutivos para a criação de uma educação voltada para a qualidade, o respeito aos direitos humanos e condições de equidade aos diferentes educandos. Isto se deve porque, para implantar uma proposta bilíngue, não basta introduzir outra língua moderna, é fundamental também criar condições objetivas de vivência deste currículo.

Assim, seu desafio será mobilizar professores e coordenadores, a fim de refletir sobre como modificar as práticas docentes e atender aos preceitos contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Para tanto, ela convoca uma reunião para apresentar o recorte histórico que ela estudou, com a finalidade de fazer com que os professores e coordenadores compreendam a dimensão histórica e cultural do currículo. Neste sentido, quais elementos você acredita que serão fundamentais para esta discussão? Como você compreende que o marco legal poderá influenciar na transformação das práticas pedagógicas?

Vamos aos nossos estudos?

Não pode faltar

Vamos iniciar esta seção retomando um pouco do contexto histórico que marcou a interface entre a Constituição Federal e as políticas de currículo no Brasil. O primeiro período que analisaremos será de 1824-1946. Note que a primeira Constituição Federal no Brasil ocorreu em 1824; ela chama nossa atenção para o fato de não existir atribuições ou condicionantes sobre a legislação educacional, especialmente no tocante ao currículo. Contudo, ela indicava que a educação primária deveria ser gratuita a todos os cidadãos e que os professores deveriam ensinar os princípios da religião católica, além das demais disciplinas básicas. Com isso, é possível inferir que o currículo não estava centrado somente nos conhecimentos leigos, mas preocupava-se também com a formação moral e religiosa de seus alunos. Além disso, a omissão sobre o currículo foi fruto da própria estrutura da organização dos sistemas de ensino, que era descentralizada.

A mudança nessa perspectiva religiosa do currículo só ocorreu em 1891, quando a constituição republicana marcou que não seria exclusivo do Estado a promoção do ensino nos segmentos superiores e secundário, bem como desvinculou o conteúdo religioso das instituições públicas de educação. A cisão entre o Estado e a Igreja marcou a gênese de um currículo que podemos reconhecer como laico. Você consegue compreender as razões para essa separação? Então, vamos analisar o contexto histórico e social.

Lembre-se de que você já estudou que a educação jesuítica marcou a educação no Brasil por um longo período, mas, com a Proclamação da República e o alinhamento aos ideais iluministas, há uma demanda mais ampla das sociedades brasileiras e europeias em realizar esta separação. Atente-se também à organização do sistema educacional que ocorreu do topo para a base, em outros termos significa dizer que primeiro foi privilegiado o ensino superior para que depois fossem pensados os ensinos primários e secundário, pois esta educação estava vinculada ao âmbito familiar.

A escola primária ficou dividida em duas categorias: 1º grau (7 a 13 anos) e 2º grau (13 a 15 anos) (art. 2º). A matriz curricular consta na lei de forma bem detalhada, sendo que ainda, ao final, o reformador especifica, em cada disciplina, conforme o grau e os cursos correspondentes, um detalhado



rol dos conteúdos e o número de aulas de cada uma delas. Uma visível preocupação metodológica também perpassa a reforma. (ZOTTI, 2004, p. 8). É definido no artigo 3º, § 2º que “Em todos os cursos será constantemente empregado o método intuitivo, servindo o livro de simples auxiliar, e de acordo com programas minuciosamente especificados. (BRASIL, 1890 apud ZOTTI, 2004, p. 8)

Você percebeu que o contexto histórico exige a compreensão de quais eram as ideologias dominantes? No caso, estamos pensando que o currículo republicano se filia a um cunho humanista e não mais religioso. Outro ponto é que durante este primeiro momento da República tivemos o gérmen de um plano de educação que abarcou e alinhou a educação em todo o território nacional. O currículo republicano precisaria ser pautado nas premissas positivistas, pois a formação do aluno deveria ser adequada aos preceitos burgueses que se consolidavam. Um exemplo é o fato do ensino religioso ter sido trocado pela educação moral e cívica, o que demonstra como o currículo atuaria no sentido de “homogeneizar e conformar o povo frente a ordem social burguesa e a construção do Estado Nacional. Com a Constituição de 1891 institui-se o ensino leigo nas escolas públicas” (ZOTTI, 2004, p. 10).

Contudo, somente em 1932 ganha força um incipiente plano de educação de bases científicas e unitária para a educação nacional. Observe que o contexto da década de 1930 é focado em planos e ideologias de cunho nacionalista-desenvolvimentista e isto influencia diretamente no currículo escolar, pois o saber escolar é reconhecido como forma de “aculturar” as classes mais pobres. É nesse contexto que surge o movimento do Manifesto dos Pioneiros, como uma expressão mais progressista da educação, reivindicando uma escola democrática, com qualidade e que fosse capaz de enfrentar as desigualdades sociais. Entretanto, Saviani (2006, p. 52) analisa “[...] e surgiu a Escola Nova que tornou possível, ao mesmo tempo, o aprimoramento do ensino destinado às elites e o rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas populares”.

Ainda nos termos de Zotti (2004, p. 5),

O movimento da escola nova contribuiu de certa forma para o repensar da educação brasileira; mas enveredou-se para uma pedagogia existencialista, a qual primou pela forma e a chamada democratização no interior da escola, esvaziando o conteúdo historicamente acumulado pelo conjunto dos homens. Então convivendo com uma estrutura e condições tradicionais, a escola nova afrouxou a disciplina e rebaixou o ensino; nesse sentido perdeu-se, extraviou-se das ideias originais de emancipação do sujeito.



O projeto de um Plano Nacional de Educação foi concretizado apenas em 1934, quando a Constituição, de 1988, incluiu o artigo 150 que tratava, pela primeira vez, de forma explícita sobre ele, sendo que este deveria ser elaborado pelo Conselho Nacional de Educação. Note que a proposta era apresentar um plano que emanasse de um compromisso político do Estado de longo prazo. Apesar de seu reconhecimento legal, o plano não se efetivou, pois o Estado Novo o inviabilizou.

Agora você deve estar percebendo de forma mais concreta que há uma articulação entre o contexto histórico, as demandas sociais e a formulação das políticas educacionais que serão traduzidas no currículo. Nesta direção, o currículo expressa, na seleção de seus conteúdos e disciplinas, o ideário de um projeto de construção e consolidação do Estado-nação.

Em 1937, a Constituição Federal começa a articular o que, posteriormente, seria determinado como diretrizes e bases da educação, à medida que sinaliza em seu artigo 15 que era competência da União traçar as diretrizes da formação dos cidadãos, nos diferentes âmbitos. Este currículo também foi marcado pela educação moral e cívica dos alunos.

Somente na Constituição Federal de 1946 que aparecerá pela primeira vez o termo “diretrizes e bases da educação nacional”, como uma atribuição legal das políticas de Estado, a qual resultou na primeira LDB nº 4.024/61. Esta lei foi importante, mas não representou uma panaceia para a modernização da educação em nosso país, contudo estabeleceu a base curricular para as diferentes modalidades de educação.



Agora convidamos você a realizar uma reflexão: perceba que as Leis de Diretrizes e Bases para a Educação devem ser estabelecidas por uma Constituição Federal, isto porque ela é a Carta Magna de nosso país e, portanto, abarca os princípios, direitos e deveres de todo o cidadão. Assim, se reconhecemos que a educação é um direito subjetivo e inalienável, a menção das Diretrizes e Bases estabelece um nexo fundamental para a organização de um sistema nacional de educação, o que em última instância implica em produzir um currículo que atenda às demandas sociais, afinal o termo base refere-se à base curricular.

Contudo, qual é a importância de criarmos esses mecanismos em esfera nacional?

Lembre-se de que um currículo inserido dentro da base nacional, permite correções de possíveis discrepâncias que possam existir dentro da organização dos sistemas, bem como garantir a equidade de que todos os alunos aprenderam os conteúdos mínimos necessários para sua inserção na vida em sociedade.

Esta lei apresentou três artigos sobre a constituição curricular, sendo que um deles tratava da obrigatoriedade do ensino de Educação Física, o outro explicitando a finalidade da educação e um terceiro sobre a formação para o domínio de recursos tecnológicos e científicos:



Art.1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim: [...]

e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio.

Art.12 Os sistemas de ensino atenderão à variedade dos cursos, à flexibilidade dos currículos e à articulação dos diversos graus e ramos. (BRASIL, 1961, s/p)



A Lei de Diretrizes e Bases da Educação é responsável por regularizar e delimitar o sistema brasileiro de educação, para tanto, evoca os princípios

constitucionais. Veja que as constituições, quando abordam a temática da educação, não inferem diretamente sobre as questões curriculares.

Desta forma, a LDB tem como finalidade:

- Explicitar o direito à educação, nos diferentes níveis e segmentos.
- Indicar as funções que os diferentes agentes governamentais possuem no concernente à gestão dos sistemas educacionais.
- Apontar as obrigações das instituições de ensino, sejam elas de natureza pública e/ou privada e nos diferentes segmentos.
- Apresentar as diretrizes curriculares básicas.
- Determinar as funções dos profissionais da área da educação.

Ainda sobre este período vale destacar que o Conselho Federal de Educação foi criado em 1961 e o primeiro Plano Nacional de Educação, no ano subsequente. Sua duração era de oito anos e seu escopo era a determinação de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas. Perceba que este cenário nos permite afirmar que as questões curriculares e os objetivos educacionais estavam atrelados às teorias não críticas do currículo, que enfocavam os aspectos burocráticos e tecnicistas.

Com o advento da Ditadura Militar em 1964 temos um novo momento sobre as diretrizes curriculares, mas, como você perceberá, elas ainda estiveram atreladas às teorias não críticas. A Constituição Federal de 1967 não alterou a competência da União como responsável pela LDB, mas o Decreto nº 66.600 criou um Grupo de Trabalho (GT) junto ao Ministério da Educação, com a finalidade de ampliar a educação básica. Para Saviani (2002, p. 108), o documento produzido por este GT apresentou as orientações sobre o currículo, sendo que "ali se levanta a questão da determinação dos conteúdos curriculares distinguindo-se o conteúdo comum e o conteúdo diversificado e explicitam-se as noções de currículo pleno, ordenação e sequência dos conteúdos".

Em 1971, a LDB sofre uma alteração por meio da Lei nº 5.692/71. Nela, a organização curricular deveria se dar por meio

de um núcleo comum e uma parte diversificada, visando atender às demandas educativas específicas de cada localidade. O art. 7º apresentou a obrigatoriedade de matérias como Educação Moral e Cívica, Educação Artística e Programa de Saúde.

Você consegue perceber como este contexto se relaciona com as teorias de currículo que estudamos? Entendemos que você esteja relacionando esta discussão às concepções de um currículo tecnicista, conforme estudamos em Bobbit e Tyler, assunto pautado na dominação e na reprodução. O currículo deste período deveria externalizar a neutralidade científica dos conteúdos e das práticas pedagógicas, logo, conteúdos reflexivos como Filosofia e Sociologia deveriam ser substituídos por uma educação moral e cívica.



A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advogou a reordenação do processo educativo para torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico. Buscou-se, então, com base em justificativas teóricas derivadas da corrente filosófico-psicológica do behaviorismo, planejar a educação para dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. (SAVIANI, 2008, p. 202)



Pesquise mais

Chamamos a sua atenção para uma questão crucial da educação durante o período da Ditadura Militar: as políticas educacionais, especialmente aquelas relacionadas ao financiamento, apresentaram um cenário diferente do que era amplamente divulgado pelo Regime como sendo uma educação de qualidade. De fato, ocorreu uma expansão no número de matrículas da educação básica em virtude da obrigatoriedade da matrícula dos alunos, contudo a diminuição dos investimentos, tanto em infraestrutura como na formação de professores, ocasionou um processo de precarização em diversos âmbitos, inclusive ampliando as desigualdades educacionais entre os diferentes estados da federação. Para que você conheça mais sobre este processo, recomendamos a leitura dos artigos abaixo:

ASSIS, R. M. de. A educação brasileira durante o Período Militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 320-339, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/171/89>>. Acesso em: 15 maio 2017.

SAVIANI, D. O legado educacional do Regime Militar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2017.

Com o processo de redemocratização do país, nós tivemos a promulgação de uma nova Constituição Federal em 1988, a chamada Constituição Cidadã e, como você deve imaginar, esse contexto teve um grande impacto sobre as políticas educacionais das décadas de 1980 e 1990. Se por um lado a questão curricular foi inserida nas discussões das teorias críticas e pós-críticas, por outro, o projeto neoliberal de educação consolidou-se no país e influenciou as premissas do Plano Nacional de Educação, o que gerou uma dualidade nesse cenário.

Assim, você consegue imaginar quais foram as contribuições que esta nova constituição trouxe para a educação e para o currículo? Provavelmente sua resposta seja que ela expressou que a educação é um importante elemento para a formação e para o exercício da cidadania, mas refletiremos um pouco mais sobre este processo.

Lembre-se de que mencionamos que a educação e as reformas educacionais no período da Ditadura Militar foram responsáveis por gerar uma série de desigualdades educacionais pelo território, assim, com a chegada da nova constituição, mais especificamente em seu artigo 210, ficou explícito que seriam fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, o que podemos analisar como uma forma de garantir uma formação básica comum, evitando que estas desigualdades fossem ampliadas cada vez mais. Reflita que, com esses conteúdos mínimos fixados, temos alguns pontos muito importantes a serem considerados: a) a preocupação de criar e garantir mecanismos para a promoção de uma educação de qualidade; b) um currículo que permite ao aluno saber de fato o

que deveria estar aprendendo, respeitando as suas especificidades regionais e culturais atreladas aos direitos de aprendizagem; c) uma formação básica comum que permitisse a formação e o exercício da cidadania.

Observe que estas questões são relativas às discussões críticas e pós-críticas do currículo, pois elas compreendiam que o currículo deveria ser um instrumento não apenas para a seleção de conteúdos pré-fixados, mas também como um mecanismo de planejamento e operacionalização da educação para formar os alunos para a vida em uma sociedade democrática.

É neste cenário que foi concebida a nova e atual LDB nº 9.394/96 que, apesar de ter sido aprovada em uma trajetória contraditória, com uma série de críticas em relação às manobras políticas que envolveram o processo, explicitou, especialmente em seu art. 2º, que a escola e, conseqüentemente, a produção do conhecimento deve preparar o aluno para a vida em sociedade, notadamente no tocante ao exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho.

Assim, devemos compreender que a LDB trouxe uma série de alterações na educação de uma forma geral, o que teve um impacto direto sobre a constituição curricular. Em um primeiro momento devemos lembrar de que na lei anterior (Lei nº 5.692/71) a organização curricular ocorria somente por séries anuais ou semestrais, já na atual legislação, pode ocorrer por séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados com base na idade, na competência, o que reafirma a necessidade de uma base curricular comum para garantir o acesso, a permanência e a equidade no processo educativo. Esta possibilidade de organização também foi importante para garantir o direito de aprendizagem dos alunos, uma vez que essa flexibilização se relaciona com o seu tempo de aprendizagem.

Outro ponto fundamental da atual LDB foi a criação da base comum a ser complementada pela diversidade, pois esta última visa atender a um currículo coerente às demandas e especificidades de cada sistema e região, uma vez que é evidente que formar um aluno em um estado não pode ser exatamente igual em outro, contudo, isso não significa que todos deveriam apresentar um mínimo comum.

Dois documentos fundamentais nesta direção são os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais, ambos serão estudados nas Seções 2 e 3 desta unidade de ensino.

Ainda vale destaque em relação à perspectiva curricular na LDB, que apresenta uma obrigatoriedade do ensino de Língua Portuguesa, Matemática, bem como os conhecimentos relativos à natureza, sociedade, Arte e Educação Física. Esta compreensão de que os saberes oriundos dos contextos físicos, políticos, sociais e culturais foram determinantes para a reflexão de um currículo mais inclusivo e com temas diversificados, especialmente no tocante à história e tradições de outras etnias que compõem a formação da nossa nação.

A LDB ainda determinou claramente a obrigatoriedade da criação do Plano Nacional de Educação:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que a conduzam à: I-erradicação do analfabetismo; II-universalização do atendimento escolar; III-melhoria da qualidade do ensino; IV-formação para o trabalho; V-promoção humanística, científica e tecnológica do país. (BRASIL, 1988, s/p)

Outro aspecto que merece nossa atenção é o fato da LDB sinalizar para a necessidade de outros documentos complementares e articuladores em relação ao currículo, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais, conforme estudaremos mais adiante. Estes documentos foram essenciais para que, de fato, pudéssemos ampliar o direito à educação.

Agora entenderemos como o currículo foi abordado na LDB nº 9.394 (1996, s.p.)

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno. (Redação dada pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (Incluído pela Lei nº 11.769, de 2008)

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008)

Analisando as implicações curriculares deste artigo, é possível afirmar que o primeiro ponto, como já mencionamos, é a existência de uma base comum que deverá ser complementada a fim de respeitar as características da clientela, reconhecendo a diversidade existente em nosso país. Outro ponto é a externalização de que um conteúdo não é mais importante que outro, pois compreendemos a necessidade do ensino de Língua Portuguesa e Matemática, mas eles são tão importantes quanto os demais conteúdos que explicam e refletem sobre os contextos políticos e culturais de nosso país. Note que este é um mecanismo de exercício para a cidadania, na mesma direção temos a relevância da indicação dos conteúdos de Artes, Música, Educação Física e de outras matrizes que compõem a formação do povo brasileiro.

A LDB ainda indica nos art. 27 e 28 as diretrizes em relação aos conteúdos da educação básica, bem como o respeito à educação em contextos rurais.

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III - orientação para o trabalho;

IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008. (BRASIL, 1996, s/p)

Na LDB nº 9.394/1996 consta também a criação de planos de educação nacional com vigência decenal. O plano de educação nacional surge a partir de pressão social, pelo “Fórum Nacional em defesa da Escola Pública”. A proposta original de um plano plurianual prevê um plano coletivo com enfoque plural. Porém, infelizmente, temos identificado interesses do governo se sobressaindo aos interesses coletivos.

Se por um lado os Planos de Educação devem respeitar o previsto na legislação educacional e orçamentária vigente, por outro, suas metas devem incidir no conteúdo das leis e planos futuros, que terão vigência no período de duração do Plano de Educação. Sem esta incidência, os Planos de Educação são apenas cartas de intenção. Sem os mecanismos legais e financeiros disponíveis para

a sua viabilização – tais como o Plano Diretor, PPA – Plano Plurianual e, LDO – Lei de Diretrizes Orçamentária – suas metas ficam sujeitas à vontade dos gestores e a quaisquer variações políticas e econômicas. Portanto, para garantir sua execução, não basta somente atuar em prol da inserção de propostas e metas no Plano de Educação, é também preciso acompanhar e incidir nestes demais instrumentos, que têm como objetivo orientar o desenvolvimento urbano e o uso dos recursos públicos. (PLANOS, 2017, s/p)

O primeiro Plano Nacional de Educação aprovado foi por meio da Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, com vigência 2001 a 2010. No início da década de 2010, um projeto de Lei foi inicialmente articulado por meio da Lei (PL) nº 8.035, de 20 de dezembro de 2010, ao planejamento educacional para o período 2011-2020, porém, somente algum tempo depois, a sua versão final foi aprovada por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, cobrindo o decênio 2014-2024.

O Plano Nacional de Educação com vigência entre 2001-2010 tinha diagnósticos, diretrizes e 295 objetivos e metas relacionadas aos níveis da educação básica e educação superior e modalidades de ensino (Educação de Jovens e Adultos, Educação a Distância e Tecnologias Educacionais, Educação Tecnológica e Formação Profissional, Educação Especial e Educação Indígena), ainda a formação dos professores e valorização do magistério, o financiamento e gestão. A avaliação geral feita por estudiosos ao final deste PNE converge para a problemática do financiamento para efetivar os objetivos e as metas.

Com relação ao currículo, o PNE 2001-2010 aponta a necessidade de um referencial comum para a formação escolar no Brasil, capaz de indicar aquilo que deve ser garantido a todos, em uma realidade com características tão diferenciadas, sem promover uma uniformização que descaracterize e desvalorize peculiaridades culturais e regionais (BRASIL, 2001). O primeiro Plano é aprovado em meio às publicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, 1998, 2000).

O PNE aprovado e com vigência 2014-2024 já inicia com atraso, muitos interesses governamentais e uma taxa de investimento muito menor do que a proposta original.

O PNE em vigência aborda a necessidade de uma base curricular comum articulada com as características e demandas locais, permitindo tanto o acesso, como a permanência dos alunos na escola. São vinte metas para melhorar a qualidade da educação básica, sendo que quatro delas tratam da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Em 2015, o I Seminário Interinstitucional para a elaboração da Base é realizado e reúne assessores e especialistas. A Portaria nº 592 institui a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da BNCC. Em outubro, tem início a consulta pública para a construção da primeira versão da BNCC com contribuições da sociedade civil, de organizações e entidades científicas. (Fonte: MEC. **Base Nacional Comum**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/linha-do-tempo>>. Acesso em: 18 jul. 2017)

Em abril de 2017, o MEC entregou a versão final da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE), responsável por elaborar parecer e projeto de resolução. Esse documento é de caráter normativo, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica.

A BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da educação básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, considerando o contexto e as características dos alunos. (BRASIL, 2017, p. 7)



Exemplificando

A BNCC está organizada em sua versão final da seguinte forma:

Educação infantil: direitos de aprendizagem e desenvolvimento e campos de experiências. Com objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses.

Ensino fundamental: áreas do conhecimento, competências específicas da área, componentes curriculares e competências específicas dos

componentes. Objetivos de conhecimento por unidades temáticas e habilidades para os anos iniciais e anos finais da educação básica.

Ensino médio: seguirá a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, da Reforma do ensino médio que altera a LDB nº 9.394/1996. Ela modifica toda a estrutura do ensino médio com um discurso de flexibilidade e melhoria da qualidade.

Ainda não temos informações suficientes para uma análise mais complexa, porém, o que conseguimos identificar até o momento é a defesa de um mínimo a ser aprendido, de orientações curriculares compostas por uma base comum nacional e uma parte diversificada nas prescrições curriculares pós LDB nº 9.394/1996. Essas constatações nos levam a alguns questionamentos, como: quais concepções de currículo e formação estão incutidas nessas propostas? Qual é a autonomia das escolas e dos professores na elaboração de seus currículos?

Todos têm direito à apropriação da produção intelectual, cultural, ética e estética, mas outras leituras de mundo, de culturas e de si mesmo estão sendo também privilegiadas? “Os currículos acumulam muitos saberes, mas sabem pouco dos adultos que os ensinam e menos ainda das crianças, adolescentes e jovens que os aprendem” (ARROYO, 2013, p. 17)

Sem medo de errar

A diretora Olga está em processo de implementação de um currículo bilíngue, mas percebe que para isto deverá modificar as práticas pedagógicas. Ela sabe que o currículo é o centro do planejamento pedagógico quando se pensa na promoção de uma educação de qualidade.

Assim, sua primeira proposta junto aos professores e coordenadores foi refletir como há emergência na discussão curricular em nosso país, pois ela percebeu que uma mudança significativa somente é possível quando podemos nos apropriar de um contexto histórico mais amplo que nossa realidade imediata.

Para a diretora Olga, a transformação do currículo é um movimento dialético que envolve os professores e gestores para que sejam capazes de promover um processo de ação-reflexão-ação. Desta forma, ela propõe uma atividade investigativa junto aos professores.

1. Qual é a relação entre o currículo e a Constituição Federal?
2. Como o currículo é abordado na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996?
3. Como o currículo é abordado nos Planos Nacionais de Educação?

A diretora percebeu que a maioria de seus professores não conseguia responder aos seus questionamentos. Logo, propôs que eles fizessem uma pesquisa para que pudessem em um segundo momento responder a tais dúvidas.

Olga, em parceria com a coordenação pedagógica, elaborou um material para auxiliar os professores, mas este somente deveria ser entregue após eles terem feito a investigação.

Discutir e perceber os meandros que envolvem a temática currículo é fundamental para que de fato possamos pensar em uma educação realmente transformadora e de qualidade.

Ao finalizar a discussão sobre os materiais, ficou explícito aos professores que a implementação de um currículo bilíngue significa uma articulação mais ampla com as formas de construção do conhecimento e as práticas pedagógicas, bem como os mecanismos avaliativos.

Um currículo escolar para ser modificado deve ser capaz de externalizar a construção social mais ampla que emerge da comunidade escolar, pois um currículo com qualidade é aquele que atende às demandas e à realidade de sua clientela.

Avançando na prática

Refletindo sobre o Plano Nacional de Educação

Descrição da situação-problema

Como estamos estudando, na construção do Plano Nacional de Educação, a participação dos estados e municípios é de

fundamental importância para atender às demandas e à realidade de cada localidade. Assim, imagine que você foi convidado para fazer parte da equipe que realizará esta discussão em seu município. Neste momento, você e a equipe estão discutindo a seguinte meta:

"• meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental."

Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 15 maio 2017.

A atual situação é que somente 78% das crianças matriculadas no 3º ano do ensino fundamental são capazes de ler com desenvoltura, 66% escrevem corretamente e estão no estágio alfabéticas-ortográficas e 43% apresentam desempenho satisfatório em Matemática.

O desafio é melhorar este cenário para que a meta possa ser cumprida.

Resolução da situação-problema

Após mapear a situação, você e a equipe propõem algumas ações que devem ser indutoras na melhoria dos dados obtidos.

1. Formação dos professores: promover uma formação continuada que leve os professores à reflexão sobre sua prática e sobre as políticas e legislação educacional e, também, sobre os referenciais teóricos.
2. Criação e ampliação, nas escolas municipais, de espaços alfabetizadores para além da sala de aula, promovendo atividades que permitam que as crianças se desenvolvam.
3. Elaboração e início um processo que articule com os professores da educação pré-escolar para que eles criem situações problematizadoras em relação à etapa de letramento, o que não significa adiantar o processo de alfabetização.
4. Fornecer às escolas recursos tecnológicos que dinamizem o processo de alfabetização, estimulando a construção do conhecimento para alunos e professores.

O objetivo é, portanto, estimular que os professores realizem processos avaliativos que permitam, tanto o replanejamento de suas propostas com os alunos, como personalização dos processos de aprendizagem, garantindo atender às demandas específicas do educando.

Faça valer a pena

1.

Sendo instrumentos de planejamento da política educacional, os Planos de Educação devem estar de acordo com a legislação, os demais planos de médio e longo prazos e leis orçamentárias referentes ao nível governamental em que estão vinculados, para que suas metas sejam possíveis e viáveis de serem alcançadas no período previsto. (DE OLHO NOS PLANOS, [s.d.], [s.p.]

Assinale a alternativa que indica corretamente com qual/quais leis o Plano Nacional de Educação precisa estar alinhado.

- a) À Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases e Diretrizes Curriculares Nacionais.
- b) Apenas aos Parâmetros Curriculares Nacionais.
- c) Apenas às Diretrizes Curriculares Nacionais.
- d) Apenas ao Projeto Político Pedagógico
- e) Apenas à Lei de Diretrizes e Bases.

2.

A Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada há mais de vinte anos, teve importância crucial nas transformações ocorridas desde então. Servindo à Educação como a Constituição serve para o conjunto da legislação brasileira, a LDB abriu espaço para consolidar medidas que ampliaram o acesso e melhoraram o financiamento do ensino no Brasil. (NOVA ESCOLA, [s.d.], [s.p.]

Sabemos que a atual LDB foi importante porque foi indutora para que os alunos tivessem acesso e permanência na escola. Evidentemente que este ainda é um longo processo.

Assinale a alternativa correta em relação à contribuição da LDB para a questão curricular.

- a) Ela determinou os conteúdos máximos que os currículos da educação básica deveriam ter.
- b) Ela acabou com a parte diversificada do currículo porque ela causa desigualdades no ensino.
- c) Ela determinou o final de uma base comum, pois o currículo deve ser amplo e diversificado para atender às necessidades de cada clientela.
- d) Ela indicou que o ensino religioso não deve ser contemplado no currículo porque o Brasil é um país com uma matriz religiosa complexa e o ensino deve ser laico.
- e) Ela tornou obrigatório incluir no currículo do ensino fundamental os direitos de aprendizagem das crianças e dos adolescentes.

3. O projeto governamental foi orientado pelo centralismo de decisões, da formulação e da gestão da política educacional, principalmente na esfera federal. Pauta-se pelo progressivo abandono, por parte do Estado, das esferas de manutenção e desenvolvimento do ensino, por meio de mecanismos de envolvimento de pais, organizações não governamentais, empresas e de apelos à "solidariedade" das comunidades onde se situam as escolas e os problemas. O que resultou em parâmetros privatistas para o funcionamento dos sistemas de ensino.

(FRIGOTTO, 2003. p. 112)

Assinale a alternativa correta em relação a crítica apresentada na citação acima:

- a) A implementação das políticas neoliberais ocorridas no Brasil depois da década de 1990.
- b) A implementação de políticas de intervenção estatal ocorridas no Brasil depois da década de 1990.
- c) A implementação de políticas de assistência social ocorridas no Brasil depois da década de 1990.
- d) A implementação de políticas que reconheceram o Estado com central no processo de organização e gestão dos sistemas educativos.
- e) A implementação de política de ampliação dos investimentos em educação depois da década de 1990.

Seção 2.2

Prescrições curriculares: parâmetros

Diálogo aberto

Caro aluno, seja muito bem-vindo a mais esta discussão. Como você já sabe, nesta unidade, estamos voltando nossas reflexões para o marco legal que envolve a construção do currículo. Nesta seção, convidamos você a compreender e aprofundar seus conhecimentos sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Referenciais Curriculares para a Educação Básica.

Como é de seu conhecimento, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96 determina, em seu art. 9º, inciso IV que cabe à União

estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 1996, [s.p.])

É fundamental que você conheça este artigo, pois ele fornece a sustentação legal para a discussão que vamos realizar sobre o estabelecimento dos PCNs.

Aproveitamos para relembrar que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) são as normas obrigatórias que regulam a educação básica, isto é, orientam como ocorrerá o planejamento do currículo, seja pelas escolas, seja pelos sistemas de ensino, com vistas a cumprir o estabelecido pela LDB, assegurar uma formação básica comum.

Foi nesse contexto que os Parâmetros foram concebidos, já que indicariam como deveria ser abordado o que estava definido dentro das DCNs, portanto é correto afirmar que os PCNs são prescrições curriculares elaboradas, no âmbito do governo federal, de forma não obrigatória, que visam orientar e subsidiar o

planejamento a organização das escolas e/ou sistemas de ensino sobre como elaborar o currículo.

Também é possível afirmar que os PCNs emergiram como um desdobramento da Conferência Mundial de Educação para Todos, de Jomtien na Tailândia, conforme já estudamos, uma vez que essa conferência trazia como aspiração um esforço dos países em universalizar a educação básica.

Outro ponto relevante a ser mencionado é a relação do relatório da UNESCO, também conhecido como relatório Delors e a formulação dos pilares do PNC, pois o relatório indicava a necessidade de um aprendizado contínuo pelos educandos ao longo da vida, sumariamente expressos na terminologia de “Aprender a aprender”, visão amplamente debatida e incorporada dentro dos parâmetros.

Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais, criados em 1997, orientam de forma disciplinar como o currículo das escolas deve ser elaborado e/ou revisado, a fim de formar os educandos para o exercício pleno de sua cidadania.

Os parâmetros, além de serem indutores das propostas curriculares das escolas e dos sistemas de ensino, orientam a formação dos professores, tanto de forma inicial, como em serviço (ou em outros termos, em sua formação continuada), bem como se relacionam com a produção de materiais didáticos e avaliações internas e externas em larga escala.

É a partir deste cenário que a diretora Olga reflete sobre os repertórios para garantir uma articulação entre o currículo brasileiro e o internacional, garantindo a observância presente nos Parâmetros e Referenciais Curriculares para a Educação Básica promovida em nosso país.

Faça a reflexão com a diretora Olga. A problemática neste momento é articular com equipe pedagógica três vertentes: a produção do conhecimento a partir do currículo brasileiro e do internacional; como ocorrerá as práticas pedagógicas e como ocorrerá as formas de avaliação, que não poderão ser apenas somativas dentro de uma educação para a cidadania.

Não pode faltar

Vamos debater um pouco mais sobre o marco legal do currículo? Como já indicado, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) fornecem subsídios para que as Diretrizes Curriculares possam ser implementadas pelas escolas e/ou pelos sistemas de ensino.

Para iniciar nossa discussão sobre os PCNs, a etapa de elaboração e uma versão preliminar aconteceu no período de 1995-1996. Os PCNs 1ª a 4ª séries foram publicados em 1997, os PCNs de 5ª a 8ª séries, em 1998 e os PCNs para o ensino médio, em 2000. Este documento foi fruto de um amplo debate de especialistas da área da educação com o Ministério da Educação (MEC), como abordado na seção anterior.



Assimile

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados com base no modelo espanhol, contando com a participação do professor César Coll. Este documento encontra-se dividido em áreas do conhecimento e destina-se para as modalidades do ensino fundamental e médio, servindo como um referencial de qualidade da educação em nível nacional. Ainda devemos destacar que ele tem como função orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, permitindo a socialização de pesquisas e discussões sobre a produção pedagógica da atualidade. Assim, perceba que ele é um desdobramento das políticas públicas de educação, engendradas a partir da década de 1990. Seu objetivo foi subsidiar uma reforma curricular em âmbito nacional, não se limitando apenas a normas e orientações, mas se apoiando também em prescrições que pudessem transformar as práticas de ensino-aprendizagem e avaliação.

Assim, vamos analisar este importante documento para o currículo e para as práticas pedagógicas. Sua primeira relevância foi cumprir o preceito constitucional de uma formação básica comum para todos os cidadãos, ou seja, foram criados conteúdos direcionados à educação básica, respeitando a pluralidade e as especificidades presentes no cenário nacional, o que podemos compreender como uma intenção do MEC em estabelecer uma "base curricular comum".

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental estão organizados em 10 volumes, sendo eles: Volume 1: Introdução; Volume 2: Língua Portuguesa; Volume 3: Matemática; Volume 4: Ciências Naturais; Volume 5: História e Geografia; Volume 6: Arte; Volume 7: Educação Física; Volume 8: Apresentação dos Temas Transversais e Ética; Volume 9: Meio Ambiente e Saúde; Volume 10: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.

Os objetivos do ensino fundamental são que os alunos sejam formados para a autonomia, para o exercício da cidadania e que compreendam a formação brasileira a partir da constituição de nossa identidade multicultural, bem como sejam capazes de reconhecer as características naturais e físicas percebendo-se como parte do meio, saber utilizar os recursos tecnológicos, desenvolver a criticidade e o conhecimento do seu corpo em termos biológicos e estéticos.

Já nos Parâmetros Curriculares para o ensino médio, o foco foi um distanciamento da organização disciplinar privilegiando a sua organização em três grandes áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias, explicitando a natureza interdisciplinar e transdisciplinar da construção do conhecimento nesta modalidade de ensino.

A área de Códigos e Linguagens compreendida como a capacidade de construção e produção de sentido, de acordo com as necessidades e experiências emanadas da vida em sociedade. Ciências Naturais e Matemática visa à apropriação de sistemas de pensamento mais abstratos, problematizando o conhecimento do mundo natural e físico, inserindo os educandos na investigação científica e tecnológica. E, por último, Ciências Humanas volta-se para o desenvolvimento da consciência crítica, cívica e social em uma perspectiva histórica e de direitos.

O objetivo dos PCNs é subsidiar a formulação de um currículo com base em conteúdos que deveriam ser aprendidos por todos os educandos em escala nacional, adequando, portanto, o que deveria ser ensinado e aprendido em cada etapa ou ciclo do processo de escolarização, fornecendo orientações didáticas

sobre o processo cotidiano de ensino-aprendizagem e também dos processos avaliativos. Ao mesmo tempo, o PCN deixa claro que este rol de conteúdos deveria ser enriquecido por temáticas e assuntos emanados das demandas locais, externalizando a dimensão flexível e multicultural da elaboração curricular. Perceba que ele serve como um referencial à prática docente e ao mesmo tempo é uma forma de direcionar os aprendizados de conteúdos e competências para a formação cidadã e democrática dos educandos.

Contudo, você deve estar refletindo sobre uma questão: é obrigatória a adoção dos PCNs por sistemas de ensino e/ou escolas? E a resposta é não, pois os PCNs não se constituem em atos administrativos normativos, diferentemente do que ocorre com as Diretrizes Curriculares Nacionais; ele serve como o documento de orientação, de subsídio, para a implantação de uma educação de qualidade em escala nacional.

É correto afirmar que os PCNs são balizados por duas vertentes que se relacionam de forma dialética dentro dos processos de ensino e aprendizagem: a promoção de uma educação democrática e a formação para o exercício da cidadania. Nos termos descritos no PCN temos:

Todos os documentos aqui apresentados configuram uma referência nacional em que são apontados conteúdos e objetivos articulados, critérios de eleição dos primeiros, questões de ensino e aprendizagem das áreas, que permeiam a prática educativa de forma explícita ou implícita, propostas sobre a avaliação em cada momento da escolaridade e em cada área, envolvendo questões relativas a o que e como avaliar. Assim, além de conter uma exposição sobre seus fundamentos, contém os diferentes elementos curriculares — tais como Caracterização das Áreas, Objetivos, Organização dos Conteúdos, Critérios de Avaliação e Orientações Didáticas —, efetivando uma proposta articuladora dos propósitos mais gerais de formação de cidadania, com sua operacionalização no processo de aprendizagem. (BRASIL, 1997, p. 29)



Essa visão ainda direciona nosso olhar para duas questões fundamentais: a primeira, relacionada à flexibilização que o currículo deve possuir, uma vez que os conteúdos devem ser adaptados aos contextos que estão inseridos; a segunda questão é a formação para a cidadania, pois os conteúdos não devem ser temas e/ou assuntos a serem ensinados, mas, sim, saberes que contribuam para a formação mais ampla dos educandos enquanto indivíduos.

Aqui vale destacar que os PCNs quando abordam a necessidade de uma formação para a cidadania trazem os temas transversais como forma de estimular a escola a discutir e a refletir sobre temáticas fundamentais para a constituição da subjetividade, da autonomia e do exercício da cidadania pelos educandos. Cabe também chamar sua atenção sobre a concepção de transversais, porque estas temáticas não estão inscritas em apenas uma ou outra disciplina, mas devem também ser trabalhadas de forma interdisciplinar entre as diferentes áreas do conhecimento.

Ainda é fundamental salientar que os PCNs indicam que os conteúdos devem estar obrigatoriamente articulados às práticas de ensino-aprendizagem, bem como as formas de avaliação. No tocante à avaliação, este processo não se limitaria apenas à avaliação ocorrida dentro da escola, mas deveria subsidiar, ainda, a avaliação externa e em larga escala. Nesta direção é importante que você perceba que este documento teve como primeira finalidade servir de orientação e reflexão aos docentes sobre sua *práxis*, distanciando-se de um compêndio de saberes ou de um currículo obrigatório, remetendo-se ao seu escopo inicial de forjar para a cidadania.



Refleta

Como nós já estudamos, o currículo é o que poderíamos chamar de o coração de uma escola. Em outras palavras, é correto afirmar que a partir do currículo emanam as práticas pedagógicas, os conhecimentos que deverão ser construídos no processo de ensino-aprendizagem, bem como as formas de avaliação. Veja que os PCNs sinalizam para o rol de conteúdos que devem ser aprendidos pelos alunos, visando à sua formação para a cidadania, uma vez que o currículo está sempre dialogando com as necessidades da sociedade. Em nosso sistema de ensino, o currículo pode estar organizado de uma forma tradicional, ou seja, por disciplinas,

ou por outras maneiras, como por projetos de trabalho. Se o currículo está a serviço da sociedade, qual forma maneira você acredita que seja a mais adequada para formar os educandos como sujeitos críticos e autônomos? Ainda há espaço para uma organização disciplinar ou ela já está superada e deve ser abandonada pelas escolas?

Nesta direção, devemos compreender que o currículo forma para a cidadania quando dialoga com as necessidades de sua comunidade. Isto nos permite compreender as razões para que os PCNs sejam flexíveis e exijam a complementação pelos estados e municípios. Vale destacar que o currículo como uma seleção de conhecimentos deve influenciar nas formas de ser, agir e pensar dos educandos. O que nos leva a ressaltar a relação entre o PCN e o relatório da UNESCO sobre “aprender a aprender”.

Ainda devemos mencionar que uma prática cidadã para a organização do currículo, a partir do que está sinalizado pelo PCNs é a construção de uma sociedade democrática, na qual os educandos são compreendidos como sujeitos de direitos e deveres. Logo, os processos de organização e estruturação do conhecimento devem ser inclusivos e diversificados em suas temáticas, respeitando a diversidade cultural existente em nosso país.

Veja que o PCN também não se coloca como um rol de saberes e conhecimentos previamente selecionados que devem ser implantados de forma obrigatória pela escola, pois há uma percepção que o currículo é um documento que está em movimento e em permanente construção, que parte da realidade e das necessidades dos alunos e dos objetivos educativos propostos pelo planejamento escolar, pois somente com este posicionamento crítico e reflexivo é que podemos compreender outro objetivo expresso no PCN, o de subsidiar a promoção de uma educação com qualidade.

É neste sentido que esperamos que você perceba que o PCN foi criado como uma expressão das políticas educacionais que começaram a ser implementadas a partir da década de 1990, com a finalidade de dirimir as distorções que existiam entre os sistemas de ensino.

O PCN, portanto, foi construído com a o objetivo de orientar a construção de um currículo mínimo, bem como as práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem e as formas de avaliação, tanto para o ensino fundamental como para o ensino médio. É válido lembrar de que os objetivos de aprendizagem deveriam relacionar sempre as dimensões: cognitiva (conceitual e procedimental), morais e atitudinais.



Exemplificando

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, optou-se por um tratamento específico das áreas, em função da importância instrumental de cada uma, mas contemplou-se também a integração entre elas. Quanto às questões sociais relevantes, reafirma-se a necessidade de sua problematização e análise, incorporando-as como temas transversais. As questões sociais abordadas são: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural. (BRASIL, 1997)

Os PCNs orientam as escolas e os sistemas de ensino sobre como selecionar, organizar e avaliar a produção dos conhecimentos e as experiências e vivências que serão responsáveis pela formação dos educandos em termos de comportamentos e subjetividades. Assim, você consegue perceber que o PCN é um documento que referenda a qualidade da educação em nosso país, servindo como um orientador do processo de construção curricular.

Como indicamos, o PCN busca fornecer subsídios e orientações ao trabalho docente para que o processo de ação-reflexão-ação seja externalizado em práticas significativas, colaborativas e mediadoras durante o planejamento e a construção do conhecimento. Isto se encontra explicitado quando indica que dentre as utilidades dos Parâmetros Curriculares, temos:



- **rever objetivos, conteúdos, formas de encaminhamento das atividades, expectativas de aprendizagem e maneiras de avaliar;**
- **refletir sobre a prática pedagógica, tendo em vista uma coerência com os objetivos propostos;**
- **preparar um planejamento que possa de fato orientar o trabalho em sala de aula;**

- discutir com a equipe de trabalho as razões que levam os alunos a terem maior ou menor participação nas atividades escolares;
- identificar, produzir ou solicitar novos materiais que possibilitem contextos mais significativos de aprendizagem;
- subsidiar as discussões de temas educacionais com os pais e responsáveis. (BRASIL, 1997, p. 12)

Veja que o PCN não é um currículo pronto e fechado, mas, sim, uma referência curricular para a discussão sobre os objetivos e como ocorrem as práticas pedagógicas que permitam a valorização de nossa cultura.

Ainda no tocante à organização da educação, é importante mencionar que o PCN apresenta esta como uma organização em ciclos de aprendizagem, ou seja, compreende que os alunos possuem um tempo e ritmo para se desenvolver de forma contínua, logo em um sistema de progressão continuada, sem interrupção dentro do ciclo, mas apenas ao seu final, visando que a construção dos saberes ocorra de forma menos fragmentada e os objetivos são traçados para o ciclo e não apenas para o ano. Veja que o ensino fundamental está organizado de forma plurianual, ou seja, uma organização em ciclos. É possível destacar que esta maneira de organização pretende evitar as distorções de aprendizagem e especialmente de idade versus ano (série).

A avaliação nesta direção deve ser diagnóstica, contínua, processual e formativa, justamente para que o processo de aprendizagem seja acompanhado ao longo de sua formação, não se limitando apenas a avaliações somativas, portanto a avaliação para o PCN é um momento de integração e intervenção dos processos de aprendizagem, orientando e reorganizando o planejamento das práticas pedagógicas. Também vale mencionar que, como o objetivo é o acompanhamento e a autonomia do aluno, é indicado que os educandos realizem a autoavaliação. Por fim, o PCN compreende que a avaliação tem um papel de diagnosticar, orientar e determinar o aprendizado do aluno, tanto em termos quantitativos, como também qualitativos.

Assim, é fundamental perceber que os PCNs, ao serem tratados como um referencial para a promoção da educação de qualidade, estão refletindo que a organização curricular deverá permitir a construção de uma proposta pedagógica centrada no acesso do educando à escola, sua permanência e inclusão.

Lembre-se de que os principais valores presentes no PCN para orientar a prática pedagógica são problematizações que privilegiem a autonomia do educando, a diversidade cultural, o exercício da cidadania, o desenvolvimento de práticas que demandem a participação e a colaboração para a construção do conhecimento, estimulando uma aprendizagem reflexiva, investigativa, contextualizada e interdisciplinar.

Cabe ao professor, portanto, planejar e organizar tempos, espaços, materiais diversos para pesquisa e investigações, diferentes mecanismos de avaliação, ser disponível para a aprendizagem. Por último, cabe destacar que os PCNs pretendem, por meio dos conteúdos essenciais, garantir uma educação de forma a propiciar a equidade e a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem.

Não podemos esquecer de que, por trás de todo esse discurso, há interesses de uma política chamada neoliberal com interesses prioritariamente econômicos. Outro fator importante de destacar é que apesar dos PCNs não terem caráter de obrigatoriedade, paralelamente a avaliação externa passou a fazer o papel da obrigatoriedade sobre os conteúdos a serem selecionados e ensinados, uma vez que serão cobrados para gerar informações para os rankings da educação brasileira.

Agora vamos refletir sobre os Referenciais Curriculares Nacionais. Devemos começar apontando que eles serão específicos e elaborados para áreas que necessitem de informações adicionais, bem como pelos estados, buscando criar as especificidades abordadas acima para cada região de nosso país.

Aqui detalharemos os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI). Primeiramente, é necessário indicar que ele é um dos principais documentos para o desenvolvimento e planejamento das práticas pedagógicas na educação com crianças pequenas e em fase pré-escolar. Segundo o MEC,

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil referente às creches, entidades equivalentes e pré-escolas, que integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto. [...] o Referencial pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural. [...]. O Referencial foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. (BRASIL, 1998, p. 7)

Assim, além de orientar as práticas pedagógicas e a organização dos tempos, espaços e materiais, este documento reconhece a educação infantil como uma etapa da educação básica, bem como busca romper com o caráter assistencialista que existia no atendimento das crianças pequenas em creches. Reconhecendo, desta forma, a educação infantil como um direito à educação das crianças e não uma benesse às mães.

Esse documento foi elaborado pelo Ministério da Educação em 1998 e está organizado em três volumes, sendo: Introdução; Formação pessoal e social; e Conhecimento de mundo. Veja que este documento também se centra no desenvolvimento e no exercício da cidadania das crianças.

Nesta direção, são princípios presentes no RCNEI: respeito à dignidade; direito das crianças de brincar; acesso das crianças aos bens socioculturais; socialização das crianças e atendimento aos cuidados essenciais. Isso já implica em compreender que a educação infantil tem como seu principal eixo o brincar como mote de todas as práticas pedagógicas, pois o aprendizado, o desenvolvimento cognitivo, social, psicológico e motor ocorrem por meio da ludicidade.

Outro ponto é a percepção de uma dualidade complementar entre o educar e o cuidar, pois a educação infantil é uma etapa da educação, logo estes dois elementos são presentes e indissociáveis, não há educação sem o cuidado, da mesma forma que no ato de cuidar também se desenvolvem práticas educativas.

O RCNEI encontra-se dividido em dois eixos: formação pessoal e social e o conhecimento de mundo; eles irão compor a base curricular da educação infantil. Como você deve imaginar, não se trata de conteúdos disciplinares, mas de conhecimentos que precisam ser trabalhados com as crianças, para que elas desenvolvam sua cidadania e exerçam seu papel de sujeitos históricos, culturais e sociais.

A formação do sujeito está centrada na constituição da identidade da criança, ou seja, como ela se compreende, apreende e interpreta o mundo, a si e ao outro. Assim, as crianças devem ser consideradas em suas individualidades sociais, culturais, econômicas e étnicas. O aprendizado deveria ocorrer de forma integrada, criando uma imagem positiva da criança. O objetivo curricular dos eixos é uma construção dialética, uma vez que ao conhecer o mundo, a criança se (re)conhece.

Para que este currículo possa ser desenvolvido, será necessária à organização didática em três modalidades principais: atividades permanentes, relacionadas à rotina das crianças; sequências de atividades que visam ao desenvolvimento de aprendizagens específicas; projetos de trabalho que visam ao desenvolvimento do aprendizado por meio de problematizações que permitem que as crianças se desenvolvam integralmente na busca de soluções para os desafios propostos.



Pesquise mais

Para que você possa aprofundar seus conhecimentos sobre o PCN e RCNEI, recomendamos que você acesse:

- site onde constam os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Básica:

De 1ª a 4ª séries: disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

De 5ª a 8ª séries: disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnaes/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12657-parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

- Ensino médio: disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/expansaoda-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>>. Acesso em: 28 de jun. 2017.

- Referências Curriculares Nacionais para Educação Infantil: disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2017.

Este documento está pautado em um referencial de construção construtivista, especialmente em referências como Piaget, Vygotsky, Wallon, Emília Ferreiro, Délia Lerner, entre outros. O documento ainda propõe e estimula uma posição reflexiva do educador em suas práticas e sobre a constituição da infância, apresentando a criança como um sujeito. Por último, vale destacar que o indica como eixos de desenvolvimento: Identidade e Autonomia, Artes Visuais, Movimento, Música, Linguagem Oral e Escrita, Matemática e Natureza e Sociedade.

O processo de avaliação deverá ser diagnóstica, contínua, processual e formativa, concretizada por meio de pareceres e portfólios, contudo não servirá para estabelecer critérios de aprovação ou promoção para as etapas subsequentes.

É importante destacar que o RCNEI integra a série de documentos de PCNs. Portanto, os PCNs e o RCNEI são documentos construídos no contexto da reorganização curricular em escala nacional, a partir da década de 1990. Eles buscam orientar as práticas pedagógicas com o discurso de implementar uma educação de qualidade a partir de conteúdos essenciais que permitam a formação de crianças e jovens para o exercício da cidadania e a construção de uma sociedade democrática e de direitos. No contexto educacional brasileiro, o que de fato identificamos?

Sem medo de errar

A diretora Olga está discutindo neste momento a articulação entre o currículo brasileiro e o internacional, garantindo que contemplará as premissas presentes no PCN. Assim, sua primeira ação foi recuperar o Projeto Político Pedagógico e discutir com a equipe pedagógica, pois os princípios orientadores da construção curricular e das práticas pedagógicas estão presentes neles.

Assim, a diretora, em conjunto com a equipe docente, percebeu que a primeira ação a ser tomada é a ampliação da carga horária para que os alunos possam cursar ambas as matrizes curriculares.

Outra diferenciação ocorrerá na atribuição de aulas, pois no ensino médio, o aluno geralmente possui diferentes professores para as disciplinas, enquanto que no currículo americano os alunos têm poucas disciplinas obrigatórias, ou seja, eles devem cursar somente Inglês, Matemática e História. As demais disciplinas do currículo são eletivas e escolhidas pelos alunos com seus orientadores educacionais.

Desta forma, foi percebido que, para conciliar as diferentes propostas de matrizes curriculares, era necessário também refletir sobre a organização curricular, não por disciplinas, mas por projetos. Neste sentido, amplia-se a ênfase para os temas transversais e privilegia a resolução de problemas e temáticas envolvendo a construção da identidade multicultural e o exercício da cidadania.

Outro aspecto foi a avaliação, que passou a ser realizada pelo desenvolvimento de projetos de pesquisa. Assim, os educandos começaram a estudar os conteúdos curriculares por diferentes estratégias, tais como: por roteiros dirigidos, desenvolvimento e resolução de problemas em pares e por rotações de aprendizagem. Ao longo do ano letivo, os estudantes deveriam desenvolver os conteúdos curriculares de forma que pudessem relacionar e aplicar em seus contextos cotidianos.

Como um dos elementos curriculares da matriz americana é o desenvolvimento de atividades extracurriculares, foram propostas atividades de música, dança, teatro e demais oficinas de arte e esportes que exijam dos educandos exercerem atividades de

cooperação e participação. Também foram criados dois projetos específicos, um direcionado à educação sexual e outro relacionado à sustentabilidade.

Avançando na prática

Refletindo sobre o cuidar e educar na educação infantil

Descrição da situação-problema

A professora Ângela foi contratada como coordenadora da educação infantil em uma escola que tem apenas cinco anos de funcionamento. Em sua primeira semana, depara-se com outras profissionais que reclamam por executarem tarefas que envolvem o cuidado com as crianças, pois argumentam que elas, como pedagogas de formação, deveriam se dedicar exclusivamente às atividades que desenvolvem a aprendizagem das crianças. Em outro momento também pode observar outras professoras realizando atividades com as crianças como se fossem “provas”.

Ela, como coordenadora pedagógica, solicita que as educadoras leiam os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil para a próxima reunião de formação continuada, pois compreende que este seja o momento de problematizar junto ao grupo algumas das questões que ela observou.

Resolução da situação-problema

A coordenadora Ângela em um primeiro momento questiona qual é o papel das professoras na educação infantil. Assim, depara-se com educadoras que compreendem que sua ação seja cuidar e outras, educar. Desta forma, procura apresentar que estas duas modalidades são indissociáveis e que se complementam na atuação com as crianças.

Outro ponto é a discussão sobre se há um currículo para a educação infantil e quais as suas características. A coordenadora leva as professoras a refletirem que a educação das crianças pequenas é pautada pela ludicidade e pela brincadeira, pois este é o principal mecanismo que permite às crianças se desenvolverem de forma integral. Em outros termos, quando elas brincam, estão aprendendo e se desenvolvendo.

Outro aspecto é que todas as práticas pedagógicas, inclusive as avaliativas, têm como finalidade auxiliar nesse processo de desenvolvimento, por isso a necessidade de uma observação e escuta atenta para perceber como elas estão se desenvolvendo e quais são os limites que precisarão ser trabalhados.

Ainda nesta mesma direção, a coordenação apresenta que as crianças pequenas são sujeitos históricos e de direitos e que a educação infantil representa uma expressão de seu direito à educação.

Faça valer a pena

1.



Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são referências para os ensinos fundamental e médio de todo o país. O objetivo do PCN é garantir a todas as crianças e jovens brasileiros, mesmo em locais com condições socioeconômicas desfavoráveis, o direito de usufruir do conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania. (EDUCACIONAL, [s.d.],[s.p.])

Assinale a alternativa correta sobre o PCN:

- a) Ele é obrigatório porque é prescritivo.
- b) Ele é um referencial e, portanto, não é obrigatório.
- c) Seu objetivo é estabelecer os conteúdos que todos devem obrigatoriamente aprender.
- d) Ele não é flexível porque se trata de uma prescrição.
- e) Ele é fechado, uma vez que determina conteúdos obrigatórios.

2.



A própria comunidade escolar de todo o país já está ciente de que os PCNs não são uma coleção de regras que pretendem ditar o que os professores devem ou não fazer. São, isso sim, uma referência para a transformação de objetivos, conteúdos e didática do ensino. (EDUCACIONAL, [s.d.],[s.p.])

Assinale a alternativa que indica corretamente características do PCN:

- a) Exercício da cidadania.
- b) Obrigatoriedade de conteúdos.
- c) Estabelecimento de padronização cultural.
- d) Padronização de práticas pedagógicas.
- e) Avaliações somativas exclusivamente.

3. Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil constituem em um importante documento sobre o currículo e as práticas pedagógicas que deveriam ser desenvolvidas na educação infantil.

Assinale a alternativa correta sobre o RCNEI:

- a) Ele não reconhece a educação infantil como parte da educação básica, pois está voltado as crianças em idade pré-escolar.
- b) Ele reconhece a educação infantil como um direito das mães a creche.
- c) Ele apresenta as disciplinas que deverão compor o currículo da educação infantil.
- d) Ele se distancia a educação infantil do assistencialismo porque sinaliza que a única dimensão a ser trabalhada com as crianças é o educar, excluindo o cuidar.
- e) Apresenta o lúdico e o brincar como centro dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento biopsicossocial das crianças.

Seção 2.3

Prescrições curriculares: diretrizes

Diálogo aberto

Caro aluno, você já percebeu pelas nossas reflexões, o currículo é um tema central dentro do contexto educacional, seja por determinar a seleção de conteúdos, a construção do conhecimento e as práticas pedagógicas, pelo papel que exerce na articulação com as políticas públicas voltadas para a educação, seja pelas constantes reformulações direcionadas aos diferentes graus de ensino.

Nesta seção, você perceberá que as discussões que envolvem as Diretrizes Curriculares Nacionais e a nova Base Nacional Comum Curricular atestam que o currículo tem se revelado cada vez mais complexo, ou seja, multidimensional e mutirreferenciado.

Nós perceberemos que estes documentos incorporaram elementos presentes nas categorias analíticas da teoria crítica, mas ao mesmo tempo componentes das proposições presentes nos estudos culturais que envolvem questões de gênero, raça, entre outros. Neste sentido, eles buscam referenciar a construção de uma sociedade a partir de um currículo que seja capaz de forjar processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos acumulados historicamente pelas sociedades, induzindo a formação de sujeitos que apresentam competências e habilidades para se inserirem socialmente em suas territorialidades e também em um mundo globalizado.

Assim, nossa discussão nesta seção será focada em três pontos centrais: as Diretrizes Curriculares Nacionais; o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e a Base Nacional Comum Curricular.

Como já estudamos, a DCN tem como sustentação legal os preceitos presentes na LDB nº 9.394/96, especialmente no art. 9º, o qual indica a exigência de diretrizes para a educação infantil, ensino fundamental e médio, em relação ao currículo e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum. Contudo, como você já sabe, mesmo que as DCNs sejam obrigatórias de serem observadas, o currículo escolar não é imposto ou um documento estático, neutro e fechado, e esta premissa

também está expressa na LDB, em seu art. 10, quando indica que os estados podem baixar normas complementares a seus sistemas de ensino, justamente por compreender a necessidade de flexibilização do currículo. Portanto, é correto afirmar que as DCNs possuem um caráter prescritivo e cogente, enquanto que o PCN, como já estudado, busca representar referenciais sobre este currículo prescrito.

Como estamos acompanhando, a diretora Olga atua em uma escola pública que está realizando um projeto piloto de implementação de um currículo bilíngue. Assim, seu desafio será refletir sobre a reformulação do Projeto Político Pedagógico de sua escola frente às determinações do currículo prescrito pelas determinações oficiais das DCNs. Vamos refletir com a Olga sobre como a relação entre o currículo prescrito e o currículo de sua escola pode ser efetivo para garantir a qualidade da educação? Como seu planejamento curricular irá se articular com o Plano Nacional da Educação e com a Base Nacional Comum Curricular?

Vamos estudar e compreender?

Não pode faltar

Para iniciarmos nossa discussão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais, vamos refletir brevemente sobre a relação entre as políticas curriculares e a formulação do currículo prescrito. Durante o estudo desta unidade, você deve ter refletido sobre algumas questões, como quais são as intenções que constam nas políticas curriculares educacionais que o Estado aprova? Qual é a necessidade de prescrições curriculares? Ou ainda, as prescrições curriculares atendem à qual projeto de construção de sociedade? As prescrições curriculares ao definir conteúdos essenciais limitam a atuação das escolas e dos sistemas de ensino?

Para que essas perguntas possam começar a ser respondidas, vamos analisar o que Sacristán (1998, p. 109) compreende sobre as políticas que se direcionam ao currículo:

Um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm



sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa, enquanto apresenta o currículo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferentes tipos.

Com isso, as políticas que estão direcionadas ao currículo sempre deverão considerar os contextos macro e microsociais, históricos e culturais, a atuação dos sujeitos dentro do sistema e as teorias que embasam as práticas educativas e pedagógicas.

Assim, não podemos esquecer de que as políticas voltadas para o currículo exercem o papel de forjar e induzir um projeto social, cultural e político que se direciona diretamente aos sujeitos que pretende formar. Como você já estudou, a década de 1990 foi um ponto de inflexão nas políticas de reorganização curricular, articulando-se com as políticas neoliberais e de reestruturação produtiva em curso, tendo como desdobramento documentos que serviram como referenciais e prescritivas sobre o currículo.



Assimile

Chamamos sua atenção para dois conceitos fundamentais sobre o currículo: o prescrito e o apresentado aos professores, conforme Sacristán (1998):

- **Currículo prescrito:** é aquele expresso por um conjunto de normas, leis e determinações, estabelecido por entidades oficiais, como o Conselho Nacional da Educação. Neste currículo é definido e fixado o rol de conteúdos essenciais que deverão ser desenvolvidos nos diferentes segmentos da educação básica e/ou no ensino superior, como a Lei de Diretrizes e Bases e as Diretrizes Curriculares Nacionais.

- **Currículo apresentado aos professores:** são os materiais produzidos a partir do currículo prescrito, que deverão orientar os professores em suas práticas pedagógicas. Ele serve como um guia para a construção do currículo que será efetivado no processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, podemos afirmar que os PCNs e o RCNEI são exemplos desse tipo de currículo.

Dessa forma, vamos definir o que são as Diretrizes Curriculares Nacionais. São atos administrativos normativos, portanto, obrigatórios, capazes de realizar uma determinada ordenação sobre o currículo. Isso implica dizer que esses atos são prescritivos, sendo que suas normas e orientações devem ser observadas na elaboração dos currículos escolares e no seu planejamento.



Exemplificando

Um exemplo de orientação do currículo prescrito também pode ser encontrado nos livros didáticos, que apresentam aos docentes como os conteúdos trazidos nos materiais se articulam com as determinações presentes nas DCNs e como elas podem ser aplicadas nas práticas pedagógicas dos currículos.

As DCNs diferem-se dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), uma vez que, enquanto aquelas são leis, fornecendo metas e objetivos a serem buscados em cada curso/segmento, os PCNs são apenas referências curriculares que podem orientar o planejamento curricular escolar, portanto, não são leis. Assim, as DCNs permitem orientar e sistematizar os preceitos presentes na Constituição Federal e na LDB.

As DCNs emergem como parte das atribuições do Conselho Nacional de Educação (CNE) junto ao Ministério da Educação. A formulação das diretrizes curriculares para a educação é uma das atividades e funções que o CNE, conforme Lei nº 9.131/95, desempenha junto ao Ministério da Educação (MEC), pois o conselho tem como um dos objetivos a participação da sociedade em aprimorar e desenvolver políticas na área da educação, com foco na qualidade. Assim, o CNE assume uma função consultiva e de assessoramento ao MEC, o que para alguns autores se caracteriza como uma ampliação e centralização da ação do ministério neste processo. Ao CNE cabe deliberar sobre as DCNs propostas pelo MEC, bem como verificar como está ocorrendo a execução do Plano Nacional de Educação (PNE).

Dessa forma, as diretrizes são um conjunto de definições doutrinárias sobre os princípios, fundamentos e procedimentos na educação básica que deverão orientar as escolas e os sistemas de ensino na organização, na articulação, no desenvolvimento e na

avaliação de suas propostas pedagógicas, isto é, na formulação dos currículos, do Projeto Político Pedagógico, bem como orientar os cursos de formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na educação básica.

As Diretrizes Gerais da Educação Básica emergem do parecer aprovado pela Câmara da Educação Básica CNE/CEB nº 7/ 2010 – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e pela Resolução CNE/CEB nº 04/2010 que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

No texto das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para educação básica, alguns pontos são importantes de serem destacados.

1. O acesso, a inclusão e permanência dos alunos nas escolas de educação básica como condição essencial para a garantia da qualidade social da educação, o que implica em destacar ainda a exigência de um compromisso com a aprendizagem dos alunos de maneira efetiva, conforme destacado pelos arts. 8º e 9º da resolução.
2. O art. 3º da resolução infere que as DCNs devem evidenciar seu papel de indicador de opções políticas, sociais e culturais e que se articula com o projeto de Nação, fundamentando-se nos princípios de cidadania, dignidade da pessoa, igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade. Devemos lembrar de que a organização dos sistemas de ensino deve ser de forma colaborativa entre a União, Estados e Municípios.
3. O estímulo à criação de métodos didático-pedagógicos utilizando-se de recursos tecnológicos de informação e comunicação, a serem inseridos no cotidiano escolar, indicando a necessidade de redes de aprendizagem, bem como o desenvolvimento dos eixos temáticos devem permitir uma abordagem interdisciplinar sobre as áreas do conhecimento. “A transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático pedagógico, em que temas e eixos temáticos são integrados às disciplinas e às áreas ditas convencionais, de forma a estarem presentes em todas elas” (BRASIL, 2010, p. 6).
4. Indicação como integrantes da base nacional comum: Língua Portuguesa; Matemática; Conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente

do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-brasileira e Indígena; Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo a música; Educação Física e Ensino Religioso. Vale destacar que esta base comum está articulada com a parte diversificada, ou seja, atendendo às especificidades e demandas de cada localidade e sistemas de ensino.

5. A educação básica está organizada em: educação infantil – compreende a creche, englobando as crianças até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a pré-escola, com duração de 2 (dois) anos; ensino fundamental – obrigatório e gratuito, com duração de 9 (nove) anos, organizado e tratado em duas fases: a dos 5 (cinco) anos iniciais e a dos 4 (quatro) anos finais; ensino médio – com duração mínima de 3 (três) anos (BRASIL, 2010).

6. As prescrições curriculares das DCNs ainda incluem: Educação Étnico-racial, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, entre outros.

A educação infantil tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança, isto é, em seus aspectos biopsicossociais e afetivos, lembrando que este processo deverá ser “complementado pela ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2010, p. 5). Já o ensino fundamental deve promover a ampliação do desenvolvimento dos educandos, especialmente no tocante ao domínio da leitura, escrita e cálculo.

O ensino médio deve ter currículos flexíveis e orientados para a formação da cidadania e da inserção no mundo do trabalho. A formação também deve incluir questões relacionadas às temáticas éticas e estéticas, visando à criticidade e ao desenvolvimento do pensamento reflexivo e autônomo, permitindo “a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos presentes na sociedade contemporânea, relacionando a teoria com a prática” (BRASIL, 2010, p. 2).

Com relação às modalidades de ensino, a Educação de Jovens e Adultos deve ser pautada pela flexibilização dos currículos, respeitando as características dos alunos e destina-se àqueles que estão fora da faixa etária considerada adequada em relação ao ano/série. A Educação Especial é uma modalidade que deve perpassar transversalmente as diferentes etapas de ensino da educação regular e garantindo os processos de aprendizagens dos educandos, atendendo às suas necessidades. A educação indígena deve ser promovida em suas

terras e respeitando sua cultura, exigindo formação específica dos docentes, valorizando as especificidades étnico-culturais; a educação quilombola deve reconhecer as peculiaridades étnico-culturais, sendo o currículo uma expressão que deve permitir saberes e práticas que permitam valorizar e preservar as suas culturas e reafirmar o seu pertencimento étnico.

Porém, atualmente as diretrizes curriculares perderam sua importância como orientadora baseada em avanços educacionais importantes, soterradas no caráter impositivo das políticas nacionais e estaduais de avaliação.



Pesquise mais

Para que você possa conhecer melhor as Diretrizes Curriculares Nacionais, recomendamos que você leia o texto produzido pelo Ministério da Educação que apresenta uma síntese deste documento.

BRASIL. MEC. **Síntese das diretrizes curriculares nacionais para a educação básica**. Brasília. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32621-cne-sintesesdas-diretrizes-curriculares-da-educacao-basica-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 maio 2017.

Como estudamos na primeira seção desta unidade, em 2014 foi aprovado o Plano Nacional da Educação, por meio da Lei nº 13.005/14, com vigência no período de 2014-2024. Este PNE estabelece vinte metas para a educação que, sem dúvidas, as mais desafiadoras são a ampliação dos investimentos em educação, melhoria da formação e a valorização do professor, além da expansão do atendimento da educação em todos os níveis e modalidades.



Pesquise mais

Para que você possa aprofundar seus conhecimentos sobre o Plano e acompanhar como estão o desenvolvimento de cada meta, recomendamos o acesso ao Observatório do PNE, disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/>>. Acesso em: 15 maio 2017.

O PNE aponta a necessidade de diretrizes pedagógicas para a educação básica e a criação de uma Base Nacional, temática que refletiremos na sequência. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pode ser definida como um conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos da educação básica devem ter acesso durante seus processos de aprendizagem.

A Base é um documento em construção e passou por consultas públicas até chegar a sua versão final, em 2017. Após a homologação pelo MEC, ela será um documento obrigatório e orientará a elaboração dos currículos e propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas, políticas para a formação de professores, elaboração de materiais didáticos e avaliações.

A BNCC possui como proposta definir o rol de aprendizagens essenciais e as políticas educacionais que visam a melhoria da qualidade da educação em todos os segmentos, por meio de valores como justiça, cidadania e igualdade. Assim, a base traz um conjunto de saberes de cada área do conhecimento que são essenciais e que devem estar contidos dentro dos currículos.

Durante todo o processo de elaboração e discussão da BNCC, teve os profissionais e estudiosos a favor, os totalmente contra e os a favor com observações e ressalvas.

As principais críticas dos profissionais e estudiosos que são contra ou possuem ressalvas com relação: a uma BNCC referem-se a uma escuta e consulta fria à sociedade sem promover um amplo debate público sobre tema; ao abandono ou minimização das Diretrizes Curriculares existentes que trazem o princípio da articulação curricular por áreas de conhecimentos; à presença de uma visão tecnicista, com forte tendência meritocrática. Para esse levantamento, não foram consideradas as pesquisas e discussões avançadas de currículo que existem no país, um currículo mínimo e atrelado à avaliação, a uma uniformização da prática pedagógica e a não consideração do histórico de conquistas da área. Essa é uma discussão que deixa de fora: os sujeitos da escola e os sujeitos educadores; a crença de que um rol de conteúdos trará um acesso mais equânime que desconsidera as condições de trabalho e as experiências dos sujeitos; a formação de professores a partir de um documento sem promover a reflexão e possibilidade de outros olhares – não é formação, mas sim, treinamento.

A Base Nacional Comum Curricular é uma realidade que veio se desenhando desde as políticas, leis e reformas da educação das décadas de 1980 e 1990. Segundo Arroyo (2013, p. 8):



Nunca como agora tivemos políticas oficiais, nacionais e internacionais que avaliam com extremo cuidado como o currículo é tratado nas salas de aula, em cada turma, em cada escola, em cada cidade, campo, município, estado ou região. Caminhamos para a configuração de um currículo não só nacional, mas internacional, único, avaliado em parâmetros únicos. Por que esse interesse em avaliar de maneira tão minuciosa o que cada educando aprende e cada docente ensina em todos os países? O currículo passou a ser um território de disputa externa não só de cada mestre ou coletivo escolar.

Resgatando os estudos sobre as teorias do currículo que realizamos na Unidade 1, apoiados nas teorias críticas e pós-críticas, o currículo educacional está inserido em disputas por conhecimentos que estão em jogo, por projetos de sociedade, portanto relações de poder. Porém, quais são os conhecimentos colocados como necessários, inevitáveis, sagrados para o cidadão do século XXI? Há possibilidade de outros olhares sobre o ensinar-aprender?



Refleta

Será que vivemos momentos de grandes avanços e inovações curriculares que visam a emancipação dos indivíduos, ou as propostas curriculares continuam fiéis a sua tradicional rigidez, normatização, segmentação e avaliação?

Sem medo de errar

Agora vamos refletir sobre os desafios enfrentados pela diretora Olga. Ela está realizando a revisão de seu PPP. Assim, foram colocadas como questões a relação entre o currículo prescrito e o currículo de sua escola e como ele pode ser efetivo para garantir a qualidade da educação? Como seu planejamento curricular ise

articulará com o Plano Nacional da Educação e com a Base Nacional Comum Curricular?

Em um primeiro momento, a diretora Olga observa as Diretrizes Curriculares Nacionais e pondera que a qualidade da educação que deverá estar presente na organização curricular implica em compreender alguns pontos, tais como: a inserção de temas como a educação indígena, quilombola e as matrizes étnicas e culturais de formação de nosso país. Percebe que, ao valorizar o indicado nas DCNs, ela servirá para problematizar a construção de seu currículo bilíngue, permitindo a comparação das diferentes matrizes culturais e das identidades.

Outro ponto foi analisar a questão do acesso, da inclusão e permanência, pois ela percebeu que as práticas pedagógicas deveriam ser transformadas de forma a concretizar a aprendizagem em um processo efetivamente significativo. Mas isto também implica em revisar o currículo e identificar os interesses dos alunos.

Nesta direção, uma estratégia que acredita ser interessante de ser implantada é o ensino por pares, no qual a participação do aluno é ativa e mobiliza a construção e a mediação do conhecimento.

Ela ainda acredita que um maior envolvimento dos alunos seja fundamental para que permaneçam na escola, avancem em seus estudos e construam estratégias autônomas de aprendizado.

Em relação ao Plano Nacional de Educação, seu maior desafio é melhorar as práticas pedagógicas relacionadas aos processos de alfabetização nas séries iniciais e reduzir o analfabetismo funcional no ensino fundamental II. Para isto, ela resolve ampliar a formação em serviço dos professores, bem como enfatiza que as práticas de leitura não devem ficar restritas somente ao trabalho dos professores de alfabetização ou de Língua Portuguesa.

Em relação à Base, Olga decide realizar parcerias com universidades próximas à sua escola para que possa ser debatido com os professores quais serão as mudanças e contribuições que ela poderá trazer para os processos de ensino-aprendizagem, ou seja, como este documento, ao fixar as expectativas de aprendizagem, ajuda na qualificação da prática docente para a criação de currículos mais adequados às necessidades dos alunos.

Ponderações sobre a Base Nacional Comum Curricular

Descrição da situação-problema

O professor Vlademir é diretor pedagógico em uma escola particular e foi convidado a participar de uma reunião na Diretoria de Ensino de seu município. Neste encontro, a supervisora de ensino Margarete apresentou os principais pontos sobre a Base Nacional Comum Curricular. O objetivo desta reunião foi apresentá-la aos diretores das escolas da rede particular. Assim, imagine que você está na posição de Vlademir e deverá levar essa discussão para sua unidade escolar.

Dessa forma, elenque quais pontos são centrais nesta discussão e pondere como ela contribuirá para a melhoria da qualidade de ensino dos educandos.

Resolução da situação-problema

A primeira questão que Vlademir sinaliza é que a Base é uma referência nacional obrigatória, mas não um currículo em si. Seu papel será justamente o de orientar a revisão e a elaboração dos currículos nos estados e nos municípios.

Para isso, a base define quais são os objetivos de aprendizagem e as habilidades que deverão ser adquiridas pelos alunos a partir de conteúdos essenciais, com diferentes graus de complexidade.

Ele ainda sinalizou que a Base propõe que as escolas deveriam organizar seus currículos por diferentes perspectivas e não apenas por disciplinas, mas também por temas ou áreas do conhecimento, de forma que atendessem às demandas educativas de seus alunos. A Base indica que 40% do currículo deve ser adaptado às realidades dos sistemas de ensino.

Os conteúdos de História deverão ser organizados de forma cronológica, sendo que algumas temáticas poderiam ser suprimidas. A Língua Inglesa é um componente obrigatório, o que exige a capacitação de professores para que esse ponto se concretize.

Toda a criança deverá estar plenamente alfabetizada até o segundo ano do ensino fundamental, o que apresenta impasses frente ao Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa. Em relação à educação

infantil vale destacar os campos de experiências como forma de ampliação e construção gradativa da autonomia das crianças.

Por último, destacou que a Base acena para a possibilidade de articulação de diferentes políticas educacionais, visando seu alinhamento a partir de uma referência comum, especialmente no tocante à formação dos professores e os mecanismos de avaliação.

Desta forma, a Base também tem como intencionalidade, tais como outros documentos prescritivos, garantir a qualidade da educação para que os alunos possam avançar para outros níveis e/ou etapas de escolarização. Neste sentido, o alinhamento que a Base pretende construir visa produzir condições de formação com equidade para crianças e jovens.

Faça valer a pena

1. A Base é uma referência nacional obrigatória, mas não é o currículo. Seu papel será justamente o de orientar a revisão e a elaboração dos currículos nos estados e nos municípios. Se a Base estabelecer que um dos conteúdos for o conceito de cadeia alimentar, cada rede e cada escola terá liberdade para escolher, entre outros aspectos, os ecossistemas que utilizará como referência ao tratar do tema. Assim, uma rede de ensino da região Norte poderá abordar as cadeias alimentares em ecossistemas da Amazônia; do Nordeste, na caatinga; do Centro-Oeste, no cerrado; do Sudeste, na mata atlântica; do Sul, no pampa. E assim por diante.

Assinale a alternativa que apresenta corretamente a relação entre a BCCN e o currículo:

- a) A Base estabelece os objetivos que se espera que os estudantes venham a atingir, enquanto o currículo define como alcançar esses objetivos.
- b) O currículo estabelece os objetivos que se espera que os estudantes venham a atingir, enquanto a Base define como alcançar esses objetivos.
- c) A Base e o currículo estabelecem os objetivos que se espera que os estudantes venham a atingir e definem como alcançar esses objetivos.
- d) A Base estabelece os objetivos que se espera que os estudantes venham a atingir, mas não é um documento obrigatório, enquanto o currículo define como alcançar esses objetivos e isto o transforma em uma imposição para as escolas.
- e) O currículo estabelece os objetivos que se espera que os estudantes venham a atingir, enquanto a Base define como os alunos serão avaliados, exclusivamente.

2. As redes de ensino têm autonomia para elaborar ou adequar os seus currículos, de acordo com o estabelecido na Base – assim como as escolas têm a prerrogativa de contextualizá-los e adaptá-los a seus projetos pedagógicos.

Com base na asserção acima, é correto afirmar que:

- a) A BCCN e as DCNs são obrigatórias.
- b) A BCCN constitui-se em um referencial como os PCNs, já as DCNs são obrigatórias.
- c) São documentos obrigatórios: DCN, BCCN e PCN.
- d) A BCCN, DCN e o PCN não são obrigatórios.
- e) A BCCN e o Referencial Curricular Nacional são obrigatórios enquanto que PCN e DCN são opcionais, já que representam apenas orientações.

3. É um conjunto de orientações que deverá nortear os currículos das escolas, redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil. Trará os conhecimentos essenciais, as competências e as aprendizagens pretendidas para as crianças e jovens em cada etapa da educação básica em todo país. O documento conterà:

- Competências gerais que os alunos devem desenvolver em todas as áreas.
- Competências específicas de cada área e respectivos componentes curriculares.
- Conteúdos que os alunos devem aprender e habilidades a desenvolver a cada etapa da educação básica da educação infantil ao ensino médio.
- A progressão e o sequenciamento dos conteúdos e das habilidades de cada componente curricular para todos os anos da educação básica.

Assinale a alternativa que indica de qual documento trata-se a afirmação acima:

- a) BCCN.
- b) PCN.
- c) DCN.
- d) Referencial Curricular Nacional.
- e) ECA.

Referências

AGUIAR, M. A. Parâmetros Curriculares Nacionais e formação do educador: a reforma educacional brasileira em marcha. In: **Educação e Sociedade**, ano 17, n. 56, dez. 1996. p. 506-515.

ARROYO, M. G. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. In: GIMENO SACRISTÁN, José (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

BRASIL. **Decreto nº 66.600, de 20 de maio de 1970**. Cria Grupo de Trabalho no Ministério da Educação e Cultura para estudar, planejar e propor medidas para a atualização e expansão do Ensino Fundamental e do Colegial. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-66600-20-maio-1970-408046-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 14 set. 2017.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 15 maio 2017.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

_____. **Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 15 maio 2017.

_____. **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm>. Acesso em: 14 set. 2017.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 maio 2017.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, nº 248, 1996.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2017**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 14 set. 2017.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 14 set. 2017.

_____. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6704-rceb004-10-1&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25 jul. 2017.

_____. MEC. CNE. **Parecer CEB 04/98.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 29 de janeiro de 1998.

_____. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Versão Final, abr. 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Documento Introdutório. Versão Preliminar. Brasília: MEC/SEF, novembro, 1995.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** 1ª a 4ª séries. Brasília: MEC/SEF, 10 volumes. 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** 5ª a 8ª séries. Brasília: MEC/SEF. 1998.

_____. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Plano decenal de educação para todos.** Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002599.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2017.

EDUCACIONAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Disponível em: <http://www.educacional.com.br/legislacao/leg_vi.asp>. Acesso em: 15 jun. 2017.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. In: **Educação e Sociedade.** v. 24, n. 82, Campinas: Cortez, 2003. p. 93-130.

GANDIN, D. Pode haver parâmetros curriculares nacionais decentes? In: **Revista de Educação AEC.** n. 111, Brasília. 1999. p. 96-102,

DE OLHO NOS PLANOS. **Planos de educação.** Disponível em: <<http://www.deolhonosplanos.org.br/planos-de-educacao/>>. Acesso em: 15 maio 2017.

NOVA ESCOLA. **20 anos da LDB:** como a Lei mudou a Educação. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/4693/20-anos-lbdbarcy-ribeiro-avancos-desafios-linha-do-tempo>>. Acesso em: 6 set. 2017.

SAVIANI, D. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 14. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

_____. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação:** por uma outra política educacional. 5. ed. Ver. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. **Escola e democracia.** 38. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. **A pedagogia no Brasil:** história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

TERIGI, F. *Resituando el debate sobre la política curricular em nuestro país.* **Novedades Educativa,** n. 82. Buenos Aires, 1997.

TORRES, R. M. **Educação para todos:** a tarefa por fazer. Porto Alegre: ARTEMED Editora, 2001.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades

básicas de aprendizagem. In: **Conferência Mundial sobre a Educação para Todos**, 1990, Jomtien, Tailândia.

_____. **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

WCEFA, *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decenio de 1990*. In: **Conferência Mundial sobre la Educación para Todos**, 1990, Jomtien, Tailândia.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil**: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas: Autores Associados; Brasília: Editora Plano, 2004.

O currículo escolar

Convite ao estudo

Caro aluno,

Chegamos à Unidade 3, na qual estudaremos o currículo no contexto educacional e, portanto, aprendemos qual é o desdobramento das leis e políticas educacionais e prescrições curriculares na escola.

Na Seção 3.1, compreenderemos os desdobramentos das políticas curriculares no contexto educacional pós-reformas das décadas de 1980 e 1990, refletindo sobre: Por que ensinar? Para quem ensinar? O que ensinar?

Na Seção 3.2, o foco do nosso estudo será quais as características o currículo vai adquirindo desde o currículo formal, passando pelo currículo percebido e operacional até chegar ao currículo experienciado pelo aluno. Além disso, estudaremos as concepções pedagógicas do currículo no processo de ensino-aprendizagem e o que significa incorporar os conceitos de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Por fim, na Seção 3.3, colocaremos uma lupa no impacto das avaliações externas no currículo escolar, a proposta curricular da escola e a avaliação da aprendizagem e os tipos de avaliação da aprendizagem: diagnóstica, somativa ou formativa.

Nesta unidade de ensino, entraremos de fato no contexto escolar, portanto, a personagem Olga terá muitos desafios. É importante lembrar de que ela acabou de ser contratada como diretora por uma escola pública municipal que sediará a implementação de um projeto-piloto de educação pública bilíngue.

Vamos aos nossos estudos!

Seção 3.1

O currículo no contexto escolar

Diálogo aberto

As reformas educacionais das décadas de 1980 e 1990 promoveram a construção de muitos documentos oficiais e políticas curriculares para as escolas, pautados na concepção da construção de um currículo nacional de base comum e mínima, mas com uma parte diversificada.

Porém, percebemos um descompasso entre o que os documentos oficiais prescrevem e o currículo que de fato é construído e implementado no contexto escolar. Nesse processo, as avaliações externas expandem-se e intensificam suas verificações como uma forma de garantir a implementação do currículo oficial nas escolas e salas de aula.

A recém-contratada diretora Olga tem grandes desafios considerando esse contexto. Um currículo bilíngue envolve ainda mais questões e preocupações que devem ser avaliadas, para que seja significativo à comunidade escolar e entorno da escola e promova aprendizagens de saberes que contribuam para a formação de um cidadão, profissional, crítico, consciente, livre e emancipado.

Olga, com os demais profissionais da escola, inicia a construção de um novo projeto político pedagógico para implementação do projeto piloto de introdução de um currículo bilíngue na escola.

Para isso, é necessário refletir: O que ela precisa observar e fazer? Quais são os princípios e objetivos do projeto político pedagógico (PPP) que estava em vigência até o momento? Como promover as reflexões para iniciar o planejamento de uma proposta educativa inovadora, mas que faça sentido à comunidade escolar, aos familiares e alunos? Quais são os aspectos que ela deverá considerar?

Vamos ajudar Olga? Acho que ela terá muito trabalho!

Não pode faltar

Até o momento, estudamos as teorias do currículo e o currículo na legislação e políticas educacionais após a Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996. Nesta unidade, compreenderemos as implicações deste currículo no contexto educacional.

Importante contextualizar qual é a função social da escola a partir das políticas educacionais e prescrições curriculares após a década de 1990. Vimos que essas reformas buscaram

por um lado estabelecer mecanismo de controle e avaliação da qualidade dos serviços educacionais promovendo e garantindo a materialização dos princípios meritocráticos e competitivos. E, por outro lado, articular e subordinar a produção educacional às necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho. Sendo o mercado de trabalho orientador das decisões em matéria de política educacional. (LIMA; PRZYLEPA, 2015, p. 426)



A função social da educação passou a ser a garantia de empregos, a chamada empregabilidade, vinculada a uma concepção de educação estreitamente relacionada aos interesses do mercado econômico.

Então, afirma-se que formar para o mercado de trabalho não deve ser função da escola? Não. É apenas uma alerta que priorizar o ensino e a aprendizagem de “habilidades” mínimas para alunos populares – como apenas força de trabalho – para “garantir” uma vaga no mercado escasso, segmentado e seletivo de emprego, não é efetivo para a formação de cidadãos emancipados. É mais sustentável uma formação que, além de dar importância à produção intelectual, técnica e operacional, incorpore outras leituras de mundo, outros saberes, o olhar dos excluídos, dos diferentes.

Os documentos curriculares formulados a partir do contexto das reformas de 1980 e 1990 apontam transformações na

maneira de abordar os conteúdos a serem ensinados, porém eles caminham, cada vez mais, em uma lógica de estarem previamente estabelecidos pelos órgãos governamentais com pequena ou nenhuma participação dos educadores.

Após a LDB nº 9.394/96, há uma grande diversidade nas Prescrições Curriculares para a Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental de nove anos, ensino médio, EJA, educação do campo, indígena, étnico-racial, entre outras). Desde sua primeira versão, a Lei aborda o currículo com conteúdos mínimos a serem ministrados a nível nacional, assegurando uma formação básica comum. Essas prescrições curriculares valorizam também a formação de competências e habilidades, sendo mais uma das exigências das mudanças tecnológicas ocorridas no mundo globalizado.

É válido destacar as políticas de avaliação do que é ensinado quando abordamos a implementação do currículo no contexto escolar. Cada vez mais temos avaliações criadas pelo Estado para analisar como o currículo é tratado nas salas de aula, em cada turma, em cada escola, em cada cidade, campo, município, estado ou região. Caminhamos para a configuração de um currículo não só nacional, mas também internacional, único, avaliado em parâmetros únicos por técnicos externos ao contexto escolar, atendendo aos interesses do governo e impondo às escolas e a seus profissionais o que entendem como prioritário ou descartável na garantia do direito ao conhecimento (ARROYO, 2013).



Os conteúdos, as avaliações, o ordenamento dos conhecimentos em disciplinas, níveis, sequências caem sobre os docentes e gestões como um peso. Como algo inevitável, indiscutível. Como algo sagrado. Como está posta a relação entre os docentes e os currículos? Uma relação tensa. (ARROYO, 2013, p. 2)

Pós-LDB nº 9.394/1996, os textos dos documentos curriculares passam a abordar termos como flexibilidade, inclusão, diferenças regionais, individuais, entre outros. Porém, é possível identificar também uma rigidez, normatização, segmentação, sequenciação e uma avaliação para quantificar progressos, sequências de ensino-

aprendizagem, priorizando determinados conteúdos e reforçando hierarquias de conhecimentos.



Assimile

O currículo educacional reflete as relações políticas, econômicas, religiosas, de identidade, culturais, entre outras, de forma explícita ou não, com base em determinadas correntes pedagógicas e teorias de aprendizagens.

A partir de muitas lutas sociais nas décadas de 1980 e 1990, foram incorporados nas reformas educacionais alguns avanços para a área da educação, entre eles, a gestão democrática – mesmo identificando, no decorrer das implementações dessas políticas, as distorções no entendimento do que significa descentralização e “autonomia” das instituições educacionais. A gestão democrática proporcionou às escolas algumas decisões e a possibilidade de pensar e implementar o seu projeto educativo a partir da legislação e política educacional.

O projeto político pedagógico (PPP), em uma gestão democrática, é um importante instrumento para pensar e implementar o projeto educativo de uma instituição escolar. É a oportunidade que a comunidade escolar encontra para pensar qual aluno deseja formar, quais saberes são importantes para ele, quais são as melhores estratégias para alcançar seus objetivos, entre outros. Neste contexto, o currículo é o núcleo e o espaço central que deverá incorporar os objetivos construídos pela comunidade escolar. O PPP é a oportunidade para refletir sobre todas as normatizações, concepções e ideologias presentes nas prescrições curriculares e estabelecer as concepções que o contexto escolar deseja adotar.



Pesquise mais

Assista ao vídeo *Projeto político pedagógico* desenvolvido pela Unesp/Univesp. O vídeo aborda o que é o projeto político pedagógico e os cuidados no seu desdobramento no contexto escolar.

NEaD UNESP. **Projeto político pedagógico**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hAUmFs_JBDU>. Acesso em: 25 jul. 2017.

No contexto escolar é possível pensar um currículo que dividirá espaço com os mal-estares sobre: as políticas educacionais e os descasos com a infraestrutura das escolas; as crises da docência; os desafios de uma educação em uma sociedade altamente tecnológica; as expectativas e descrenças da família e alunos; as incertezas e frustrações de uma sociedade em crise política, econômica e social; os compromissos ético-políticos; o pluralismo e a diferença cultural; os espaços disciplinares e interdisciplinares. O currículo está em construção a todo momento no contexto escolar. A escola é um espaço singular da ação educativa, onde o currículo ganha sentido e ressignificações.

Ao construir o projeto educativo de uma escola, todas essas questões devem ser compreendidas pela comunidade escolar para a escolha dos saberes e das formas de realizar o processo de ensino-aprendizagem que deverão compor o currículo escolar.

E o que se deve ensinar e aprender? São as diretrizes e as prescrições curriculares que devem dizer à escola? Podemos identificar nos nossos estudos até o momento que a política curricular vem caminhando para prescrever os saberes essenciais a todas as etapas da educação básica e a todo aluno no território brasileiro. Um exemplo é o movimento de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, no período de 2013 a 2017, composta por um grupo diverso de instituições públicas e privadas trabalhou na definição dos saberes, das competências e aprendizagens que deverão ser ensinadas nas escolas brasileiras.

O documento defende o direito à educação e ao conhecimento de todo e qualquer brasileiro, já exposto na Constituição de 1988. 1988, e também a melhoria da qualidade da educação. Mas, de qual qualidade? Novamente, é importante lembrar quais são os interesses que estão presentes nos documentos, nas políticas e ações do governo:



[...] o quadrilátero aprendizagem-competência-qualificação profissional-empregabilidade, sendo a aprendizagem convertida em competências que visam, nessa perspectiva, à obtenção de qualificações para garantir a empregabilidade máxima e, em um círculo viciado e vicioso, é transformado/transportado para itens de aferição de “desempenho” em avaliações de larga escala. (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2017, p. 485).

A escola deve sim preparar os indivíduos para o mercado de trabalho, mas antes de um profissional existe um cidadão, um ser humano. Portanto, não se defende neste material desconsiderar os conhecimentos científicos, teóricos e tecnológicos como saberes importantes na formação de todo e qualquer cidadão, mas que devem ser complementados com muitos outros saberes.



Refleta

Todos têm direito à apropriação da produção intelectual, cultural, ética e estética, mas outras leituras de mundo, de culturas e de si mesmo estão sendo também privilegiadas? (ARROYO, 2013)

Neste momento, se faz necessário resgatar as teorias do currículo que estudamos na primeira unidade deste livro, mais especificamente, a evolução das teorias do currículo tradicionais para as críticas. Isso porque pensar os saberes, as aprendizagens e competências que devem ser desenvolvidos no contexto escolar exige uma reflexão sobre as teorias sobre o currículo que foram evoluindo ao longo da história e o impacto delas na práxis educativa.

As reflexões das teorias críticas surgem em contraposição a uma educação e um currículo que se colocava de forma neutra, burocrática e técnica, afirmando que o homem é um ser histórico, envolvido em um contexto político, econômico e social e, portanto, não pode ser desconsiderado.

A teoria crítica não só questiona a educação e o currículo no quadro das estruturas sociais, políticas e económicas que legitimam o conhecimento, mas também relaciona o conhecimento escolar com as questões de poder e controle, pelo que o currículo, construído na diversidade de contextos, atores e propósitos diferenciados, contém relações de poder e não pode ser considerado como algo neutro e pretensamente técnico. (PACHECO, 2013, p. 11)



As teorias pós-críticas do currículo vão além dos estudos críticos do currículo, divergindo de forma significativa no entendimento da emancipação, por não concordarem com a visão totalizante e radical sobre as questões. Os principais conceitos-chave das teorias

pós-críticas referem-se à identidade, diferença e emancipação. Consideram a heterogeneidade e pluralidade que a sociedade moderna foi adquirindo e entendem que um único e padronizado currículo não é possível. Na perspectiva pós-crítica do currículo, não é possível um modelo de currículo cristalizado. O currículo é “espaço de produção e circulação de saberes variados, de conhecimentos múltiplos, de perspectivas diversas” (PARAÍSO, 2010, p. 12).

Aproveitando essa discussão sobre uma perspectiva não totalizante e única sobre o currículo, é fundamental considerar as tecnologias de informação e comunicação que se fazem cada vez mais presentes no cotidiano da sociedade, reconfigurando hábitos e formas de obter informações e aprender. Portanto, novas formas de ensinar e aprender são apresentadas e estudadas para este contexto social, apresentando novos modelos de espaço do conhecimento.

Porém, ainda se percebe um descompasso entre currículo e tecnologia. Vivemos em uma sociedade digital, no entanto, o currículo escolar opera em uma lógica disciplinar e tem suas práticas fundamentadas sob modos de tempo e espaço fixos e delimitados.

Apesar das ditas “inovações” curriculares das últimas décadas, não conseguimos ainda desconstruir conceitos tradicionais historicamente postos e que norteiam os processos educativos.

Integrar as tecnologias da informação e comunicação (TIC) ao contexto educacional não se reduz apenas a uma formação instrumental para o uso delas. É necessário repensar as concepções sobre educação, formação, práticas educativas e posturas. Integrar as tecnologias digitais ao currículo não pressupõe apenas agregar um instrumento para o processo de ensino-aprendizagem, mas sim a implementação de “linguagens que estruturam os modos de pensar, fazer, comunicar, estabelecer relações com o mundo e representar o conhecimento” (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p. 61).



Exemplificando

Leia a reportagem *Vídeo permite aprendizagem colaborativa entre escolas*, por Marina Lopes.

Porvir é um programa que engaja estudantes a aprenderem sobre animais em extinção com colegas de outros estados pela internet.

Disponível em: <<http://porvir.org/video-permite-aprendizagem-colaborativa-entre-escolas/>>. Acesso em: 17 dez. 2016.

O programa mostra como utilizar as redes sociais e outros meios de comunicação mediados por tecnologia para fins educacionais.

Qualquer mudança que se intitula “novidade”, “avanço”, precisa perdurar, ser sustentável e provocar transformações significativas. Portanto, os saberes, as aprendizagens e competências que devem ser trabalhados no contexto escolar precisam levar em consideração as políticas curriculares nacionais, mas, também os meandros e ideologias ocultas nessa política, com o contexto político, econômico e social em que a instituição escolar está inserida: “Não se muda o mundo com o objetivo de evoluí-lo sem considerar como ele é, quem está nele e como vivem seus habitantes” (SACRISTÁN, 2011, p. 7).

Sem medo de errar

No início dos estudos desta seção, Olga, a personagem da nossa situação-problema, possuía muitos desafios no planejamento para a construção de um currículo bilíngue na escola em que está atuando há pouco tempo como gestora escolar. Sua maior preocupação é a construção de um currículo significativo para a comunidade escolar e entorno da escola e promova a aprendizagens de saberes que contribuam para a formação de um cidadão, profissional, crítico, consciente, livre e emancipado.

Durante os nossos estudos nesta seção, refletimos sobre as políticas curriculares nas últimas décadas e o descompasso que ainda existe com relação ao que consta no currículo oficial e o que de fato é experienciado pelo aluno, pois muitas variáveis estão presentes neste percurso. Quais devem ser as primeiras ações de Olga?

Uma estratégia interessante é ela iniciar, com a comunidade escolar, a análise e reflexão sobre as concepções, os objetivos e as ações realizadas a partir do PPP em vigência até o momento na escola. Em seguida, refletir com o mesmo grupo quais são as contribuições e os desafios na construção e implementação de um currículo bilíngue.

E, por fim, quais os avanços e contribuições significativas esse currículo pode trazer para a formação dos alunos e quais deverão ser as mudanças a serem realizadas para que isso aconteça.

Colocar-se no lugar de Olga e desenhar o passo a passo das suas possíveis ações, com o amparo dos estudos que realizamos, promoverá a você, futuro pedagogo, reflexões importantes sobre a prática educativa na construção e implementação de um currículo.

Avançando na prática

O currículo bilíngue em uma escola de educação profissional

Descrição da situação-problema

A coordenadora de uma escola de educação infantil deseja envolver os alunos, pais e comunidade na reflexão dos saberes que deverão fazer parte do currículo.

Quais ações e posturas esta coordenadora pode ter?

Resolução da situação-problema

A construção do currículo em uma escola infantil deve estar de acordo com as orientações formais sobre os saberes necessários de acordo com a faixa etária, mas também precisa considerar o contexto onde está inserido. Desta forma, conhecer e dialogar com a família, a comunidade para compreender a sua realidade, suas crenças, suas necessidades, são ações importantes. Compreender essa realidade a partir das experiências das crianças, também é fundamental. Esse levantamento de informações e percepções é fundamental na construção de um currículo significativo e com saberes necessários ao público em questão.

Faça valer a pena

1. As reformas educacionais que aconteceram nas décadas de 1980 e 1990, apontam transformações na maneira de abordar os conteúdos a serem ensinados.

Qual é a principal concepção de currículo adotada a partir destas reformas?

- a) Currículo individualizado a cada instituição educacional, sem orientações nacionais.
- b) Currículo com base nacional, conteúdos mínimos definidos, tanto para os conhecimentos científicos, como para a parte diversificada.
- c) Currículo mínimo a nível nacional sem possibilidade de complementação com a parte diversificada e peculiaridades de cada região.
- d) Currículo com base nacional, conteúdos mínimos e parte diversificada.
- e) Currículo que deve ser assumido pela avaliação externa de maneira formal e oficial.

2. Leia e analise a citação a seguir:

“A política curricular é uma produção de múltiplos contextos sempre produzindo novos sentidos e significados para as decisões curriculares nas instituições escolares”

(LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen.; MAINARDES, Jefferson. (Org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011, p. 273)

A partir da citação acima, quais as afirmações traduzem e estão relacionadas ao texto?

I. O conhecimento vivenciado nas escolas é aquele pensado e elaborado por diferentes grupos, entre disputas e articulações políticas, econômicas e sociais, para determinar o que pode ser considerado conhecimento válido e necessário ou não, estabelecendo uma dada hegemonia.

II. Os conhecimentos vivenciados nas instituições de ensino, legitimados no currículo, visam formar sujeitos e identidades para uma determinada sociedade.

III. Os conhecimentos vivenciados nas escolas são construções dos sujeitos que ali se encontram, em uma lógica de respeito a heterogeneidade e nunca de homogeneidade.

Assinale a alternativa que apresenta as afirmações corretas:

- a) As alternativas I, II e III.
- b) Apenas as alternativas I e II.
- c) Apenas as alternativas II e III.
- d) Apenas as alternativas I e III.
- e) Apenas a alternativa III.

3. Leia as asserções abaixo com atenção:

Integrar as TICs ao contexto educacional requer repensar as concepções sobre educação, formação, práticas educativas, posturas.

PORQUE

Atualmente ainda se identifica um descompasso entre o currículo e as tecnologias de informação e comunicação.

Após analisar as asserções, assinale a alternativa correta:

- a) As asserções I e II são proposições verdadeiras, e a II é uma justificativa correta da I.
- b) As asserções I e II são proposições verdadeiras, mas a II não é uma justificativa correta da I.
- c) A asserção I é uma proposição verdadeira, e a II é uma proposição falsa.
- d) A asserção I é uma proposição falsa, e a II é uma proposição verdadeira.
- e) As asserções I e II são proposições falsas.

Seção 3.2

O currículo e a prática educativa

Diálogo aberto

Caro aluno, nesta seção, abordaremos vários aspectos do currículo no contexto escolar, desde o oficial até o que chega para o aluno de fato, a partir das alterações curriculares pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996.

Ao longo do nosso estudo, buscaremos compreender o desdobramento destas políticas e prescrições curriculares no contexto educacional, considerando as características que o currículo vai adquirindo e analisando quais são os caminhos possíveis para a construção e implementação de um currículo que promova emancipação dos indivíduos.

Portanto, a preocupação da diretora Olga, neste momento, refere-se à construção e implementação de um currículo bilíngue na escola em que está trabalhando. Como compreender a prática deste currículo onde a escola está inserida, a partir das Políticas e Legislação Educacional? Qual currículo será operacionalizado, percebido e experienciado?

Ela conta com o apoio da supervisão e dos profissionais que apresentarão algumas diretrizes, leis e regulamentos atualizados para orientação com as questões de regulação/formalidades deste currículo. Assim sendo, como a gestão democrática poderá contribuir na elaboração dessa nova proposta de ensino?

Coloque-se no lugar da Olga e vamos ajudá-la a pensar!

Não pode faltar

Como já estudamos, para abordar o currículo, é necessário conhecer alguns documentos que fundamentam a elaboração desse material, que servirá de orientação à equipe escolar para o trabalho educacional. Entre os registros oficiais que embasam este saber estão a LDB nº 9.394/1996, o Plano Nacional de Educação

(PNE), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e as Prescrições Curriculares que iniciaram com os Parâmetros Curriculares e atualmente, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Vale lembrar que estes documentos, assim como o currículo, estão vinculados ao contexto cultural, social e econômico de cada momento histórico. Desta forma, a reflexão dos educadores e profissionais da educação sobre eles proporciona a compreensão dos meandros existentes na política curricular que influencia o projeto de ensino, a práxis educacional e a ideologia inserida no planejamento educativo que tem um caráter determinante nas decisões que operam as atitudes pedagógicas.

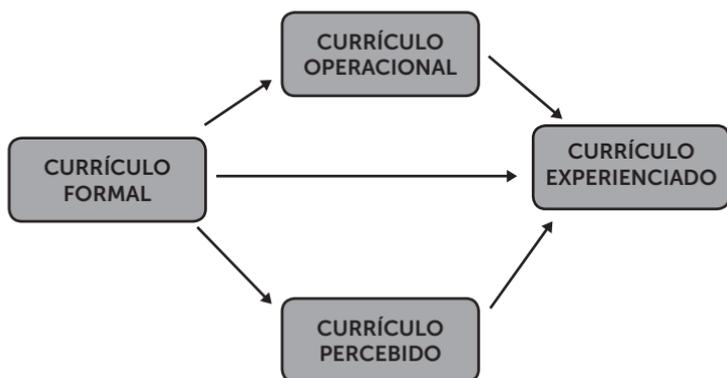


O tipo de racionalidade dominante na prática escolar está condicionado pela política e mecanismos administrativos que intervêm na modelação do currículo dentro do sistema escolar. (SACRISTÁN, 2000, p. 107)

De acordo com Sacristán (2000), os ideais embutidos na criação dos regulamentos que caracterizam alguns comportamentos da equipe escolar representam a organização e a discussão dos instrumentos adotados em um sistema, que repercute diretamente no processo ensino-aprendizagem e cabe aos educadores reconhecerem essas perspectivas para trabalharem em classe. As ideologias presentes nas prescrições curriculares adotadas por um sistema educacional repercutem nas ações e organização do contexto escolar e, portanto, no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

O currículo não pode ser compreendido apenas por um único olhar e perspectiva, mas se deve levar em consideração a forma em que ele se desdobra até chegar ao aluno. Desta maneira, o currículo pode ser observado como uma conexão processual que se desdobra em experienciado, formal, operacional e percebido. Essas etapas revelam a funcionalidade e a concretização desempenhada no âmbito escolar.

Figura 3.1 | Categorias do currículo educacional



Fonte: elaborada pela autora.

Ao analisar a Figura 3.1, observa-se que dentre as perspectivas que o currículo adquire na intencionalidade da prática educativa, temos o currículo formal que reúne a proposta elaborada pelo Estado com pouca ou nenhuma participação dos educadores e profissionais da educação; o currículo percebido pelos educadores a partir das suas concepções sobre a educação e formação dos indivíduos; o currículo que de fato será operacionalizado e que depende não só da compreensão dos educadores, mas também das condições para realização do processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar e do contexto político, econômico e social no qual está inserido; e o currículo experienciado, aquele que o aluno sente e vivencia no processo de ensino-aprendizagem.

Existem várias questões políticas, intencionais e ocultas até o currículo chegar em sala de aula. Para exemplificá-los, apresentamos as características do currículo.

Currículo formal – representa o sistema educacional, está prescrito nos documentos, são diretrizes curriculares, as quais apresentam os conteúdos das diversas áreas do conhecimento e seus respectivos objetivos. Pode também ser chamado de oficial, por ser Leis, regulamentações e orientações de órgãos oficiais do Governo. São registros importantes para a regulamentação escolar e implementação das políticas curriculares e educacionais. Por isso, depende da junção de normas e preceitos como documento escrito.

O formato desse currículo é a expressão formal das funções que pretende desempenhar desde o ponto de vista da política curricular. Enquanto tem objetivos tão diversos e até contraditórios, é ineficaz em suas diferentes funções, ao misturar prescrições de mínimos para facilitar a organização e cumprir com um modelo de controle do sistema (SACRISTÁN, 2000).

Currículo operacional – retrata a realidade que ocorre dentro da classe, a execução da prática educativa. Durante a aplicação dos conteúdos, muitas questões estão envolvidas, de ordem social, política e econômica. Por isso, a maneira que os profissionais da educação fazem uso dos documentos normativos não é neutra e precisa ser compreendida.

Currículo percebido – é construído pela compreensão e concepção dos educadores sobre o currículo formal. Envolve também as expectativas dos coordenadores, dos educandos e dos demais profissionais da educação. Esse objeto de estudo geralmente é mencionado pelos docentes como algo que tem sido ensinado, sem que necessariamente seja medido seu grau de aceitação e absorção significativa nos principais interessados durante as aulas.

Currículo experienciado – parte das observações e percepções dos estudantes. Reflete o comportamento durante a aula desses que são os alvos da educação, ou melhor, aquilo que é realmente assimilado por eles, porque nem sempre o que é ensinado é de fato aprendido. Sendo assim, o currículo percebido distingue-se do experienciado, porque o primeiro equivale ao ensino e/ou à transmissão de conhecimentos e o segundo, à compreensão dos conteúdos. O currículo percebido refere-se à percepção dos educadores sobre as políticas educacionais, prescrições curriculares, concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem, enquanto o experienciado equivale ao que o aluno de fato experimenta, aprende, vivencia, após todo o desdobramento curricular.

Considerar e reconhecer as diversas percepções sobre o currículo no processo ensino-aprendizagem é pensá-lo a partir dos documentos formais, do seu desdobramento no contexto escolar, nas práticas em sala de aula, bem como observar a atuação dos alunos, das famílias e de toda a equipe escolar. Pensar a qualidade educacional

tão abordada nos textos dos documentos oficiais exige reconhecer os diversos componentes que cercam as políticas curriculares e o contexto no qual será aplicado.

As escolas existem por meio de suas relações com outras instituições de maior poder, instituições que são combinadas de maneira a gerar desigualdades estruturais de poder e acesso a recursos. (APPLE, 2006, p. 104)



Assim há a importância da participação dos educadores e profissionais da educação na formulação – quando possível – das prescrições e políticas curriculares e na compreensão crítica e conscientização de todos os documentos oficiais. A participação da comunidade acadêmica e familiares também é importante na identificação de melhorias no currículo operacionalizado no contexto educacional, por meio de debates em torno da educação, repensando e recriando uma nova divisão das responsabilidades como forma de gestão educacional democrática.

A diversidade cultural e social tem incentivado as discussões de um currículo que privilegie as minorias e que se aproxime da realidade vivenciada nas comunidades em torno das escolas. Entretanto, os gestores e os professores somente conseguirão desenvolver um programa de estudos incluindo essas necessidades se contarem com a participação da sociedade, das pessoas capazes de apontar as verdadeiras carências que enfrentam.

As políticas curriculares precisam ser interpretadas, ressignificadas e traduzidas pelos diversos atores no contexto escolar e não simplesmente implementadas ou negadas – como apenas resistência ao governo.

Inovar o procedimento da política curricular com a intenção de ampliar a formação adotada atualmente requer um debate das questões sociais e da importância de atender aos contextos, interesses às características, e necessidades dos alunos.



Pesquise mais

Assista ao vídeo que apresenta um trecho da palestra com Miguel Arroyo *Escola, Currículo e Mudança*. Arroyo, magnificamente, aborda o que de fato significa mudança do currículo no contexto escolar.

QUEM TV PRODUÇÕES. Palestra Miguel Arroyo Escola, Currículo e Mudança. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=S8n3hxG9HxE>>. Acesso em: 1 ago. 2017.

Um avanço percebido nas políticas educacionais pós LDB nº 9.394/1996 é a autonomia das instituições educacionais em alguns aspectos para administração dos gastos e gestão das propostas pedagógicas. Um exemplo desta política é a escola poder elaborar e implementar um Projeto Político Pedagógico (PPP) único, levando em consideração o contexto social e político no qual está inserido. Claro que apenas uma gestão democrática e o PPP não garantem uma prática educativa que forme cidadãos conscientes, críticos e autônomos na busca dos seus conhecimentos e escolhas, capazes de promover transformações na sociedade. O PPP deverá nortear o que precisa ser ensinado, para quem, por que e para qual sociedade.



Refleta

A instituição educacional possui liberdade na construção e implementação do seu projeto educativo. Qual cidadão se deseja formar?

O projeto educativo e o currículo adotado no contexto escolar não podem também ser olhados como algo estático, planejado, construído e acabado. Devem ser vistos como um processo dinâmico, em constante movimento, em análise constante a partir das observações e avaliações e sendo repensados e reconstruídos de acordo com as necessidades do processo de ensino-aprendizagem.

No viés de um cidadão além de um profissional, crítico, consciente e capaz de promover mudanças na sociedade, alguns princípios pedagógicos que estruturam as áreas de conhecimento são necessários como eixos articulares, entre eles a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. O processo de ensino-aprendizagem nessa perspectiva quebra com a tendência histórica da disciplinaridade que o currículo formal impõe sobre o conhecimento.

A ciência é dividida em áreas de conhecimento, normalmente referidas como disciplinas.

Com o desenvolvimento da ciência houve uma proliferação de disciplinas, cada uma voltada para um segmento cada vez menor da realidade. Essa visão da ciência como um mapa recortado em pequenas áreas é o que podemos chamar de disciplinaridade. Cada disciplina forma um pequeno feudo, separado dos outros por muros quase intransponíveis, erguidos para abrigar e proteger seus vassalos da invasão dos outros feudos, de modo que qualquer conhecimento produzido fica retido dentro dos muros de proteção, sem possibilidade de ser compartilhado com outras disciplinas. A disciplinaridade, portanto, implica a divisão da ciência em compartimentos fechados, isolados, supostamente autossuficientes e cercados de espaço vazio. (LEFFA, 2006, p. 40)

A forma de inserção e construção do conhecimento no currículo escolar é indicadora de uma opção pedagógica, que pode proporcionar ao aluno a construção de um conhecimento fragmentado ou significativo no que se refere à compreensão dos fenômenos naturais, sociais e culturais.

Segue uma breve definição do significado dos princípios pedagógicos citados. Importante salientar que adotamos uma linha de compreensão destes princípios mais complexa no sentido de considerar todas as variáveis e opções que a práxis educacional comporta.

Interdisciplinaridade – não significa uma mera compreensão de que o conhecimento não é fragmentado/compartimentado e que as disciplinas possuem interação, mas, sim, de compreender que um currículo que considera a interdisciplinaridade tem como centro o redimensionamento dos saberes e conhecimentos, que presa pela unificação do conhecimento, que compreende o processo de construção do conhecimento de forma interativa, implicando unidade, continuidade e interdependência, que reconhece as diferentes lógicas e caminhos para se chegar a um mesmo lugar.

Transdisciplinaridade – esta perspectiva abandona totalmente a disciplinaridade, pois parte do conhecimento, da temática, do objetivo de pesquisa que irá perpassar várias disciplinas, da interdependência dos fenômenos da realidade. A transdisciplinaridade envolve questões

que vão além dos conhecimentos científicos e tecnológicos, abrange as questões culturais, históricas, sociais e políticas que permeiam e atravessam esses conhecimentos, envolve valores, os olhares para a realidade, o pluralismo de ideias. A essência da transdisciplinaridade é a ampliação da consciência e postura dos indivíduos em relação ao ser, à vida, à cultura e às suas relações e inter-relações.



Exemplificando

A organização atual dos currículos compreende a necessidade de inserção da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, porque a princípio a integração das matérias escolares proporciona aos alunos o entendimento real das ciências que se comunicam, chamado de interdisciplinaridade e, à medida que se inserem várias disciplinas como discussão de um único assunto, as fronteiras entre elas desaparecem, já que estão unidas e se complementam. Por isso, a transdisciplinaridade é ampla e abrange o estudo de diversas problemáticas.

Na construção e implementação do currículo no contexto escolar, não podemos permitir verdades fragmentadas, descontextualizadas, presas a determinados aspectos da realidade ou baseadas em fenômenos isolados do seu contexto (LEFFA, 2006).

A repercussão que a prática educativa traz à vida de um ser humano deriva de uma ação intencional que não é neutra, mesmo que não reflita criticamente de educadores e um sistema educacional durante um longo período. Por isso, a importância e necessidade de análises de todos os envolvidos no processo sobre as ações docentes, avaliações, conteúdos, estratégias, métodos de ensino, recursos entre outras atitudes que interferem no processo ensino-aprendizagem para reflexão contínua e replanejamento das ações, visando à formação de pessoas ativamente envolvidas nas atividades da crítica e do questionamento, a serviço do processo de emancipação e libertação.



Assimile

Processo de emancipação se refere ao ato de tornar livre ou independente. Na Filosofia, a emancipação significa a luta das minorias pelos seus direitos de igualdade ou pelos seus direitos políticos enquanto cidadãos.

Sem medo de errar

Já sabemos que são grandes os desafios da diretora Olga na construção e implementação de um currículo bilíngue em um país que vem passando por mudanças na educação nas últimas décadas e enfrentando muitas dificuldades.

Para ajudá-la a enfrentar os obstáculos, será necessário primeiramente compreender qual é a realidade em que a escola está inserida, para que sejam analisadas as questões que envolvem o contexto dos alunos, promovendo condições dos profissionais pensarem nas estratégias que poderão adotar durante o ano letivo, para que os alunos se sintam envolvidos com as atividades da escola.

A capacitação contínua dos professores e equipe escolar também é fundamental para a preparação de todos no que se refere à construção e implementação de um currículo bilíngue. O empoderamento dos profissionais da educação com relação a todas as questões educacionais que enfrentarão durante esse processo promoverá maior segurança nas ações e reflexões.

Olga também começará a visitar outras escolas com um currículo bilíngue para a troca de experiências.

Durante todo esse processo, repensar os espaços, tempos e formas adotadas no processo de ensino-aprendizagem será fundamental por parte destes profissionais para a construção e implementação de um currículo que seja inovador, mas que faça sentido e que promova transformações na vida de todos.

Avançando na prática

Elaboração do currículo escolar com base na gestão democrática

Descrição da situação-problema

Após a discussão entre o diretor João e a coordenadora Mayara de uma escola particular da zona oeste de São Paulo, ambos observaram a necessidade de reformular o currículo da escola, para melhor atender à comunidade, já que verificaram as dificuldades

que as crianças estavam apresentando ao longo dos bimestres. Sendo assim, convidaram os pais e responsáveis dos educandos, além da equipe docente, para debater o currículo vigente, a fim de levantarem novas perspectivas ao processo de ensino-aprendizagem, integrando as diversas áreas do conhecimento. Desta forma, imagine que você deverá conduzir a reunião como o diretor João e poderá intervir no debate entre professores e comunidade. Sendo assim, apresente os principais itens que favorecerão a discussão entre famílias e educadores, assim como a integração das disciplinas em um projeto interdisciplinar.

Resolução da situação-problema

De acordo com o PNE, que visa a gestão democrática, o diretor proporcionou aos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem a discussão de diversos assuntos que privilegiassem melhores condições de assimilação dos conteúdos, bem como a integração das disciplinas, buscando desenvolver um currículo interdisciplinar com a participação dos professores de todas as áreas do conhecimento, além de identificar os problemas da comunidade para que juntos pudessem criar projetos que atendessem às realidades da sociedade.

Após a reformulação da LDB, alguns professores indicaram itens que poderão ser inseridos como discussão durante as aulas, como definido no art. 26-A, que apresenta a obrigatoriedade tanto no ensino público, quanto no privado do aprofundamento dos estudos afro-brasileiros e indígenas. Embora os currículos sejam originais, para suprir as necessidades de acordo com a região, às quais serão implantadas as ações educacionais, esse é entre muitos itens destacados, o que privilegia a compreensão da cultura e história nacional.

Após a apresentação da LDB como base da discussão, os docentes verificaram a quantidade de projetos que podem desenvolver utilizando um único tema. E desta forma, as famílias podem contribuir com os estudos trazendo ao colégio as vivências familiares e históricas que contribuíram para a formação da cidade e dos próprios educandos.

Integrando a comunidade e os professores na mesma discussão, foi necessário verificar os conteúdos que estavam sendo trabalhados,

para que algumas intervenções pudessem ser feitas, engajando os temas inseridos nas aulas aos projetos, visando ao desenvolvimento dos alunos. Sendo assim, utilizaram os materiais didáticos como encaminhamento dessa conexão didática.

Faça valer a pena

1. Ao elaborar um currículo, a participação do professorado contribui para a discussão de projetos pedagógicos que possam ser desenvolvidos durante a vida acadêmica dos educandos. Esta comunicação propicia a prescrição de um documento que valorize a interação.

Assinale a alternativa que melhor define essa organização curricular:

- a) Currículo formal.
- b) Currículo experienciado.
- c) Racionalidade curricular.
- d) Controle social.
- e) Interdisciplinaridade.

2. Leia com atenção as afirmativas abaixo e assinale verdadeiro (V) ou falso (F):

I) () Currículo formal: ou oficial: é um documento prescrito com base nas leis e diretrizes educacionais.

II) () Currículo operacional: currículo percebido pelos docentes a partir das prescrições nacionais e o contexto escolar.

III) () Currículo percebido: currículo que, de fato, acontece na escola a partir das prescrições curriculares.

IV) () Currículo experienciado: parte das observações e percepções dos alunos, como algo realmente compreendido pelos educandos.

Assinale a alternativa que contém a sequência correta:

- a) F, V, F, V.
- b) V, V, F, F.
- c) F, F, V, V.
- d) F, V, V, F.
- e) V, F, F, V.

3. Os _____ não se constituem em novas disciplinas e sim em temáticas a serem exploradas, tendo como eixo vertebrador a Cidadania, Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo são alguns dos temas que devem ser incorporados ao currículo, recebendo tratamento didático em todas as disciplinas.

Assinale qual alternativa preenche, de forma adequada, a lacuna acima:

- a) Conteúdos.
- b) Temas transversais.
- c) Temas interdisciplinares.
- d) Temas específicos.
- e) Temas gerais.

Seção 3.3

Currículo e avaliação

Diálogo aberto

Caro aluno, seja bem-vindo à última seção desta unidade de estudo.

Esta seção dará ênfase à compreensão do processo avaliativo, analisando a importância do comprometimento de professores e alunos no trabalho educativo, o qual é revelado por meio de diversas estratégias e atividades durante o processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, analisaremos a não neutralização da avaliação, seja externa ou interna, e como pode desempenhar dois papéis bem distintos a partir das concepções de educação e formação que os profissionais adotam: o papel de estar a serviço do processo de ensino-aprendizagem, buscando melhorias contínuas, ou o papel de verificar apenas erros e acertos, por meio de diversos instrumentos de controle, contribuindo para o fracasso escolar.

A diretora Olga, com os profissionais da escola, deve analisar e refletir qual a concepção de avaliação que adotará no projeto de um currículo bilíngue.

Coloque-se no lugar desses profissionais e vamos ajudá-los a compreender quais serão os melhores caminhos avaliativos. Para isso devem estar conscientes de qual cidadão/profissional se deseja formar. Pensando nisso, responda: Qual é a concepção de avaliação necessária para esta formação? Como o processo avaliativo pode contribuir para o desenvolvimento de um currículo bilíngue? Quais são os resultados que a escola pretende alcançar?

Bom estudo!

Não pode faltar

As reformas educacionais das décadas de 1980 e 1990 trouxeram à área educacional a política da avaliação externa. Durante as últimas décadas, as avaliações do sistema educacional têm intensificado e ditado, indiretamente, o currículo educacional.

As avaliações externas aplicadas atualmente às instituições da educação básica são a Provinha Brasil, o Saeb e o Enem (que acabou se transformando em mais um exame de seleção para o ensino superior, do que de avaliação do ensino médio). Instituições, profissionais e alunos são avaliados com o argumento de melhoria da qualidade educacional. Porém, é possível identificar na prática que essa averiguação costuma ser feita por meio de instrumentos utilizados como mecanismo de medida e que, na maioria das vezes, os resultados não são para alteração das propostas curriculares como forma de transformação da educação básica.

O sistema de avaliação externa da Educação Básica mede o nível de aproveitamento dos alunos por meio de instrumentos e mecanismos estabelecidos como controle do ensino, a fim de organizar as dinâmicas das aulas. Desta forma, os espaços escolares contribuem para o monitoramento dos processos de avaliação, já que a sequência didática prevista nos conteúdos representa a ordenação da aprendizagem que todos os estudantes deverão ter adquirido ao final de cada período.

No próprio contexto educacional, nas reuniões com os profissionais e familiares, o currículo é pensado apenas a partir dos indicadores de avaliação, restringindo-se aos resultados de rendimento dos educandos, sem considerar a importância da avaliação para a práxis educativa.



Exemplificando

A avaliação não corresponde apenas às notas atribuídas ao final dos conteúdos, ela é um instrumento de investigação e serve também como termômetro das práticas pedagógicas. Por isso o termo “ aferir ” traz a ideia de comparação dos resultados, sendo que não basta equiparar os educandos, é importante que os profissionais reorganizem as atividades para atender às necessidades educacionais dos alunos.

Uma proposta curricular com uma perspectiva de formação emancipatória vê a avaliação inserida no processo de ensino-aprendizagem como ferramenta para a reflexão contínua sobre ele e prevê posturas avaliativas ao longo das atividades para não confirmar o progresso dos estudantes apenas ao final dos conteúdos estudados.

Quando os educadores privilegiam as verificações, automaticamente elegem um conjunto de controles que colocam em prática no decorrer das atividades, os quais não são apenas provas, mas também as respostas às perguntas em sala de aula, as atividades individuais e em grupos, a entrega de um caderno ou um livro para correção, entre outras diversas técnicas educativas adotadas.

Quando a avaliação é utilizada apenas como meio para a aprovação e retenção, deixa de desempenhar a verdadeira missão de servir para acompanhamento, reflexão e replanejamento do processo de ensino-aprendizagem:

a utilidade da avaliação é fornecer subsídios imediatos para a correção do processo em direção ao objetivo, na escola, a avaliação educativa deve significar precisamente o cuidado com a qualidade do ensino. Isso tem implicações tanto no caráter da avaliação quanto na frequência com que ela é realizada. (PARO, 2001, p. 39)

A avaliação, seja externa ou interna, deve ter sempre a função de corrigir o percurso, de promover novos momentos de aprendizagem e de mudar rumos e rotas, caso necessário. Precisa estar a serviço da aprendizagem, sempre!

No cotidiano de sala de aula, com a avaliação apenas para aferir o aproveitamento dos alunos e da turma, aspectos implícitos neste processo não são fáceis de serem identificados nem pelos docentes. Essa prática automática e sem reflexão acaba intensificando os problemas de aprendizagem dos indivíduos, reforçando o fracasso escolar:

o processo avaliativo torna-se muito mais complexo do que pode parecer ao senso comum e do que deixam supor muitas das avaliações postas em ação pelos órgãos oficiais do ensino, baseadas em respostas a testes, capazes de aferir, quando muito, apenas a retenção de informação por parte dos educandos. (PARO, 2001, p. 38)

Como os alunos são avaliados geralmente por exercícios documentados, os quais os professores anseiam por respostas com

base nos conhecimentos adquiridos após as explicações, a educação tende a encontrar dificuldades de atingir os objetivos educacionais, porque a formação escolar não deve se reduzir às informações adquiridas nas respostas de exames.

Se a avaliação não for tratada apenas como o término das atividades para revelar o quanto os estudantes aproveitaram das disciplinas ministradas durante os semestres, ela poderá desempenhar o seu verdadeiro papel, que representa o processo permanente de acompanhamento dos saberes. Essa é a diferença entre “avaliar” e “medir” os conhecimentos, pois o primeiro termo busca refletir sobre as possibilidades de melhorias no processo ensino-aprendizagem de forma contínua e o segundo visa identificar apenas o quanto foi absorvido pelos alunos, após um determinado período.

A instituição de ensino deve proporcionar também momentos de avaliação sobre o seu currículo e os resultados após a sua implementação, não deixando essa tarefa apenas na responsabilidade dos órgãos governamentais. Ou seja, deve proporcionar momentos de autoavaliação, envolvendo toda a comunidade escolar, para reflexão sobre o que está sendo ensinado, de que forma e quais os resultados que se tem obtido, visando melhorias.

Esses momentos de autoavaliação no contexto escolar devem ser utilizados inclusive para comparar com os resultados divulgados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), por meio da Prova Brasil e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Essa comparação pode ser utilizada para verificar se os resultados são coerentes. Se sim, o que tem de positivo e o que tem de negativo? Por quê? Quais são os possíveis caminhos? Entre outros questionamentos.



Assimile

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi formulado com o intuito de medir e estabelecer estratégias que visem à melhoria da educação. Ele foi desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), para apontar a qualidade de ensino em âmbito nacional. Sua análise parte do rendimento dos alunos por meio do Censo Escolar e das médias de aproveitamento realizadas nas provas formais como Prova Brasil, aplicada em diversos municípios e Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), medido nos estados e no Brasil.



Para aprofundar os seus conhecimentos sobre a qualidade na educação, assista ao vídeo *Pesquisa em Qualidade de Ensino, Escalas de Avaliação* com Tizuko Kishimoto. A professora Tizuko Kishimoto, da Faculdade de Educação da USP, dá sua visão sobre a pesquisa em qualidade no ensino, fazendo uma breve retrospectiva sobre o estudo do tema no Brasil.

UNIVESP. **Pesquisa em qualidade de ensino, escalas de avaliação – Tizuko Kishimoto**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=c-PCKX18CSk&index=6&list=PLXnafW20_MRnCuio_gzVk8iKP3NMrcNy1>. Acesso em: 1 ago. 2017.

Dentre as reformas educacionais das décadas de 1980 e 1990, a organização do tempo de aprendizagem também sofreu mudanças e, ao falar da avaliação e currículo, resgatar essa temática se faz necessário.

Nos anos de 1980, é implantado no Brasil a organização em ciclos nas séries iniciais do ensino fundamental, não promovendo naquele momento a ruptura com a organização seriada do ensino. Esta iniciativa colocou a progressão continuada como uma tendência orientada pelo governo, principalmente após a LDB nº 9.394/1996. A LDB propôs a progressão continuada organizada em forma de ciclos, considerando o conhecimento como processo e vivência sem interrupção. Portanto, a concepção de uma avaliação contínua, progressiva e formativa passa a ganhar destaque nas orientações oficiais.

Porém, na prática, a progressão continuada não contribuiu para a construção do conhecimento de forma contínua e significativa. O que aconteceu? Mudaram-se os documentos, orientações, mas não mudou a compreensão sobre o tempo do aprender, as posturas e intenções.

A proposta curricular da escola e os tipos de avaliação da aprendizagem: diagnóstica, formativa ou somativa?

A comunidade escolar, ao pensar o seu currículo e o projeto educativo que pretende desenvolver, deve pensar também o processo de avaliação. Inclusive a concepção de avaliação

está vinculada à concepção de currículo e formação que esta comunidade escolar possui. A partir da concepção de educação, currículo e avaliação presentes no contexto escolar, é possível escolher os tipos de avaliação que serão utilizados, em quais momentos e para qual finalidade.

Durante o período letivo, os professores avaliam os alunos de diversas maneiras, considerando a faixa etária, a turma, as individualidades e coletividade, a necessidade de mudar as formas de avaliar, de diversificar oferecendo momentos de reflexão, interpretação e objetividade, de alterar os graus de dificuldades, entre outros fatores que integram o processo ensino-aprendizagem. Por isso, o avaliador e o avaliado complementam-se e ambos necessitam estar preparados e envolvidos.

Na avaliação do currículo e sua prática, podemos afirmar que existem alguns níveis: a avaliação externa realizada pelos órgãos governamentais, as avaliações feitas por algumas escolas com estratégias, conteúdo, datas, prazos e pontuações definidos e, por fim, a avaliação realizada durante o processo de ensino-aprendizagem pelo professor. Nos três casos, são escolhidos tipos de avaliação, relacionados ao objetivos e à finalidade. De acordo com os estudiosos da área, podemos afirmar que existem três tipos de avaliação da aprendizagem: diagnóstica, formativa e somativa. Vejamos as principais características de cada avaliação no Quadro 3.1.

Quadro 3.1 | Tipos de avaliação

Avaliação diagnóstica	É a uma ação avaliativa realizada no início do processo de aprendizagem com a função de obter informações sobre conhecimentos, aptidões e competências dos estudantes, a fim de planejar e organizar o processo de ensino-aprendizagem, escolhendo o que ensinar, a forma, as estratégias, entre outros recursos. As principais características da avaliação diagnóstica é o seu aspecto preventivo, de identificação, intervenção e correção.
-----------------------	--

Avaliação formativa	Seu foco é o processo de ensino-aprendizagem, é uma avaliação incorporada no ato de ensinar e integrada na ação de formação. Tem como pretensão a melhoria do processo de ensino-aprendizagem mediante o uso de informações levantadas por meio da ação avaliativa, detectando as dificuldades e corrigindo-as rapidamente. As principais características desta avaliação são: o feedback contínuo sobre o andamento do processo de ensino-aprendizagem; a proximidade, conhecimento mútuo e diálogo entre professor e aluno; o apoio e a compreensão nos processos de aprendizagem.
Avaliação somativa	É uma modalidade avaliativa pontual que ocorre ao fim de um processo educacional (ano, semestre, bimestre, ciclo, curso, etc.). Atém-se à determinação do grau de domínio de alguns objetivos pré-estabelecidos, propondo-se a realizar um balanço somatório de uma ou várias sequências de um trabalho de formação. As principais características desta avaliação são: verificar, classificar, situar, informar e certificar.

Fonte: <<http://www.portalavaliacao.caeduff.net/pagina-exemplo/tipos-de-avaliacao/>>. Acesso em: 1 ago. 2017.

Os três tipos de avaliação abordados são geralmente empregados em momentos diferentes, por não se constituírem dos mesmos objetivos e finalidades. Por essa razão, o profissional pode se apropriar de todas estas técnicas para investigar as habilidades e competências dos discentes.

As três propostas avaliativas são importantes, por abarcarem perspectivas distintas e demonstrarem resultados variados. Sendo assim, nenhum deles pode ser descartado e ambos merecem atenção aos apontamentos sinalizados.



Pesquise mais

Para aprofundar os seus conhecimentos sobre a avaliação, indicamos dois artigos:

SAUL, Ana Maria. **Referenciais freireanos para a prática da avaliação.** Disponível em: <<https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/90/79>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

SAUL, Ana Maria. **Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação:** por uma educação democrática e emancipatória. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/298/29843497012/>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

A prática avaliativa, embora ocorra de formas alternadas ao longo do ano letivo e dependa dos pontos que o docente pretende analisar, tem sua função principal relacionada à aprendizagem dos alunos para durante e o depois do período escolar. Por isso, considerar todas as experiências que acontecem no espaço escolar e no dia a dia do aluno, mesmo em ambientes não escolares, torna-se fundamental para o processo de ensino e aprendizagem.

Ao refletir sobre as aulas e o planejamento didático como forma de mediar o ensino, proporcionando ao educando a oportunidade de se tornar questionador e apresentar as suas dificuldades e curiosidades, está compartilhando a responsabilidade de ensinar e aprender com os discentes, porque eles se tornam indivíduos autônomos que buscam novos conhecimentos e se aprofundam nos assuntos que necessitam mais dedicação e esforço.



Refleta

Para você, futuro pedagogo, qual é o papel da avaliação externa e da aprendizagem para a sua formação?

Sem medo de errar

Resgatando nossa situação-problema, a diretora Olga, com os profissionais da escola, deve analisar e refletir qual concepção de avaliação que adotará no projeto de um currículo bilíngue.

Para isso devem estar conscientes de qual cidadão/profissional se deseja formar. A partir disso, reflita: Qual é a concepção de avaliação necessária para esta formação? Como o processo avaliativo pode contribuir para o desenvolvimento de um currículo bilíngue? Quais são os resultados que a escola pretende alcançar?

Durante os nossos estudos, foi possível identificar as respostas para estes questionamentos?

O processo de avaliação, seja externo ou interno, deverá estar a serviço das aprendizagens. Para que isso aconteça, a concepção de educação e formação precisam estar alinhadas com este objetivo.

O cotidiano da prática educativa sem reflexão coloca os profissionais no automático, utilizando a avaliação apenas como medida dos erros e acertos para aferir um rendimento escolar que na maioria dos casos não é justo.

A avaliação deve ser um processo durante o ensino-aprendizagem, apontando o que deu certo, o que falhou e o que precisa imediatamente ser corrigido. É necessário promover reflexões, autoavaliação para melhorias contínuas, visando de fato às aprendizagens.

Avançando na prática

Resultado das avaliações

Descrição da situação-problema

A professora Cleide assumiu as aulas do sétimo ano de inglês, em uma escola particular tradicional, na qual ela ministra a disciplina duas vezes por semana. Isso ocorreu após a titular Tânia se afastar da função, em virtude de licença médica. De acordo com o calendário da escola, as provas mensais deveriam ser aplicadas no final do mês de agosto. No entanto, a sua contratação ocorreu no início do mesmo mês e ela ainda não conhece os alunos o suficiente para exigir muitos conteúdos do grupo. Como a profissional poderá avaliar os estudantes? Apresente algumas estratégias que deem subsídios a Cleide, para que ela possa dar sequência aos trabalhos da educadora anterior, sem que os alunos se sintam prejudicados com a mudança de docentes.

Resolução da situação-problema

Embora a professora Cleide não tenha acompanhado o rendimento dos alunos no bimestre anterior e não disponha de muitas aulas para esmiuçar os conteúdos já estudados, ela poderá elaborar uma avaliação diagnóstica para ser aplicada na primeira semana de agosto. Desta maneira, a educadora analisará quais são os assuntos conhecidos pela turma e quais ela necessita trabalhar.

Após a aplicação dessa prova, Cleide terá condições de desenvolver durante o mês algumas atividades pedagógicas, exercícios e tarefas, pelos quais os estudantes compreendam os conteúdos e observem a dinâmica utilizada por ela, com intenção de permitir que todos participem das aulas e sintam-se seguros no momento da avaliação mensal. Portanto, o diagnóstico no começo do semestre contribuirá com a definição de estratégias usadas ao longo do período.

O objetivo da verificação não representa apenas as notas que resultam das práticas didáticas. As análises antes da prova, durante o processo de ensino e após os resultados dos exames são essenciais para trilhar os caminhos pedagógicos com cada grupo de alunos. Portanto, a constante observação do aproveitamento da classe favorecerá a reformulação do planejamento.

Faça valer a pena

1. Segundo o dicionário Houaiss (2008) o termo “avaliar” significa estabelecer o valor. Desta maneira, a concepção de avaliar caracteriza as medidas de valores atribuídos aos resultados de um trabalho educativo. Atualmente, sabe-se que existem diversas estratégias para a aferição dos resultados finais, mas apenas um item compreende a medida classificatória dos conteúdos estudados.

Assinale a alternativa que retrata esse elemento:

- a) Avaliação somativa.
- b) Avaliação diminutiva.
- c) Avaliação diagnóstica.
- d) Avaliação formativa.
- e) Avaliação em grupo.

2. Existem vários tipos de avaliação essenciais ao aperfeiçoamento dos alunos, mas cada uma delas representam objetivos distintos no processo de ensino-aprendizagem e englobam aspectos importantes na educação.

I. Na avaliação da aprendizagem, os conteúdos são assimilados pelos educandos e quem faz a mediação é o educador.

II. Na avaliação do sistema educativo, os professores são guiados pelos coordenadores pedagógicos a fazerem a autoavaliação, a fim de analisarem as estratégias pedagógicas utilizadas durante o ano letivo.

III. Na avaliação da instituição, o que prevalece no processo de ensino-aprendizagem é a organização dos conteúdos que retratam o poder público como responsável da educação.

Analise as informações abaixo e assinale a alternativa correta:

- a) Apenas a alternativa I está correta.
- b) Apenas as alternativas I e II estão corretas.
- c) Apenas as alternativas II e III estão corretas.
- d) Apenas as alternativas I e III estão corretas.
- e) Todas as alternativas estão corretas.

3. A avaliação quando é assimilada como um processo ao longo do ano letivo, que visa ao replanejamento das atividades dos docentes na escola, para melhorar o aprofundamento e o conhecimento dos educandos após a análise dos resultados apresentados em cada disciplina, é conhecida como um dos aspectos a seguir.

Assinale a alternativa correta:

- a) Avaliação somativa.
- b) Autoavaliação.
- c) Prova Brasil.
- d) Saeb.
- e) Avaliação formativa.

Referências

- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ALMEIDA, M. E. B. de; VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57-82, set./dez. 2012.
- CARVALHO, J. M.; SILVA, S. K. da; DELBONI, T. M. Z. G. F. A base nacional comum curricular e a produção biopolítica da educação como formação de "capital humano". **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 481 – 503 abr./jun.2017.
- FERNANDES, C. O.; FREITAS, L. C. de. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2017.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP- MEC. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>>. Acesso em: 15 jul. 2017.
- LEFFA, V. J. **Transdisciplinaridade no ensino de línguas**: a perspectiva das teorias da complexidade. Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v. 6, n. 1, 2006.
- LIMA, P. G. PRZYLEPA, M. Contexto de influências das políticas curriculares no Brasil a partir do processo de redemocratização. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 03, p. 418 – 451, jul./set., 2015.
- Observatório do PNE. **Todos pela Educação**. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/33155/veja-como-e-a-progressao-continuada-em-cada-estado-do-brasil/>> Acesso em: 17 jul. 2017.
- PACHECO, J. A. Teoria (pós) crítica: passado, presente e futuro a partir de uma análise dos estudos curriculares. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 11, n. 1, abr. 2013.
- PARAÍSO, M. A. Diferença no currículo. Cadernos de pesquisa, v. 10, n. 140, p. 587 – 604, maio/ ago. 2010.
- PARO, V. H. **Reprovação escolar**: renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001.
- Portal do Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoas?id=180>>. Acesso em: 15 jul. 2017.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____. Educar por competências – o que há de novo? São Paulo, Penso, 2011.

SAUL, A. M. Referenciais freireanos para a prática da avaliação. Disponível em: <<https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/90/79>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

SAVIANI, D. **PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação**: Análise crítica da política do MEC. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

O currículo escolar na contemporaneidade

Convite ao estudo

Prezado Aluno!

Chegamos à última unidade de ensino da disciplina Teorias e Práticas do Currículo. Iniciamos com a compreensão das teorias do currículo e sua evolução durante a história, depois estudamos as políticas, legislação e prescrições curriculares pós-reformas educacionais das décadas de 1980 e 1990 e, na unidade passada, chegamos ao contexto escolar, compreendendo os desdobramentos do currículo oficial no contexto escolar e da sala de aula.

Nesta unidade, nosso foco será a compreensão dos estudos, discussões e práticas do currículo escolar na contemporaneidade. Quais são os desafios da escola com relação ao currículo em meio a todas as mudanças educacionais das últimas décadas? Quais são as últimas discussões e práticas sobre a concepção de uma base nacional comum curricular? O que isso significa para a educação? O que é um currículo organizado por competências? Como as diversidades (cultural, raça, gênero, física, entre outras) têm sido abordadas no currículo? Quais são as inovações curriculares? A partir destes e de outros questionamentos, os nossos estudos nesta unidade serão direcionados.

Na Seção 4.1, o foco será o currículo e os desafios contemporâneos; na Seção 4.2, entraremos na questão da diversidade cultural e social e seus impactos na construção e implementação de um currículo escolar; e, na Seção 4.3, finalizaremos discutindo currículos que possuem algumas especificidades e perspectivas futuras para a discussão do currículo escolar.

A diretora Olga, com sua equipe, na missão de implantar um currículo bilíngue em uma escola municipal, necessitam compreender todas essas questões citadas para a implementação de um currículo significativo, que promova uma educação para preparar cidadãos e profissionais que dominem o conhecimento científico, tecnológico, cultural, político, econômico, assim como valores humanos e éticos, em busca de uma sociedade emancipada.

Vamos iniciar os nossos estudos?

Seção 4.1

Currículos e desafios contemporâneos

Diálogo aberto

As propostas curriculares pós-reformas educacionais das décadas de 1980 e 1990 seguem uma concepção de base comum curricular a nível nacional com parte diversificada e com organização curricular por competências. Mas, o que significa a organização curricular por competências?

A professora Olga, diretora da escola que colocará em prática o piloto do projeto de implantação de um currículo bilíngue em uma escola pública, precisa compreender, com os demais educadores da escola, o que é uma educação por competências e como organizar um currículo de educação básica nessa perspectiva.

Coloque-se no lugar da professora Olga e reflita quais caminhos deve trilhar para a compreensão do currículo organizado por competências.

Vamos estudar?

Não pode faltar

Algumas reformas educacionais brasileiras que iniciam na década de 1980 e intensificam na década de 1990 possuem como base orientações realizadas por organismos multilaterais para a América Latina com um discurso de melhoria da qualidade da educação a partir de abordagens e concepções incorporadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 e demais documentos oficiais, abordagens e concepções como a descentralização da gestão educacional e o estabelecimento de mecanismos de avaliação no interior do sistema educacional.

No caso do currículo, como estudamos nas unidades anteriores desta disciplina, a Constituição Federal de 1988 e a LDB nº 9.394/1996 enfatizam a importância de base nacional comum curricular. É sobre esse currículo das últimas quatro décadas que vamos nos debruçar nesta seção.

As políticas educacionais elaboradas nas décadas de 1980 e 1990 por governantes sob a luz das recomendações de organismos multilaterais, com o discurso de melhoria da qualidade da educação e questões sociais, estabelece uma relação estreita entre educação e trabalho, principalmente em uma sociedade com novas demandas geradas pela "globalização". Nesse contexto, desponta nas reformas educacionais o "modelo de competências". Os indivíduos passaram a necessitar do desenvolvimento de competências para lidar com todas as transformações sociais e profissionais em uma sociedade globalizada e tecnológica. De acordo com Ramos (2001), a educação é organizada por competências,



Em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se de situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações. (RAMOS, 2001, p. 221)

Os documentos oficiais, desde então, adotaram concepções com relação a uma base nacional comum curricular, o desenvolvimento por competências e avaliações externas para controle da qualidade.



Controle, competitividade, liberdade de escolha dos consumidores, fixação do currículo em conteúdos básicos, assim como a submissão da educação às demandas de mercado de trabalho ou ao sucesso nos mercados abertos, foram as marcas das políticas educacionais das décadas de 1980 e 1990. Políticas que precisaram de outras linguagens, outros discursos, para se legitimar e se tornar mais apresentáveis e merecedoras de crédito. Políticas que deixaram um rastro que hoje contamina o que se entende por educação. (SACRISTÁN, 2013, p. 20)

Vimos durante as unidades anteriores desta disciplina que a primeira iniciativa para o desenvolvimento de uma base nacional comum curricular após as reformas educacionais do período histórico do qual estamos tratando foi por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que não tiveram caráter obrigatório, mas sim

de orientar a elaboração e implementação dos currículos em âmbito nacional. Paralelo a esta iniciativa, a avaliação externa da educação básica cresceu e fortaleceu-se na verificação do desempenho de alunos, professores e escolas de todo o território nacional. Há muitos questionamentos se essas avaliações promoveram autoavaliação e transformações significativas, mas alimentou muitos índices para o ranqueamento da educação brasileira. Os dados por si nos mostram que existe um problema. Porém, não nos oferecem conhecimento e informações de como o problema está sendo produzido e como pode ser resolvido.

A última ação para a implementação da concepção de uma base comum curricular a nível nacional foi por meio das discussões e aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa ação inicia com a criação da Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2009 – que possui como objetivo a promoção de um espaço democrático aberto pelo poder público para que todos possam participar do desenvolvimento da educação nacional – com foco na construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação (CONAE). A CONAE aconteceu durante o ano de 2010, quando especialistas discutiram a educação básica e salientaram a necessidade da BNCC como parte do Plano Nacional de Educação (PNE).



Pesquise mais

Para ampliar os seus conhecimentos, é importante visitar o site da CONAE para compreender melhor o que significou essa conferência e seus objetivos.

Disponível em: <<http://conae.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

O PNE só foi aprovado em 2014 por meio da Lei nº 13.0005/2014, com vigência de 10 anos (2014-2024). O novo PNE possui vinte metas para melhorar a qualidade da educação básica, sendo que quatro delas tratam da Base Nacional Comum Curricular.

Assim, em 2015, o poder público promove o I Seminário Interinstitucional para a elaboração da base, reunindo assessores e especialistas. A Portaria nº 592 (2017) instituiu a Comissão de Especialistas

para a elaboração de proposta da BNCC. A construção da BNCC vem com um discurso democrático, promovendo consultas públicas que iniciam em outubro de 2015, da primeira versão da BNCC, finalizada em março de 2016. Em junho de 2016, seminários com professores, gestores e especialistas, abertos à participação pública são realizados por todo o Brasil já para debater a segunda versão da BNCC. E, em agosto, começa a ser redigida a terceira versão, em um processo colaborativo com base na versão 2. A terceira versão é finalizada em abril de 2017 e encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para elaboração do parecer e projeto de resolução sobre a BNC (MEC, 2017).

Vamos resgatar um pouco esse interesse pela elaboração da BNCC como documento que fixa quais conteúdos devem ser ensinados nas escolas brasileiras de educação básica. Um fator a ser considerado é a disputa de poder na área de currículo para estabelecer os saberes e conhecimentos que devem ser ensinados nessa etapa. Uma disputa entre os grupos que defendem a padronização e homogeneização e os grupos que afirmam o contrário. Ambos com os seus devidos interesses.

Na Unidade 1 desta disciplina estudamos sobre as teorias do currículo. Lembrando das teorias críticas e pós-críticas, sabemos que elas surgem, principalmente, com críticas às teorias tradicionais. Sabemos também que as teorias pós-críticas vão além das teorias críticas, identificando as relações de poder em vários contextos e considerando a existência de uma diversidade de conhecimento de acordo com o contexto – não qualquer conhecimento, mas discordando do conhecimento totalizante e hegemônico. As teorias pós-críticas ganham força com o pós-estruturalismo que possibilita



Pensar as múltiplas formas de experiências vivenciadas em diferentes contextos e que constituem as identidades que nos definem como sujeitos. A multiplicação dessas novas identidades é justamente o que desmonta esses sujeitos universais e os lugares por eles antes ocupados. Assim, pensamos o currículo com espaço para o novo, para o diferente, para o que há de plural, valorizando os saberes diversos e a heterogeneidade necessária para uma política de currículo que precisa ser também uma política cultural (CUNHA; SILVA, 2016, p. 1240).

As teorias pós-críticas do currículo trouxeram avanços importantes no que se refere às diferenças e pluralidades dos sujeitos e a não homogeneização e padronização do conhecimento.

Outro fator importante que precisa ser levado em consideração é a complexidade da prática educativa no contexto escolar e não apenas a “culpabilização” dos atores que se encontram nesse contexto.

As políticas educacionais e, conseqüentemente, curriculares, são formuladas com discursos de melhoria na qualidade educacional, com “soluções” cada vez mais girando em torno de padronização e controle, sem se aproximar dos problemas reais dos contextos escolares brasileiros. Aumenta-se a autonomia com relação à responsabilidade das escolas e o controle do Estado e diminui-se a participação das escolas nas decisões sobre suas necessidades e do Estado em prover condições dignas à educação pública brasileira.

Portanto, os discursos dos defensores da necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular devem ser analisados e questionados de forma muito cuidadosa, compreendendo quais são as concepções sobre a formação dos indivíduos, o que se entende como *comum*, *para que e para quem*.

Uma Base Nacional Comum Curricular que aposte, enquanto proposta, numa distribuição de conhecimentos padronizados, como se conhecimento fosse algo possível de ser distribuído, ou mesmo que traga em sua essência as bases da competitividade buscando obter espaços nos rankings internacionais, não serve de orientação educacional a um país como o Brasil, rico na diversidade cultural e em saberes que constituem sujeitos e coletividades. (CUNHA; SILVA, 2016, p. 1251).

Desde as políticas educacionais do final da década de 1980 e 1990, assistimos a um movimento de orientações educacionais para a formação de indivíduos para competir por postos de trabalho no atual mercado capitalista que, segundo Santomé (2013, p. 73)

expressa uma reorientação dos conteúdos e tarefas escolares marcada pela redução de conteúdos referidos às ciências sociais, humanidades e artes; e, por outro lado, pelo esforço daqueles conhecimentos e habilidades que capacitam melhor para encontrar um posto de trabalho.

Ou seja, uma formação para a demanda, para o imediato, não para uma formação sustentável, que promova emancipação.



O que se busca e se exige é o conhecimento imprescindível para incrementar as possibilidades de se fazer negócios, para que as empresas inovem constantemente e, ao mesmo tempo, gerem novas necessidades nas pessoas; e estas, por sua vez, façam o que for preciso para adquirir essas novas mercadorias (SANTOMÉ, 2013, p. 74).

A Reforma do Ensino Médio, promulgada no ano de 2017 e mudou a redação da LDB nº 9.394/1996, é um exemplo recente da prioridade para a formação de indivíduos para o mercado de trabalho, para as demandas do mercado atual e para uma sociedade capitalista. A reforma do ensino médio, indiretamente, enfatiza as profissões que levarão os alunos mais rápido para o mercado de trabalho ou áreas do conhecimento melhor valorizadas e com maior empregabilidade. Preparar os indivíduos para as novas profissões, para lidar com as tecnologias de informação e comunicação, para a inovação e atualidade, é fundamental, mas não deve se encerrar nesses conhecimentos. A formação de indivíduos que possam ser profissionais e cidadãos críticos, que conheçam e atuem nas questões sociais, ambientais, coletivas, éticas, entre outras, é fundamental para a sustentabilidade de uma sociedade mais justa, com menos desigualdades, mais humana, consciente e solidária.

Voltando a conversar sobre o desenvolvimento das competências, a terceira versão da BNCC define um conjunto de dez competências gerais que devem ser desenvolvidas de forma integrada aos componentes curriculares, ao longo de toda a educação básica. Vamos observar no Quadro 4.1 quais são essas competências gerais os seus objetivos.

Quadro 4.1 | Competências BNCC

COMPETÊNCIAS GERAIS BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	
CONHECIMENTO	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural.

PENSAMENTO CIENTÍFICO, CRÍTICO E CRIATIVO	Exercitar a curiosidade intelectual, o pensamento científico, a criticidade e a criatividade.
REPERTÓRIO CULTURAL	Desenvolver senso estético e repertório.
COMUNICAÇÃO	Utilizar as linguagens verbal, verbo-visual, corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital.
ARGUMENTAÇÃO	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis.
CULTURA DIGITAL	Utilizar as tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética.
AUTOGESTÃO	Entender o mundo do trabalho e planejar seu projeto de vida pessoal, profissional e social.
AUTOCONHECIMENTO E AUTOCUIDADO	Conhecer-se, apreciar-se, reconhecer suas emoções e as dos outros, ter autocrítica.
EMPATIA E COOPERAÇÃO	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação.
AUTONOMIA E RESPONSABILIDADE	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação.

Fonte: adaptado de <<http://povir.org/entenda-10-competencias-gerais-orientam-base-nacional-comum-curricular/>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

Como já vimos, o currículo organizado para o desenvolvimento das competências é uma tendência adquirida, no Brasil, nas orientações educacionais pós-reformas das décadas de 1980 e 1990, como consequência de uma tendência na grande parte das reformas curriculares que vêm ocorrendo em diferentes países desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI e, também adotado nas avaliações internacionais por organismos multilaterais. De forma geral, a organização curricular por competências pressupõe o equilíbrio entre a aquisição de conhecimentos cognitivos e teóricos com o desenvolvimento de habilidades e atitudes para a prática profissional.

Na BNCC, o desenvolvimento das competências faz parte dos fundamentos pedagógicos da proposta curricular. Esse documento utiliza como base a LDB nº 9.394/1996 que em seus art. 32 e 35 afirma



na educação formal, os resultados das aprendizagens precisam se expressar e se apresentar como sendo a possibilidade de utilizar o conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes. A esse conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação se dá o nome de competência (BRASIL, 1996, [s.p.]).



Assimile

Na literatura acadêmica não há um consenso com relação à definição sobre o desenvolvimento das competências. Há estudos e linhas de defesas semelhantes.

A concepção sobre competências adotada na BNCC refere-se à mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes). Assim, ser competente significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído (MEC, 2017, p. 16).



Pesquise mais

Com o objetivo de ampliar os seus conhecimentos, não deixe de acessar a versão final da Base Nacional Comum Curricular. Não é necessário fazer uma leitura corrida em um só momento, mas durante seus estudos, fazer consultas para contribuir com a sua compreensão e reflexão sobre a BNCC.

Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2017.

É importante, neste momento, fazermos algumas reflexões. Primeiramente, não elevar e nem desvalorizar a organização do

currículo por competências. Acreditamos que uma educação que visa ao desenvolvimento de competências pode ser muito interessante, partindo do princípio que pensamos o desenvolvimento do indivíduo como um todo, o desenvolvimento humano e não apenas o de conhecimentos cognitivos e teóricos. Porém, a maior crítica a essa organização curricular e concepção de educação é quando se restringe a um desenvolvimento profissional, sem considerar o ser humano e o cidadão que deve ser formado em conjunto e, ainda, quando o discurso fala em desenvolvimento de competências, mas a prática pedagógica e educativa não proporciona isso. Para o desenvolvimento das competências na perspectiva do desenvolvimento humano, é fundamental a mudança na forma de olhar para a formação dos indivíduos, organização curricular, espaços e tempos escolares, estrutura, recursos, práticas pedagógicas e processo de avaliação.



Exemplificando

Observe o que a BNCC aponta o porquê cada competência deve ser desenvolvida, segundo o site Porvir.

1. Conhecimento – para entender e intervir positivamente na sociedade.
2. Pensamentos científico, crítico e criativo – para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções.
3. Repertório cultural – para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais e participar de práticas diversificadas de produção artístico-cultural.
4. Comunicação – para expressar-se, partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Argumentação – para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, com posicionamento ético no cuidado consigo, com os outros e com o planeta.
6. Cultura digital – para comunicar-se, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas.

7. Autogestão – para fazer escolhas em relação ao seu futuro com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
8. Autoconhecimentos e autocuidado – para cuidar de sua saúde física e emocional e com a pressão do grupo.
9. Empatia e cooperação – para fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro, acolher e valorizar a diversidade sem preconceitos, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer.
10. Autonomia e responsabilidade – para tomar decisões segundo princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Com o desenvolvimento da concepção de uma base comum curricular a nível nacional, veio o da parte diversificada dos currículos da educação básica. Em um contexto de sociedade cada vez mais plural, desconsiderar, nas discussões oficiais e textos dos seus documentos, essa diversidade seria uma insanidade. Importante destacar que essa discussão se faz necessária apenas pelo desenvolvimento de um currículo oficial centralmente organizado.

A parte diversificada do currículo deve ser pensada por secretarias estaduais e municipais de educação, escolas e professores, levando em consideração as especificidades de cada região, localidade, escola, entre outros.



Refleta

Qual é a autonomia das escolas para a elaboração de suas propostas curriculares e a cultura local no currículo escolar?

A parte diversificada do currículo é o espaço então para se pensar as diferenças culturais, regionais e locais? Porém, em meio às orientações curriculares e avaliações externas, há tempo e fôlego para uma dedicação à parte diversificada do currículo? Há condições e consciência da importância disso? As diferenças e diversidade cultural e regional devem ser trabalhadas somente na parte diversificada do currículo?

Sem a pretensão de concluir, à medida que a teoria do currículo

avançou por meio dos estudos pós-críticos reconhecendo que o currículo não pode ser pensado fora das relações de poder, que não há conhecimento hegemônico e que é necessária a percepção de uma sociedade plural, para ser significativo, justo e emancipatório, as políticas curriculares e ações governamentais caminham com contradições entre o discurso e a prática.

Sem medo de errar

Retomando a nossa situação-problema, a professora Olga, com os demais educadores da escola, possui mais desafios na empreitada da implantação de um currículo bilíngue. Neste momento, eles precisam compreender o que é uma educação por competências e como organizar um currículo de educação básica nessa perspectiva.

Você conseguiu compreender o que é uma educação por competências e como organizar um currículo nessa perspectiva?

Entre os estudiosos, não há um consenso, nem uma só concepção. Muitas se completam, outras se diferem. De qualquer forma, podemos afirmar que se refere ao desenvolvimento de uma unidade de habilidades, valores, atitudes e conhecimentos.

Quais são os caminhos que a professora Olga e os demais educadores devem trilhar para a compreensão das competências?

Compreender as intenções e o histórico da concepção de educação quando se pensa no desenvolvimento de competências é o primeiro passo e que não pode ser pulado. Logo em seguida, compreender como esse conceito está apresentado nos documentos oficiais e, por fim, compreender por meio da literatura e de experiências de outras instituições quais são os caminhos para a organização de um currículo por competências de acordo com as concepções estabelecidas no Projeto Político Pedagógico da escola.

Qualquer prática sem o conhecimento e reflexão necessários pode ser desastrosa!

Faça valer a pena

1. A mais recente iniciativa com relação às políticas curriculares no Brasil refere-se à criação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Porém, esse documento deve ser analisado e questionado de forma muito cuidadosa.

Por quê?

Assinale a alternativa correta:

- a) Por ser um documento que promoverá melhoria de qualidade na construção dos currículos escolares.
- b) Por ser uma proposta de distribuição de conhecimentos padronizados, para atender prioritariamente a uma formação de indivíduos para competir por postos de trabalho no atual mercado capitalista.
- c) Por ser uma proposta que considera a parte diversificada a ser definida pelas localidades e escola.
- d) Por ser uma proposta que organiza o currículo para o desenvolvimento de competências.
- e) Por ser uma proposta que privilegia a formação de indivíduos que possam ser profissionais e cidadãos críticos, que conheçam e atuem nas questões sociais, ambientais, coletivas e éticas.

2. A versão final da BNCC define um conjunto de dez competências gerais que devem ser desenvolvidas de forma integrada aos componentes curriculares, ao longo de toda a educação básica.

Faça a correspondência entre algumas dessas competências com os seus objetivos.

(1) Pensamento científico, crítico e criativo

(2) Argumentação

(3) Empatia e cooperação

(4) Autogestão

(5) Autonomia e responsabilidade

() Entender o mundo do trabalho e planejar seu projeto de vida pessoal, profissional e social.

() Exercitar a curiosidade intelectual, o pensamento científico, a criticidade e a criatividade.

() Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação.

() Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis.

() Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação.

Enunciado: Assinale a sequência correta:

- a) 1, 3, 5, 2, 4.
- b) 2, 4, 1, 3, 5.
- c) 4, 1, 3, 2, 5.
- d) 3, 1, 2, 5, 4.
- e) 4, 2, 1, 3, 5.

3. Com o desenvolvimento da concepção de uma base comum curricular a nível nacional, veio o da parte diversificada dos currículos da educação básica.

O que é correto afirmar sobre essa parte diversificada do currículo?

I. A parte diversificada é pensada pelos órgãos governamentais a nível nacional.

II. A parte diversificada do currículo deve ser pensada por secretarias estaduais e municipais de educação, escolas e professores.

III. A parte diversificada do currículo é o espaço para se pensar as diferenças culturais, regionais e locais.

IV. A parte diversificada do currículo compõe a base nacional comum curricular.

Estão corretas:

- a) Apenas as afirmações I, II e IV.
- b) Apenas as afirmações I, III e IV.
- c) As afirmações I, II, III, IV.
- d) Apenas as afirmações II, III e IV.
- e) Apenas as afirmações II e IV.

Seção 4.2

Diversidade e currículo

Diálogo aberto

Vivemos cada vez mais em uma sociedade plural que reivindica seus direitos, devido aos movimentos culturais e sociais que ganharam força nas últimas décadas de grupos que foram de alguma forma marginalizados durante a história da humanidade.

Como interpretar, construir e implementar um currículo escolar em meio a essa pluralidade visando à inclusão plena de todos?

A escola em que a professora Olga está como diretora, recentemente está participando do projeto piloto de implantação de um currículo bilíngue.

Sabendo-se disso, quais são os desafios dos profissionais dessa escola em meio à diversidade cultural, de raça, de gênero, deficiências físicas e cognitivas, entre outras, na construção e implementação do currículo bilíngue?

Vamos estudar e ajudar esses profissionais?

Não pode faltar

A sociedade, nas últimas décadas, está cada vez mais plural com a intensificação da diversidade cultural em nível global. Por isso, falar em diversidade e pluralidade, atualmente, não se trata apenas de uma questão intelectual, mas também da necessidade de compreensão da sociedade em que vivemos.



Assimile

Pluralidade - Diversidade; condição do que existe em grande quantidade; fato de não existir ou ser único, de ser diverso ou diferente: pluralidade racial, cultural. Maioria; o que está em maior quantidade: pluralidade de votos. Natureza da palavra que se encontra no plural; característico do plural. Fonte: Dicionário Online de Português. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/pluralidade/>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

Você já ouviu falar de multiculturalismo? A diversidade cultural que a realidade social apresenta tem sido nomeada, na maioria das vezes, de forma confusa e simplista por multiculturalismo. Portanto, compreender o significado desse termo é fundamental para o nosso estudo.



Assimile

"A expressão multiculturalismo designa, originalmente, a coexistência de formas culturais ou de grupos caracterizados por culturas diferentes no seio de sociedades 'modernas'" (SANTOS; NUNES, 2003, p. 26).

Embasaremos Candau (2008) para a compreensão de multiculturalismo, definido pela autora a partir de três perspectivas: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou plural e o multiculturalismo interativo, denominado interculturalidade. Vamos compreender cada uma dessas perspectivas.

Quadro 4.2 | Perspectivas multiculturalistas segundo Candau (2008)

PERSPECTIVAS MULTICULTURALISTAS	
Multiculturalismo assimilacionista	<p>Esta abordagem entende que atualmente vive-se em sociedade multicultural, no sentido descritivo, em que as pessoas não dispõem das mesmas oportunidades, ou seja, em que não existe igualdade de oportunidades. A partir de uma política assimilacionista, em uma perspectiva prescritiva, procura favorecer a integração de todos na sociedade e que sejam incorporados à cultura hegemônica, não se alterando, porém, a matriz da sociedade.</p> <p>No que tange à educação, propõe-se uma política de universalização da escolarização, onde todos são convidados a participar do sistema escolar, porém não há um questionamento em relação ao caráter de monoculturalidade presente, por exemplo, nos currículos, nos conteúdos, na dinâmica escolar e nas relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos.</p>

<p>Multiculturalismo diferencialista ou plural</p>	<p>Nesta concepção entende-se que a ênfase sobre a assimilação teria como consequência a negação da diferença, e, dessa forma, propõe que a ênfase recaia sobre a diferença e que sejam garantidos espaços para que as identidades culturais possam se expressar, acreditando que somente dessa forma as matrizes sociais possam ser preservadas. Privilegia-se a formação de comunidades culturais homogêneas com suas próprias organizações.</p>
<p>Multiculturalismo interativo denominado interculturalidade</p>	<p>Esta abordagem privilegia a interculturalidade para o desenvolvimento de sociedades inclusivas e democráticas, capazes de promover uma articulação entre políticas de igualdade com políticas de identidade. As representações de raça, gênero e classe são entendidas, sob esta perspectiva, como sendo produtos de lutas sociais sobre os signos e as significações, privilegiando-se as transformações das relações sociais, culturais e institucionais nas quais estes significados são gerados. Defende a promoção de uma educação que esteja voltada para o reconhecimento do "outro".</p>

Fonte: Maciel e Dantas (2017, p. [s.p.]).

Partindo das perspectivas estabelecidas por Candau (2008), vamos adotar como a mais adequada para uma sociedade democrática que defende a inclusão, a perspectiva do multiculturalismo interativo ou interculturalidade. No contexto global de mercado e comunicação em que vivemos atualmente, os movimentos migratórios intensificados e coletividades diferenciadas não podem ser descartados ou ignorados.

Trazendo o currículo escolar para esta discussão, como pensá-lo sem considerar a interculturalidade? Como padronizar? Como pensar um sistema de educação levando em consideração a interculturalidade?

O primeiro passo é nos percebermos fazendo parte dessa interculturalidade para que as ações e intenções estejam direcionadas à aceitação, que o respeito um dos outros e o diálogo e argumentação aconteçam de "baixo para cima", sem hierarquias e diferenciação, seja de gênero, raça, cultura, classe, entre outras.

O diálogo intercultural não pode fluir se não for um diálogo livre de preconceitos. Esses tópicos negativos a respeito do outro que é diferente, que estigmatizam aquele sobre quem recaem, constituem o primeiro obstáculo que deve ser removido. Isso não é fácil, pois os preconceitos vivem arraigados no imaginário social, alimentando meios e rechaços além do que geralmente admitimos intelectualmente. Um conhecimento crítico das realidades culturais dos outros e das nossas próprias é um instrumento indispensável para deixar para trás os óculos preconceituosos que impedem, de fato, tratar o outro como interlocutor que é ouvido de verdade. (TAPIAS, 2013, p. 129).



Refleta

"Enrique Dussel fez bem ao recordar que, com o silenciamento dos empobrecidos, não existe diálogo [...]" (TAPIAS, 2013, p. 130).

Você compreende o que o autor quer dizer com o silenciamento?

A escola é um espaço inserido neste contexto social multicultural e que reflete todas os conflitos existentes. Portanto, os educadores devem estar constantemente em reflexão e estudo sobre as questões da multiculturalidade para pensar o seu currículo, as suas relações e práticas educativas.

A construção de um currículo democrático e inclusivo no contexto escolar deve prever o diálogo intercultural. O que significa isso?

Aqui faz-se necessário novamente resgatar nossos estudos sobre as teorias do currículo. Os estudos desenvolvidos na perspectiva da teoria pós-crítica reconhecem o multiculturalismo justamente na abordagem da interculturalidade, renunciando o monopólio da verdade, o que não significa adotar qualquer tipo de relativismo, mas, considerando outras vozes, outros saberes necessários e reconhecendo as inter-relações entre classe social, questões de gênero, raça/cor, étnico-raciais, tensões entre igualdade e diferenças e direitos humanos.



Para ampliar seus conhecimentos e reflexões sobre o multiculturalismo no contexto escolar, assista ao filme *Entre os muros da escola*, lançado em setembro de 2008 na França e que conta a história real de um professor e seus alunos em uma escola da periferia de Paris.

François Marin, o professor no filme, tem na escola alunos com diversos problemas, violência, tensões étnicas entre os alunos, o que testa sua paciência e, mais importante, sua determinação como educador.

Um comentário sobre o filme está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qVOARX3EKyl>>. Acesso em: 29 ago. 2017.

Escola e educadores têm enfrentado grandes dilemas e dificuldades com relação à diversidade e os processos identitários, como a crise de identidade. A identidade é entendida como os “conhecimentos, procedimentos, habilidades e valores que cada pessoa aprende, desenvolve e põe em funcionamento para compreender, avaliar e intervir no mundo” (TAPIAS, 2013, p. 131).

Porém, voltando nos nossos estudos sobre as políticas curriculares nas últimas décadas, identificamos paralelamente a este contexto social cada vez mais diverso a concepção de currículo único, homogêneo e padronizado nas políticas e ações governamentais para a educação. A última iniciativa é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, mesmo defendendo a necessidade da parte diversificada, estabelece como obrigatoriedade ao desenvolvimento de conteúdos a nível nacional. Há muitos argumentos e divergências com relação a essa questão. Os defensores da BNCC argumentam a obrigatoriedade de conteúdos mínimos e necessários em nível nacional como direito à educação e ao mesmo conhecimento histórico e científico para todos e em qualquer lugar do país. Os críticos veem essa diretriz de forma preocupante, já que as possibilidades de apenas os conteúdos obrigatórios serem ministrados é grande, diante do controle das políticas de avaliação externa.

Entre divergências de opiniões sobre um currículo único ou não, as escolas precisam proporcionar o cruzamento de culturas em seu contexto. É necessário que educadores construam um ambiente de constante reflexão sobre a prática educativa, afastando-se cada vez mais de uma concepção monocultural e homogeneizadora sobre

o currículo e promovendo o respeito às diferenças e encarando o pluralismo como um valor.

Ao se considerar a interculturalidade como uma perspectiva enriquecedora das práticas educativas, estamos considerando a educação como um processo universal de aprendizagem de várias lógicas, baseada na comunicação e na troca permanente entre diferentes. [...] (TEDESCHI, 2008, apud NUNES, 2011, p. 17).



Exemplificando

Leia com atenção o exemplo de um projeto chamado EduAction que reúne voluntários de diferentes países e leva educação intercultural para as escolas da rede pública de Porto Alegre.

Disponível em: <<http://porvir.org/projeto-leva-educacao-intercultural-para-escolas/>>. Acesso em: 4 set. 2017.

Então, o que deve ser ensinado? De que forma? Para quem? Para quê?

Um primeiro ponto é compreender que não se deve ensinar apenas saberes e conhecimentos para as tarefas profissionais, como tendência curricular das últimas décadas. Proporcionar informações, ferramentas e saberes técnicos para ingressar no mercado de trabalho não dá garantias de uma sustentabilidade profissional e não forma um indivíduo capaz de possuir conhecimentos para estar em sociedade como profissional, cidadão e ser humano, não apenas seguindo o que o mercado mundial determina, mas capaz de pensar em possibilidades de transformação.

Para isso, são necessários saberes e conhecimentos científicos, tecnológicos e históricos, mas também, conhecimentos relacionados a: filosofia, sociologia, psicologia, cultura (diversas), artes, literatura, folclore, entretenimento, entre outros. Conhecimentos e saberes que promovam uma aprendizagem integral do indivíduo, não para uma educação erudita, mas para uma educação de reconhecimento dos diversos saberes, culturas, diferenças, possibilidades, autoconhecimento e autorregulação.

Conhecimentos e saberes que não devem ser ensinados apenas

de forma expositiva, pois precisam ser vivenciados, experimentados, sentidos. A escola deve criar espaços democráticos, de diálogo entre os diferentes, de participação e corresponsabilidade. Necessita promover as vivências coletivas e individuais, dar voz aos silenciados e ouvir, ouvir de verdade, sem preconceitos e pré-conceitos.

Nas últimas décadas discute-se tanto a inclusão; inclusão dos diferentes, sejam eles deficientes físicos e intelectuais, diferenças raciais, de gênero, culturais, entre outras, mas nossas escolas estão mesmo conseguindo fazer essa inclusão? Não estamos de forma alguma culpando a escola, mas indagando se conseguimos realizar a inclusão de plenamente em nossas escolas de educação básica.

Enquanto atuais/futuros profissionais da educação, a busca deve ser pela formação de um ser humano, um cidadão e um profissional, se possível, nesta mesma sequência para a transformação da sociedade em um lugar mais justo, com o mínimo de desigualdades e mais solidária.



Pesquise mais

Para ampliar os seus conhecimentos e promover reflexão, não deixe de assistir à entrevista com o Professor Miguel Gonzales Arroyo, realizada pela TV Paulo Freire em 2013.

O Professor Arroyo fala sobre Educação e Diversidade, abordando a articulação da educação, diversidade, concepção de direitos humanos e uma perspectiva emancipatória.

Parte 1 de 3, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=R5V7_2V81bU>. Acesso em: 1 set. 2017.

Parte 2 de 3, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N2nOxZ9Wo_k>. Acesso em: 1 set. 2017.

Sem medo de errar

Retomando a nossa situação-problema, o desafio dos educadores da escola piloto do projeto de currículo bilíngue é estudar e compreender a diversidade cultural, de raça, de gênero, deficiências físicas e cognitivas, entre outras, na construção e implementação do currículo bilíngue.

O primeiro passo dos educadores deve ser o reconhecimento da diversidade que se encontra no contexto escolar e no seu entorno. Onde a escola está localizada com relação à cultura, classe social, entre outros? Quais são as histórias de vida dos indivíduos que frequentam esta escola (profissionais, alunos, família, comunidade)?

O segundo passo deve ser consultar e, se necessário, repensar as concepções de formação que constam no PPP da escola.

Quais são os conhecimentos e saberes necessários que devem ser proporcionados aos educandos desta escola? Com qual intenção? Para quê? Por que um currículo bilíngue? Quais são as contribuições que um currículo bilíngue pode trazer aos educandos, à família e à comunidade desta escola?

Essas perguntas devem ser respondidas para a formação de um ser humano/cidadão/profissional que seja capaz de promover transformações para uma sociedade mais justa, com o mínimo de desigualdades e mais solidária.

Faça valer a pena

1. Candau (2008) define multiculturalismo a partir de três perspectivas: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou plural e o multiculturalismo interativo, denominado interculturalidade.

Faça a associação correta dessas perspectivas com relação ao seu significado:

1. Multiculturalismo assimilacionista

2. Multiculturalismo diferencialista ou plural

3. Multiculturalismo interativo denominado interculturalidade

() Privilegia-se a formação de comunidades culturais homogêneas com suas próprias organizações.

() No que tange à educação, propõe-se uma política de universalização da escolarização, na qual todos são convidados a participar do sistema escolar, porém não há um questionamento em relação ao caráter de monoculturalidade presente, por exemplo, nos currículos, nos conteúdos, na dinâmica escolar e nas relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos.

() As representações de raça, gênero e classe são entendidas, sob esta perspectiva, como sendo produtos de lutas sociais sobre os signos e as significações, privilegiando-se as transformações das relações sociais, culturais e institucionais nas quais estes significados são gerados. Defende a promoção de uma educação que esteja voltada para o reconhecimento do “outro”.

Assinale a alternativa correta:

- a) 1, 2, 3.
- b) 3, 2, 1.
- c) 1, 3, 2.
- d) 3, 1, 2.
- e) 2, 1, 3.

2. Na interculturalidade, as representações de raça, gênero e classe são entendidas como sendo produtos de lutas sociais sobre os signos e as significações, privilegiando-se as transformações das relações sociais, culturais e institucionais nas quais esses significados são gerados. Defende-se a promoção de uma educação voltada para o reconhecimento do “outro”.

A partir da afirmação acima, o que é correto afirmar sobre um currículo escolar que reconhece a interculturalidade?

- I. Um currículo que prevê a aceitação e o respeito pelo outro e promove o diálogo.
- II. Um currículo que procura eliminar as hierarquias e diferenciação entre gênero, raça, cultura, classes sociais.
- III. Um currículo com conhecimento crítico das realidades culturais dos outros e das nossas próprias.
- IV. Um currículo que procura manter a disciplinarização e diferenciação entre gênero e raça.

Assinale a alternativa correta:

- a) Apenas as afirmativas I, II e III.
- b) Apenas as afirmativas I, III e IV.
- c) Apenas as afirmativas II, III e IV.
- d) As afirmativas I, II, III e IV.
- e) Apenas as afirmativas II e IV.

3. De acordo com Copette, a interculturalidade é um “um processo dinâmico marcado pela intercessão de perspectivas que podem ser entendidas como representações sociais produzidas em interação” (COPETTE, 2012, p. 341 apud VALENÇA; SIMIANO; MENGER, 2015, p. 502).

De acordo com a afirmação acima, assinale a alternativa que apresenta um projeto educacional que contempla a interculturalidade:

- a) Um projeto educativo para a educação infantil que proporcione o contato com o meio ambiente.
- b) Um projeto educativo para a educação infantil que reconhece e inclui as diferenças como algo positivo.
- c) Um projeto que apresente conhecimento homogêneo e padronizado.
- d) Um projeto que proporcione igualdade entre todos.
- e) Um projeto que considere os conhecimentos necessários para o mercado de trabalho.

Seção 4.3

Currículo e outras perspectivas

Diálogo aberto

Chegamos ao final da disciplina Teorias e Práticas do Currículo. Fizemos um percurso intenso sobre o currículo educacional, partindo de suas teorias, legislação, diretrizes, políticas, até chegar ao contexto educacional. Temos consciência de que não foi possível apresentar e esgotar todas as discussões referentes à temática, mas acreditamos que foram feitas discussões e reflexões importantes que levarão você a conhecer e aprender mais sobre o assunto.

Nesta seção, estudaremos algumas especificidades do currículo escolar no contexto da educação brasileira. Durante a disciplina, refletimos, com a professora Olga e os demais educadores da escola em que o projeto de currículo bilíngue será implantado, sobre vários desafios e questões do currículo escolar.

Agora, chegamos ao objetivo principal do nosso contexto de aprendizagem: o currículo bilíngue. Será que a professora Olga e os demais educadores da escola sabem de fato o que é um currículo bilíngue no contexto da educação brasileira?

Vamos concluir os nossos estudos?

Não pode faltar

Em continuidade ao nosso estudo e reflexão sobre a diversidade cultural, vamos estudar o currículo bilíngue, o currículo em escolas confessionais e o currículo em uma perspectiva de formação integral e, por fim, algumas perspectivas futuras sobre o currículo escolar, sem a pretensão de esgotar todas as informações, análises e reflexões nesta seção. Selecionamos as mais significativas, dando continuidade ao que abordamos durante toda a disciplina.

O currículo bilíngue

O que é um currículo bilíngue? Um currículo bilíngue deve prever o ensino de conteúdos e saberes por meio de uma segunda

língua, diferenciando-se das escolas de línguas e das disciplinas ofertadas de uma segunda língua no currículo oficial. O currículo bilíngue deve obedecer às determinações curriculares que constam nas leis e diretrizes oficiais com relação à língua oficial que é o português e, para dar conta de acrescentar os conteúdos em uma segunda língua, deve-se ampliar a carga horária do currículo.

Um currículo bilíngue não se refere apenas a uma segunda língua estrangeira, mas também a Libras (linguagem para pessoas surdas) e a língua portuguesa para os índios – importante lembrar de que a língua materna dos povos indígenas no Brasil é a língua indígena, sendo a língua portuguesa a segunda língua. Considerar a língua indígena como língua materna e oferecer a língua portuguesa como segunda língua aos povos indígenas proporciona o reconhecimento de sua cultura e condições de eles também exercerem a sua cidadania em uma sociedade cuja língua oficial é o português.

Importante esclarecer ainda a ideia equivocada de que vivemos em um país monolíngue. Com toda a diversidade cultural, como desconsiderar as nações indígenas, as comunidades imigrantes (alemãs, italianas, japonesas, polonesas, ucranianas, entre outras) e as comunidades localizadas nas fronteiras? Além disso, não se pode esquecer das comunidades de surdos. Desconsiderar essas diversidades de língua é apagar as minorias, elegendo a língua portuguesa como padrão.

O reconhecimento do currículo bilíngue no Brasil é muito recente. Vamos analisar o que nossa Legislação aborda sobre o assunto. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996 é muito tímida ao tratar o assunto. Em seu art. 78 consta que

o Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas [...]. (BRASIL, 1996, [s.p.]).



Além disso, ao abordar a educação básica, na LDB nº 9.394/1996, os arts. 24 e 32 destacam:



Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: [...] IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares; [...]

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: [...] § 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 1996, [s.p.]).

Assim, é possível identificar que o Brasil ainda dá pouquíssima atenção às necessidades do currículo bilíngue no Brasil. O currículo considerando a língua indígena é contemplado na Constituição de 1988, LDB nº 9.394/1996 e legislação própria, a partir da luta e trabalho de indigenistas, ONGs e pesquisadores.

A língua brasileira de sinais (Libras) só tem seu reconhecimento e expansão nas duas últimas décadas também em decorrência da luta de movimentos e pesquisadores sobre a inclusão dos deficientes na educação regular. Portanto, atualmente todos os cursos de licenciatura são obrigados a oferecer Libras em seus currículos.

Portanto, leis, políticas e diretrizes educacionais e curriculares não estão olhando para as minorias, para as escolas e localidades que necessitam de um currículo bilíngue. A maioria das iniciativas das escolas bilíngues no Brasil refere-se às escolas privadas que oferecem um currículo bilíngue promovendo melhores condições para o mercado de trabalho e desenvolvimento cultural, restritas aos educandos de classes sociais favorecidas.



Exemplificando

Algumas poucas iniciativas de escolas públicas bilíngues no Brasil

1. O Colégio Estadual Hispano-Brasileiro João Cabral de Melo Neto, no Méier, Rio de Janeiro, é uma dessas iniciativas. Com período integral

(das 7h às 17h) e parceria com o governo espanhol. Durante o turno da manhã, o aluno estuda com 90% do currículo em português e o restante em espanhol e, no turno da tarde, a situação se inverte. O modelo foi criado para atender à matriz curricular definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e para que os alunos também possam participar do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

2. Além dessa escola bilíngue espanhol-português, o Rio conta também com o Ciep Governador Leonel de Moura Brizola, que tem aulas em português e francês, e o Ciep Carlos Drummond de Andrade, em inglês e português.

Fonte: <<https://educacaobilingue.com/2014/09/20/escolas-publicas-bilingues-comecam-a-surgir-no-brasil/>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

O currículo em escolas confessionais

As escolas confessionais são aquelas pertencentes a igrejas ou confissões religiosas, que adotam um credo e/ou uma religião e expressam esta opção em seu currículo escolar. Essas escolas adotam em suas propostas curriculares e práticas pedagógicas um embasamento filosófico-teológico, ligado à concepção de mundo, de vida e do ser humano.

Diante da diversidade de crenças na sociedade contemporânea, muitas destas escolas organizam seus currículos separando conteúdos e saberes laicos e aqueles com foco na crença ou religião, fazendo distinção entre academia e igreja, fé e ciência. Não há, na maior parte destas instituições, a intenção de forçar uma religião aos alunos, professores e funcionários, mas sim, de apresentar uma determinada concepção sobre o mundo e a sociedade.

Vamos compreender como as escolas e, conseqüentemente, o currículo com característica confessional, estão regulamentados na legislação?

A LDB nº 9.394/1996 aborda em seu art. 20: "As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias", inciso III – "confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior" (BRASIL, 1996, p. [s.p.]).

Essas escolas devem seguir as mesmas orientações e diretrizes

para qualquer escola da educação brasileira, seja com relação à organização, estrutura, regulamentação, currículo e avaliação.

A história da educação brasileira nos apresenta como a religião e os credos tiveram uma influência intensa e duradoura no percurso do tempo. Um exemplo é a igreja católica que, na época da colonização do Brasil, por meio dos jesuítas, exerceram um importante papel de catequização, de transmitir a cultura dos portugueses que chegaram ao Brasil, de promover adaptação, subordinação e disciplinarização dos índios e escravos aos portugueses.

Não podemos deixar de considerar, alguns aspectos “delicados” que ainda são encontrados nos currículos das escolas confessionais, mesmo com toda a discussão sobre a pluralidade social que discutindo:

1. A manutenção da disciplina por meio do cumprimento e subordinação a regras e doutrinas.
2. A concepção e abordagem com relação às questões de gênero e sexualidade.



Refleta

A escola deve ser livre e promover liberdade para ensinar, pensar, aprender, conviver e respeitar.

O currículo na educação não formal

Não existe, no Brasil, um currículo estabelecido para a educação não formal. Como o próprio nome sugere, é a educação que ocorre fora dos muros escolares, sem a formalidade de uma educação sistematizada e controlada pelo Estado.

Contudo, é muito relevante discutirmos aqui a importância da educação não formal para um currículo de escola em tempo integral e de educação integral.

Um currículo que une os conteúdos e saberes escolares de uma educação formal e não formal integra, aos conhecimentos tradicionalmente trabalhados na educação formal, ações educativas em parcerias com instituições não formais, objetivando o desenvolvimento dos alunos nos seus aspectos físico, social, emocional, cognitivo e cultural.

Os conteúdos e saberes da educação formal e não formal devem ser construídos juntos em um projeto de educação em tempo integral a fim de proporcionar aos alunos a oportunidade de conhecer, compreender e experimentar o mundo.



Pesquise mais

A reportagem publicada no site Porvir apresenta algumas experiências de educação em uma perspectiva integral. Acesse o site por meio do link a seguir e conheça algumas práticas pedagógicas de educação integral.

Disponível em: <<http://porvir.org/projeto-leva-educacao-intercultural-para-escolas/>>. Acesso em: 2 set. 2017.

Perspectivas futuras sobre o currículo escolar

Estamos concluindo nossa disciplina e convidamos você a fazer algumas reflexões sobre o momento atual e o futuro com relação ao currículo escolar. Como abordamos no início desta unidade de ensino, a discussão mais atual sobre o currículo escolar da educação básica gira em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com o olhar de uma concepção que defende um currículo mínimo e comum a todos os alunos e escolas brasileiras.

Nas últimas décadas presenciamos um repensar do espaço e tempo escolar em virtude dos fracassos escolares e altos índices de repetência nas escolas de educação básica brasileira. Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa preocupação com a proposta de organização curricular do ensino médio por áreas de conhecimento e não por disciplinas. Importante ressaltar que do 1º ao 9º ano da educação básica, o aluno continua com a organização em disciplinas e ao chegar no ensino médio, a organização curricular por áreas.

Algumas reflexões são necessárias: a organização curricular de disciplinas por áreas é uma transposição simples? O que envolve esta mudança? Nossas escolas, professores e alunos estão preparados para esta mudança?



As propostas de tempo integral, de extraturnos, de turnos de aceleração, de tempos de reforço revelam um longo consenso de que nas escolas os tempos de tantos alunos vão na contramão aos tempos únicos que estruturam nosso sistema de ensino-aprendizagem. É positivo que avance a consciência desses desencontros (ARROYO, 2013, p. 1).

Tentamos sair da disciplinarização e da seriação com várias propostas e programas, mas, não conseguimos superar “rígidas e sequenciadas concepções temporais escolares” (ARROYO, 2013, p. 3).



Assimile

A diferença entre a disciplinarização e a organização dos conteúdos por áreas de conhecimento se dá na forma de agrupamento dos conteúdos. A primeira, de forma tradicional, fragmentando os conteúdos e saberes nas disciplinas a serem ministradas e o segundo, em contraposição à fragmentação do saber, observando as convergências e semelhanças, diversidades e singularidades na organização dos saberes.

Fonte: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/competencias.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2017.

Avançamos nas teorias do currículo, mas não conseguimos avançar na práxis educativa. A culpa/responsabilidade está nos contextos escolares e com os profissionais da educação como apontam a maioria das estatísticas educacionais geradas por informações coletadas pelos sistemas de avaliações externas? Ou estas mesmas avaliações têm gerado números que não provocam nenhuma mudança efetiva nas políticas, diretrizes e ações educacionais a fim de realmente trazer possibilidades e transformações no currículo e propostas educacionais?

Como educadores, não podemos deixar de estudar, aprender, investigar e refletir sobre as teorias e políticas curriculares para transformação da prática educativa.



Refleta

“Aprendi meus direitos como mulher e como negra. Não posso ser a mesma professora” (ARROYO, 2013, p. 1).

Para concluir esta discussão, é de grande importância escutar Miguel Arroyo falando sobre as possibilidades e desafios para a construção de uma escola mais digna e mais humana.



Pesquise mais

Não deixe de escutar o Professor Miguel Gonzales Arroyo em *Nós da Educação (parte 3 de 3)* abordando a organização do tempo escolar e promovendo reflexões importantes sobre a escola pública na atualidade.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uXit_UQTP3w>. Acesso em: 2 set. 2017.

Sem medo de errar

A nossa situação-problema nesta seção trouxe o ponto principal do contexto de aprendizagem: o currículo bilíngue. Será que a professora Olga e os demais educadores da escola sabem de fato o que é um currículo bilíngue no contexto da educação brasileira?

Aprendemos durante os nossos estudos que um currículo bilíngue, diferente das escolas de língua, deve prever o ensino de conteúdos e saberes por meio de uma segunda língua e que deve obedecer às determinações curriculares que constam nas leis e diretrizes oficiais com relação à língua oficial, o português, e, portanto, para dar conta de acrescentar os conteúdos em uma segunda língua, deve-se ampliar a carga horária do currículo.

Além de todos os desafios com relação às questões curriculares que estudamos durante a disciplina, a organização de um currículo bilíngue e a estrutura para sua implantação impõe outros tantos desafios. Por isso, a professora Olga e sua equipe tem bastante trabalho.

Vimos também que um currículo bilíngue não se refere apenas a uma segunda língua estrangeira. Precisamos considerar ainda os currículos bilíngues que ofertam a Libras e os que ofertam a língua indígena como língua materna.

Não podemos partir da ideia equivocada de que vivemos em um país monolíngue. Como desconsiderar as nações indígenas, as comunidades imigrantes (alemãs, italianas, japonesas, polonesas, ucranianas, entre outras) e as comunidades localizadas nas fronteiras?

Onde está localizada a escola que a professora Olga e sua equipe trabalham? Há alguma outra língua falada? Há deficientes auditivos? Qual é a história destas pessoas, localidade e região? Qual será a segunda língua implantada nesta escola? Por quê? Para quê?

Um currículo escolar só será mais justo, menos desigual e mais significativo quando souber mais sobre pessoas que o utilizam.

Faça valer a pena

1. Segundo o Censo de 2010, realizado pelo IBGE, 9,7 milhões de pessoas são deficientes auditivos. Muitas foram às batalhas travadas pela comunidade de surdos do Brasil para que eles fossem visualizados e incluídos na sociedade. Uma das conquistas mais significativas é a sanção da Lei nº 10.436/ 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o Decreto nº 5626/2005 que a regulamentam.

Leia os itens abaixo e aponte quais deles fazem parte do cenário curricular bilíngüe para pessoas surdas.

I. Libras é um sistema de escrita e leitura tátil para as pessoas cegas, em que as letras, os algarismos e os sinais gráficos são representados por uma combinação de pontos em relevo, que são lidos da esquerda para a direita, com uma ou ambas as mãos.

II. A Língua Brasileira de Sinais (Libras) não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

III. São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da língua portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

IV. A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Estão corretas as afirmativas:

- a) I e IV apenas.
- b) II e III apenas.
- c) I, II, III e IV.
- d) II, III e IV apenas.
- e) III e IV apenas.

2. De acordo com o art. 20 da Lei nº 9394/1996, “as instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:

I. particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;

II. comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;

III. confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem à orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;

IV. filantrópicas, na forma da lei”.

Sabendo que as escolas confessionais estão enquadradas na definição de instituições privadas de ensino na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/1996). como devem ser o seu currículo?

a) As escolas confessionais têm uma orientação própria de ensino, por isso elaboram um currículo que vai contra a legislação brasileira de educação vigente.

b) Somente as escolas públicas devem seguir as normas comuns e as do sistema de ensino a qual fazem parte, pois as escolas particulares, incluindo as confessionais, não fazem parte do sistema de ensino brasileiro.

c) As escolas confessionais, assim como todas as escolas no Brasil, devem seguir as normas comuns e as do sistema de ensino a qual fazem parte. Logo, precisam construir um currículo conforme as orientações legais que regem o país.

d) Instituições particulares não são regulamentadas pela legislação brasileira de educação, assim, podem definir seu currículo conforme desejarem.

e) As instituições privadas elaboram um currículo padrão para todas as escolas, pois não há diferenças entre elas.

3. Leia as asserções com atenção:

Um currículo que une os conteúdos e saberes escolares de uma educação formal e não formal integra, aos conhecimentos tradicionalmente trabalhados na educação formal, ações educativas em parcerias com instituições não formais.

PORQUE

Possui como objetivo o desenvolvimento dos alunos nos seus aspectos físico, social, emocional, cognitivo e cultural.

Após analisar as asserções, assinale a alternativa correta:

- a) As asserções I e II são proposições verdadeiras, e a II é uma justificativa correta da I.
- b) As asserções I e II são proposições verdadeiras, mas a II não é uma justificativa correta da I.
- c) A asserção I é uma proposição verdadeira, e a II é uma proposição falsa.
- d) A asserção I é uma proposição falsa, e a II é uma proposição verdadeira.
- e) As asserções I e II são proposições falsas.

Referências

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **Competências**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/competencias.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2017.

_____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 20 set. 2017.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 20 set. 2017.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 5 set. 2017.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, 2010.

CANDAUI, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan./abr., 2008. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd. ISSN: 1413-2478. Editora Autores Associados.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilingue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **Revista D.E.L.T.A.**, v. 15, n. especial, 1999, p. 385-417.

CUNHA, K. S.; SILVA, J. P. Sobre base e bases curriculares, nacionais, comuns: de que currículo estamos falando? **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14., n. 4, p. 1236 – 1257 out./dez. 2016. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/29886/21862>>. Acesso em: 3 set. 2017.

ENTENDA as 10 competências gerais que orientam a Base Nacional Comum Curricular. **Porvir**. Inovações em Educação. Disponível em: <<http://porvir.org/entenda-10-competencias-gerais-orientam-base-nacional-comum-curricular/>>. Acesso em: 3 set. 2017.

ESCOLAS públicas bilingües começam a surgir no Brasil. **Educação Bilingue no Brasil**. Disponível em: <<https://educacaobilingue.com/2014/09/20/escolas-publicas-bilingues-comecam-a-surgir-no-brasil/>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

FELICIO, H. M. S. A instituição formal e a não formal na construção do currículo de uma escola de tempo integral. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 163-182, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 4 set. 2017.

MACIEL, R. D.; DANTAS, Roberta V. T. **Multiculturalismo(s), interculturalidade e educação**. Disponível em: <http://www.puc-rio.br/pibic/relatorio_resumo2013/relatorios_pdf/ctch/EDU/EDU-Renata%20Domingues%20Maciel-Mais.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2017.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. Verbetes escola confessional. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/escola-confessional/>>. Acesso em: 3 set. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.

MOREIRA, M. A. Resenha: DARDER, A. Cultura e poder na sala de aula: bases educativas para a escolarização de estudantes biculturais. Tradução da Edições Pedagogo. Ramada, Edições Pedagogo, 2015, 392 p. **Espaço do Currículo**. João Pessoa, v. 9, n. 3, p. 530-533, set./dez. 2016.

NUNES, F. G. N. Interculturalidade e o papel da escola na atualidade: reflexões a partir do filme Entre os muros da escola. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 3 (66), p. 113-129, set./dez. 2011.

PARAISO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 jun. 2017.

PEREIRA, M. Z. C.; SOUSA, J. L. U. de. Parte diversificada dos currículos da educação básica: que política é essa? **Espaço do Currículo**. João Pessoa, v. 9, n. 3, p. 448-458, set./dez. 2016.

PIZZI, L. C. V. LIMA, W. M. (Re)Pensando políticas e culturas identitárias no currículo: as contribuições de Foucault. **GT Currículo**. 27 ago. 2011. Disponível em: <<https://gtcurriculote2011.wordpress.com/2011/08/27/repensando-politicas-e-culturas-identitarias-no-curriculo-as-contribuicoes-de-foucault/>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

PEREIRA, M. Z. C.; SOUSA, J. L. U. de. Parte diversificada dos currículos da educação básica: que política é essa? **Espaço do Currículo**, v. 9, n. 3, p. 448-458, set./dez. 2016.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Trad. Alexandre Salvaterra. Revisão Técnica Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOMÉ, J. T. Currículo, justiça e inclusão. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Trad. Alexandre Salvaterra. Revisão Técnica Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, B. S.; NUNES, J. A. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura de Souza. (Org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 13-59.

SEMINÁRIO apresenta práticas pedagógicas na educação integral. **Porvir**. Inovações em Educação, 26 out. 2016. Disponível em: <<http://porvir.org/como-sao-praticas-pedagogicas-na-perspectiva-da-educacao-integral/>>. Acesso em: 2 set. 2017.

TAPIAS, J. A. P. Educar a partir da interculturalidade: exigências curriculares para o diálogo entre culturas. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Trad. Alexandre Salvaterra. Revisão Técnica Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.

VALENÇA, V. L. C.; SIMIANO, L. P.; MENDER, A. da S. **Educação intercultural, epistemologias e projetos educativos**. Inter-Ação, Goiânia, v. 40, n. 3, p. 493-512, set/dez 2015. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/viewFile/36226/19869>>. Acesso em: 2 set. 2017.

ISBN 978-85-522-0284-4



9 788552 202844 >