

## Uma reflexão sobre educação: currículo

Gabriella da Silva Mendes<sup>i</sup> 

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

1

### Resumo

Este trabalho se propõe a realizar uma reflexão sobre a abordagem do currículo escolar, pensando nos variados debates na esfera educacional no Brasil. Muitas vezes, os alunos são oriundos de vários contextos sociais, e se tratando de educação, o currículo não se abre para discussões como: combate a violência, intolerância étnico-racial, gênero e de orientação sexual; sem contar quando as escolas não têm autonomia para lidarem com esses diferentes enquadramentos sociais. A qualidade da educação em qualquer país está relacionada à existência de instituições, que têm como pilares básicos o que ensinar (cursos), quem ensinar (professores), onde e como ensinar (organização e gestão escolar), avaliação e motivação. Na atualidade, observo que existe uma preocupante “onda de reforma da educação curricular”, que deve ser levada a sério e tratada com cautela, pois, a reforma da educação pode ser iniciada a qualquer momento, mas sua eficácia dependerá do funcionamento de todos os pilares da educação básica, mencionados acima.

**Palavras-chave:** Currículo. Educação. Reforma curricular. Análise curricular.

### A reflection on education: curriculum

#### Abstract

This work proposes to reflect on the approach to the school curriculum, considering the various debates in the educational sphere in Brazil. Students often come from various social contexts, and when it comes to education, the curriculum is not open to discussions such as: combating violence, ethnic-racial, gender and sexual orientation intolerance; not to mention when schools do not have the autonomy to deal with these different social frameworks. The quality of education in any country is related to the existence of institutions, whose basic pillars are what to teach (courses), who to teach (teachers), where and how to teach (school organization and management), assessment and motivation. Currently, I note that there is a worrying "wave of reform of curriculum education", which must be taken seriously and treated with caution, since education reform can be initiated



at any time, but its effectiveness will depend on the functioning of all pillars of basic education, mentioned above.

**Keywords:** Curriculum. Education. Reforms. Curriculum analysis.

## 1 Introdução

2

O debate sobre o sucesso ou o fracasso do currículo escolar brasileiro deve se desenvolver em uma nova direção, e devemos repensar sua real existência. Quando começamos a discutir essa natureza, partimos do pressuposto de que existem cursos em nosso sistema de ensino, mesmo que sua existência não seja suficiente para resolver o problema atual. Costa (2012) faz importantes questionamentos que cabem ser mencionados, dentro da discussão:

Será que estamos no caminho certo, quando tentamos corrigir um currículo de existência questionável?, Qual o referencial curricular vigorante no país?, Quais os conhecimentos que os aprendizes deverão alcançar ao final de cada ciclo/etapa? (Costa, 2012, p. 13).

A partir do trabalho de Silva (2007), o primeiro pressuposto é que o currículo é fruto de uma escolha, o que prejudica outros saberes considerados menos importantes e passam a fazer parte do currículo. A segunda é que o currículo tem impacto na formação da identidade pessoal e da subjetividade. Terceiro, o currículo é uma questão de poder. Silva (2007, p.12) corrobora a última afirmação, enfatizando: “Selecionar, atribuir um tipo de conhecimento e destacar identidade ou subjetividade entre múltiplas possibilidades é uma operação de poder”.

Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim *curriculum*, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. (Silva, 2007, p.15).





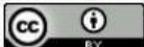
Segundo Sacristán (1996), os processos de definição de políticas curriculares mostram-se necessários nos estudos centrados na escola, em sua cultura, seus códigos e modos de organização, sem, no entanto, perder de vista a articulação do trabalho escolar ao contexto histórico-cultural amplo. O currículo constitui-se no modo pelo qual a cultura escolar exerce a mediação entre os indivíduos e a sociedade, tendo por fim a formação desses indivíduos:

[...] o currículo - como se costuma afirmar - é uma seleção da cultura, trata-se, entretanto, de uma cultura *sui generis*, uma versão particular da cultura; não apenas pelo fato de ser uma seleção com determinados critérios, como as definições mais comuns costumam reiterar, mas pelo formato que adotam. A cultura escolar é uma caracterização, ou melhor, dito, uma reconstrução da cultura, feita em razão das próprias condições nas quais a escolarização reflete suas pautas de comportamento e organização. (Sacristán, 1996, p. 35).

Goodson (1995) constata-se que a elaboração de um currículo seja um campo de conflitos sociais, muitos dos quais veiculados por agentes alheios ao campo educacional, que acabam não consultando os educadores. Assim “a luta para definir um currículo envolve prioridades sociopolíticas e discurso de ordem intelectual” (Goodson, 1995, p. 28). Compreender a existência destes conflitos nos permite apreender melhor o processo de desenvolvimento curricular e as forças que atuam para sua formação.

Redigir um currículo, não é tarefa fácil, ainda mais no contexto em que vivemos no Brasil. Atualmente, Penna (2016), destaca que vozes políticas carregadas de conservadorismo e com intenções retrógradas tentam excluir a dimensão educacional da escolarização, substituindo-a por uma linguagem da aprendizagem. Estes interesses arcaicos personificam-se no programa “Escola sem Partido”, que constitui:

[...] uma ameaça a qualquer projeto educacional de caráter emancipador que dialogue com os alunos e a realidade nas quais eles estão inseridos, ademais limita uma maior subjetivação dos discentes. Na concepção deste projeto, o papel do docente limitar-se-ia “à transmissão de um conhecimento produzido em outro espaço, sendo assim lhe seria vedada a possibilidade de exercer a função de educador. (Penna, 2016, p.28).





Deveria-se ser posto um currículo que possibilitasse ao professor ter maior autonomia e liberdade de ensino; e lhe disponibilizasse orientações gerais que norteassem o processo de ensino-aprendizagem.

Percebemos em trabalhos recentes como os dos autores: Canettiéri; Paranyha; Santos (2021), que alterações para a nova reorganização curricular, visam aproximar a educação escolar da realidade juvenil, conter a evasão escolar, aumentar o número de vagas e reestruturar o currículo aos novos desafios do século XXI. Mas, desta forma, podemos perceber como há a tendência de trazer demandas, deslocadas da realidade do sujeito e como instrumento para servir ao sistema social de trabalho.

## 2 Metodologia

Este estudo foi desenvolvido por meio do debate teórico-metodológico de autores renomados e especialistas da discussão de currículo proposto, revisitando conceitos abordados pelos mesmos.

## 3. Resultados e Discussão

### Pensando o currículo

Segundo a teoria crítica curricular descrita por Moreira & Silva (1995), o currículo é historicamente datado, implicando em relações de poder e produzindo identidades individuais e sociais. Na educação, a escola passou a funcionar como transmissora de valores e costumes, sendo um canal de qualificação e especialização profissional. Tal contexto configurou o currículo escolar como instrumento de controle e manutenção da hegemonia social, além do não aproveitamento do currículo oculto (constituído de por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que contribuem de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes), e fazendo alguns questionamentos como: a organização curricular por disciplinas, e o não aproveitamento da “cultura popular”, sendo





um mecanismo de reprodução das relações de poder existentes na sociedade, onde filhos de pais ricos e poderosos beneficiam-se da inclusão pelo currículo ao contrário das classes menos privilegiadas que sofrem a exclusão pelo mesmo.

Através dessa análise educacional, os autores Moreira & Silva (1995), explicam como se prolongam as relações de poder através do currículo, pelos conteúdos e diretrizes como “forças”, que vão desde classes dominantes até rotinas e rituais institucionais cotidianos. Propõe-se então um currículo oficial hegemônico, produzindo identidades sociais e sendo mantedor do *status quo* e campo cultural de construção e produção de significações e sentidos, uma luta por relações de poder transformadas.

As pesquisas de Moreira & Silva (1995), mostram que duas tendências curriculares surgiram entre a década de 20 ao início dos anos 70. Uma de caráter humanista que desenvolveu-se no Brasil: o escolanovismo (John Dewey e William Heard Kilpatrick) valorizando os interesses dos alunos e outra que constituiu o tecnicismo, prática pedagógica controlada e dirigida (John Franklin Bobbitt), quando o currículo desenvolve aspectos desejáveis da personalidade humana. Ambas as tendências buscavam adaptar a escola e o currículo à nova ordem capitalista.

Moreira & Silva (1995) explicam que a partir de 1973, diversos especialistas em currículo rejeitaram a concepção curricular behaviorista e empirista, por se mostrar instrumental e apolítico. Para reconceituar o campo desenvolveu-se duas grandes tendências: as regras (ou normas) que orientam a prática e a implicação dos valores morais sobre a pessoa e a sociedade, a teoria crítica (Michael Apple e Henry Geroux), com ênfase no social e ligada a Nova Sociologia do Currículo (Michael Young e Basil Bernstein), e a hermenêutica, com ênfase na subjetividade (William Pinar). Conseqüentemente termina-se a ênfase no planejamento, implementação e controle curricular, destacando também como o currículo tem o poder de controlar o credenciamento dos professores e seu potencial de liberdade nas salas de aula.

Como analisa Goodson (2007), é necessário que todos os envolvidos com currículo, proponham o que de fato é importante ser trabalhado com os alunos, que método será usado, procurando sempre estar atento ao que está acontecendo ao seu redor, às





necessidades, aos desejos e objetivos dos alunos para que ocorra de forma efetiva o que se propõem tanto no Projeto Político Pedagógico da escola, como na Proposta Pedagógica do professor.

Aportando-nos no pensamento de Freire (2006), as Reformas Educacionais deveriam valorizar o aluno, formulando um currículo que permita a formação de um aluno dotado de um pensamento crítico e reflexivo, questionar as narrativas tradicionais, criticar a hierarquização de histórias e culturas, trabalhar temáticas importantes (como o preconceito, as questões de gênero e a intolerância, através da transversalidade) e possibilitar um currículo que tenha o intuito de conferir ao discente a possibilidade de dialogar os conhecimentos aprendidos com a realidade em que vive, melhorando assim a sua leitura de mundo.

Como aponta uma das propostas de Freitas Neto (2010), a transversalidade deveria ser adotada, na medida do possível, em todo o currículo. Ela consiste em considerar a disciplina e os seus conteúdos como meios e o tratamento de temas transversais como fim. Segundo o autor:

Esses temas, presentes na realidade dos brasileiros, devem ser referências constantes na prática escolar dos alunos de ensino fundamental e médio. A proposta é estabelecê-los como objetivos finais, que serão tratados em todas as disciplinas, aproximando-as do cotidiano dos alunos, para que se evite, de alguma forma, o distanciamento entre os conhecimentos apresentados pelo professor e a expectativa e a necessidade dos alunos. (Freitas Neto, 2010, p.59).

[...] a cidadania, as desigualdades sociais, o preconceito étnico-racial, o papel da mulher na história, a pluralidade cultural, a tolerância religiosa e a diversidade sexual e de gênero. A ideia, ao contrário do que se pode pensar inicialmente, não é eliminar os conteúdos do currículo e sim ir além deles. (Freitas Neto, 2010, p.64).

É preciso pensar um currículo que de alguma forma agregue essas propostas, que torne a Educação mais dinâmica e menos engessada. Em outras palavras, o ensino não deveria se tornar uma mera transmissão dos conteúdos. Como afirma Bittencourt (2004, p.19): “quando isto não ocorre, a dinâmica da subjetividade fica estagnada, quando a educação é ensinada como algo simplesmente certo, dado”.

Considerando esta questão, deveria-se ser pensado um currículo que não abra mão dos conteúdos importantes, mas que não prive os discentes de uma orientação





cultural, de um olhar mais relativo em relação ao seu meio social. Em concordância com Schmidt (2010), não se deve apenas construir uma memória nacional, mais uma memória familiar, social e coletiva.

Conforme dito acima, é imperioso buscar diálogos com a vida cotidiana dos discentes. É o que Schmidt (2010, p.24) chamou de “aprendizagens significativas e que, *grosso modo*, significa uma articulação entre o desenvolvimento do pensamento crítico com algo que represente algum significado aos alunos”.

As teorias pós-críticas discutidas por Monteiro & Gabriel (2014), oferecem elementos relevantes para essa discussão acerca da reformulação de um currículo, com a inclusão do papel do professor articulado com esses fatores. Neste sentido, o docente contribuiria com:

Construções que venham a contribuir para que seus alunos possam compreender a diversidade de experiências das diferentes sociedades humanas em perspectiva crítica transformadora/ configuradora de sentidos sobre o mundo, que possibilite compreender/explicar contradições, processos, “intrigas” e possibilidades. (Monteiro & Gabriel, 2014, p.35).

Fazendo esta breve reflexão, faz-se necessário que educadores e outros indivíduos envolvidos nas análises e teorizações curriculares possam, cada vez mais, formular projetos educacionais que diminuam as desigualdades sociais, pelo menos, no âmbito escolar, não se abstendo de levar em consideração as diferentes formas de conceber o conhecimento, levando-se em conta os diferentes contextos histórico-culturais existentes.

## O currículo, fracasso escolar e as reformas

Os problemas sociais e as modificações sofridas por nosso sistema econômico/produtivo refletem diretamente no sistema educacional, e a principal via de comunicação e disseminação das ideias e princípios é o currículo que não pode ser considerado apenas como uma grade de disciplinas escolares ou como um programa de curso. O currículo não deveria se limitar só a isso, pois, se caracteriza pela multiplicidade





de temáticas relacionadas a ele, e de acordo com Castanho (1995) é através dele que a macro estrutura social penetra na micro estrutura social.

O currículo vigente, então segue à risca às articulações dos que se encontram em posição de denominadores perante a sociedade, onde de acordo com Freire (1999), a escola não é neutra, sendo ela um reflexo da sociedade, e como tal reproduz suas práticas sociais, colaborando assim muitas vezes para manter o “*status quo*” de maneira a perpetuar a situação de poder de uns em detrimento de outros.

Aportando-nos em Barros; Fontenele; Nunes (2012), esses discursos e fatos nos causam inquietações, diante do cenário atual da educação no Brasil. Notando-se um total descaso com a educação pública, os alunos ano após anos fracassam, evadem ou até mesmo não chegam a frequentar as escolas, fato este que contraria as leis estabelecidas, onde determinam o direito a frequentar a escola e a obter uma educação de qualidade.

O currículo deveria contribuir para que a escola cumpra seu papel de emancipar e munir o indivíduo de subsídios para que o mesmo se torne capaz de refletir a cerca de sua realidade, bem como agir sobre ela de forma a modificá-la, exercendo seu papel de cidadão ativo e interativo dentro de seu meio, colabora de forma a disseminar a cultura hegemônica, o que culmina em reproduzir as injustiças e desigualdades existentes no âmbito social.

Freire (1986) acredita que o currículo deve se adequar a realidade do educando e o professor deve trabalhar a partir da educação dialógica, com base no conhecimento que o educando traz para a sala de aula.

O currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores! Porque, em última análise, quando certos centros de poder estabelecem o que deve ser feito em classe, sua maneira autoritária nega o exercício da criatividade entre professores e estudantes. O certo, acima de tudo, está comandando e manipulando, à distância, as atividades dos educadores e dos educandos. (FREIRE, 1986, p.97).

Percebemos nas reflexões de Barros; Fontenele; Nunes (2012), que diante de um complexo processo de nova significação de valores, ideias e atitudes no que se referem





às relações pessoais e culturais, em um mundo globalizado com novas diretrizes que determinam novas posturas e maneiras de pensar e agir, o currículo é um dos fatores determinantes para a implantação e disseminação de práticas escolares, bem como interferem no comportamento social dos indivíduos, pois, o mesmo não se resume mais à escolha dos conteúdos que norteiam o ensino. Ele influencia os comportamentos políticos, sociais e econômicos da sociedade, uma vez que, a noção de currículo vai muito além de um conjunto de práticas e conteúdos a serem seguidos pela escola. Percebe-se que muitos educadores, não detém domínio acerca da definição do currículo, bem como sua abrangência e importância, o que nos faz perceber a inviabilidade de uma prática pedagógica significativa, pois, para tanto há a necessidade de se estar ciente do que é para quem serve e para quem se destina o currículo.

Diferentes experiências e políticas implementadas no Brasil vem buscando trazer novas soluções para o velho problema do fracasso escolar. Ele tem sido relacionado aos altos índices de reprovação e evasão nas escolas de ensino fundamental em todo o Brasil. Este fenômeno tem sido explicado por diferentes razões e tem sido enfrentado mediante variadas estratégias e políticas educacionais.

Patto (1996) analisa teorias que explicam historicamente a “produção do fracasso escolar” no Brasil. Segundo essas teorias, a escola estaria organizada em vista das crianças de classes favorecidas social e economicamente. Neste contexto escolar, as crianças das classes populares, sem as condições culturais e econômicas de suas colegas mais abastadas, teriam menos chances de êxito nos seus estudos.

Entretanto, Souza (2000) indica também outras interpretações, que entendem o fracasso escolar como uma forma de resistência, como uma maneira dos estudantes pertencentes aos grupos marginalizados tanto social quanto cultural ou etnicamente afirmarem sua diferença e sua identidade.

Segundo Fleuri (2015), tanto a explicação do fracasso como resultado da elitização da escola, quanto como de resistência das classes populares, não esclarecem o caráter excludente da estrutura escolar, ou seja, por que a escola não compreende e não promove as potencialidades criativas e críticas dos estudantes.





Ainda sob a reflexão de Fleuri (2015), percebemos a compreensão e o enfrentamento do desafio do fracasso escolar parecem enredar-se num movimento pendular e dicotômico. Busca-se as causas ora em fatores externos, ora em fatores internos ao sistema escolar. O espaço escolar é visto, bipolarmente, como de reprodução ou de transformação, de manutenção dos padrões dos setores dominantes ou de ascensão das camadas da população menos privilegiadas. Para Arroyo (2000):

[...] entretanto, o fracasso escolar pode ser explicado tanto pela “lógica da exclusão”, inerente a todas as instituições sociais brasileiras, posto que foram geradas “para reforçar uma sociedade desigual e excludente”, quanto pela “cultura da exclusão”, materializada na organização e na estrutura do sistema escolar. (ARROYO, 2000, p. 13).

Com as reflexões mencionadas acima, devemos considerar falar de fracasso escolar, sendo importante observar quando as dificuldades de aprendizagem vêm encobrir a fragilidade da escola, centrando no aluno todo insucesso de sua não aprendizagem. A falta de conhecimento didático do corpo docente está na raiz do fracasso escolar.

O fracasso muitas das vezes dá-se devido a educação que o indivíduo teve. Para uma educação sadia, é muito importante, que esta deve ser acompanhada diretamente dos responsáveis, para que se tenha uma base bem acentuada.

As principais causas do fracasso escolar são oriundas, em sua maior parte, dos sistemas de ensino que não conseguem atender às diversidades de necessidades presentes nas escolas, deixando de identificar onde se localizam as inaptações à aprendizagem, e levando o aluno a descobrir sua própria modalidade de aprendizagem, considerando como ponto crucial seu modo particular de se relacionar com o conhecimento, ou seja, a aprendizagem escolar.

O fracasso escolar também pode ocorrer dependendo do contexto familiar, cultural, social e político que o indivíduo possa estar inserido.

Em vista disto relacionamos o currículo a uma questão cultural a qual favorece àquela que garante a hegemonia das classes dominantes em detrimento das classes dominadas, anulando o próprio conceito de cultura, haja vista ser este, “cultura é tudo aquilo produzido pelo homem.” Sendo assim podemos analisar que o currículo contribui para a efetivação da reprodução social, pela transmissão da cultura dominante, garantindo sua hegemonia, munindo de “verdade” a essa





cultura, os seus valores os seus gostos, os seus costumes e os seus hábitos, que passam a ser considerados a “cultura”, desprezando os costumes e valores das classes dominadas, os quais, por sua vez, passam a não ter valor. (SILVA, 2003, p.11).

A escola ao invés de transformar, paradoxalmente exclui e segrega os menos favorecidos, levando-os ao fracasso e a garantir a disseminação do “*status quo*”. Para Giroux (1997):

As escolas fazem mais do que repassar de maneira objetiva um conjunto comum de valores e conhecimento. Pelo contrário, as escolas são lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são relações e exclusões particulares da cultura mais ampla. Como tal, as escolas servem para introduzir e legitimar formas particulares de vida social. (GIROUX, 1997, p.162).

Para que haja um avanço na educação brasileira é necessária uma adequação do currículo vigente a realidade de nosso país, para que assim esse aluno a partir de sua realidade, abranja seus conhecimentos para tornar-se de fato significativo para o mesmo, em seu contexto. E para que desta forma, a escola exerça seu papel de transformação perante a sociedade.

[...] é notória a necessidade de uma “reconstrução” da educação, e intrinsecamente a isso o currículo aparece como uma das principais vias para que isso ocorra de forma organizada e objetiva, não queremos afirmar que por meio de reabilitação do currículo todos os problemas da educação serão sanados, mas que através deste, é possível dá início a uma reestruturação de nossa educação, pois acreditamos que a adequação do currículo a nossa realidade, levando em consideração as diferentes culturas, bem como o despertar dos professores, para que os mesmo não reproduzam um conhecimento que lhes é proposto, pronto e acabado dentro de um plano curricular, mas que estes vejam no currículo uma diretriz para o desenvolver uma práxis que almeje uma formação político-social, que irá munir de subsídios àqueles que futuramente poderão participar ativamente para a transformação da sociedade. (BARROS; FONTENELE; NUNES, 2012, p.12).

## 5 Considerações finais

Percebemos no decorrer do processo histórico, como a educação constituiu-se diante de uma constante disputa entre os setores dominantes da sociedade e as camadas





populares, que buscam na mesma, possibilidades de intervenção e ocupação de espaços que garantam o poder econômico, político e social.

A escola pública sempre necessitou de políticas nacionais que favorecessem uma educação pautada pela construção da autonomia, pela inclusão e pelo respeito à diversidade. Nesse viés, o debate e a luta sobre a qualidade social da educação devem compreender o planejamento das políticas públicas da educação que, articuladas com os processos de organização política dos segmentos da sociedade civil, proponham uma maior abertura política e com esta, novas concepções de educação.

12

As leis e normas educacionais mais democráticas são cada vez mais necessárias, mas não são suficientes para garantir a construção de propostas curriculares democráticas e críticas. Pois, analisando a escola como um todo e o educando nela inserido, torna-se preocupante o estado lamentável do esfacelamento do saber, que transformado em migalhas, revela uma inteligência esfacelada e um horizonte epistemológico demasiadamente reduzido. Apesar dos esforços empreendidos nos últimos anos, ainda não se conseguiu estruturar um sistema educacional eficiente, ou seja, incapazes de assegurar a democratização mediante ao oferecimento de vagas que ampliam o acesso das massas às instituições educacionais, ainda não há investimentos suficientes para proporcionar condições de melhorias nessa área. O cuidado que se deve ter é evitar que esse conjunto de atividades e metas sejam utilizadas apenas para justificar o declínio da qualidade do ensino através de avaliações que “medem” de forma excludente e classificatória o desempenho do aluno para poder legitimar as políticas de privatização. O desafio é não somente colocar a escola e a educação no centro das políticas, mas promover e garantir de fato, diante desse contexto globalizado e de cunho neoliberal adotado por muitos governos, a capacitação de professores, a equidade, a autonomia das escolas, a igualdade, a cidadania crítica, a participação da sociedade civil, a formação do cidadão. Qualidade para quem? Para que finalidade? Que forma de avaliação? Essas perguntas devem permear e guiar as discussões no campo educacional. Em suma, o alcance desses objetivos necessários, implica muito mais do que deslocar recursos, deve colocar o aluno no centro, reestruturar os conteúdos, métodos, sistemas de avaliação e modelos de gestão escolar, propiciar condições para garantir a aprendizagem, reconhecimento de que a educação básica se realiza ao longo de toda a vida e em múltiplos ambientes. (PIAIA; SCALABRIN, 2011, p. 16288).

Falar em currículo na educação do século XXI é falar de um currículo de incertezas, e esse é o grande desafio. Por lidar com a incerteza, o currículo não pode ser estático. A suficiência e flexibilidade do currículo são essenciais para o currículo da escola democrática para torná-lo mais dialógico, transformador e participativo.





O melhor método de ensino é proporcionar aos alunos habilidades para lidar com as características da sociedade atual, enfatizando a autonomia dos alunos para buscar novos conhecimentos por meio da criatividade e de ações colaborativas criativas. Percebemos que para falar de cursos é preciso ver vários eixos educacionais, onde a escola é protagonista e seus participantes (professores e alunos) estão no centro da discussão e da formação. Quando refletimos sobre as mais diversas mudanças no ambiente escolar, também precisamos analisar as visões da formação de professores.

Segundo Oliveira; Sales (2015) as discussões a respeito do processo da formação dos professores são, comumente, abordadas em duas perspectivas profissionais: àqueles que estão na graduação, iniciando sua formação em nível superior; e àqueles que estão no exercício da docência e seguem no processo da sua formação profissional. Contemporaneamente, questionamos a perspectiva sobre formação continuada, pois entendemos que tal formação se dá no exercício da profissão - daí a opção de adotarmos a perspectiva formação em exercício, apoiadas em Marcelo García (1999) citado por Soares & Cunha (2010, p.31), que assim conceitua a formação docente:

[...] a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Oliveira; Sales (2015) analisam ainda que a docência é uma profissão complexa, aprendida, inclusive, de forma lenta e os processos de aprender e ensinar se prolongam por toda a vida. Neste sentido, o espaço educativo é, por excelência, o ambiente profícuo para a constituição da aprendizagem docente, esta que se configura como individual e coletiva, já que acontece entre seus pares, no efetivo exercício da profissão, exigindo certas posturas do professor para que aconteça, conforme relata Mizukami (2013, p. 28), ao abordar a formação em exercício:





[...] implica, igualmente, o desenvolvimento de habilidades, atitudes, comprometimento, investigação da própria atuação, disposição de trabalhar com os pares, avaliação de seus próprios desempenhos e procura constante de formas de melhoria de sua prática pedagógica em relação a populações específicas com as quais interagem.

Para Oliveira; Sales (2015) a formação docente é um processo que envolve apropriação de conhecimentos didático-pedagógicos, saberes sobre a docência, que deve ser realizada na instituição – espaço privilegiado para tal. É também um espaço formativo, não apenas para os alunos, mas, para os docentes que se tornam autores e protagonistas da própria formação, além de contribuir para a efetiva autonomia profissional.

Candau (2010) também aponta três aspectos fundamentais nos processos formativos que devem ser considerados: (a) a instituição educativa como cus de formação em exercício; (b) valorização os saberes docentes, estes, amplamente debatidos em diversas produções acadêmicas; e (c) o ciclo profissional dos professores.

Tanto Candau (2010), quanto Leone (2012) concordam que a itinerância profissional se materializa como um processo heterogêneo, que as necessidades, as buscas, os problemas não são iguais nos diferentes momentos do exercício da docência e tais especificidades são ignoradas na formação em exercício.

Em toda a discussão sobre a questão curricular, percebemos que na trajetória da educação, segundo Bonato (2010), o sistema educacional brasileiro implementou muitas reformas e desta maneira, a educação passou por processos distintos em que em alguns momentos foi privilegiada, enquanto noutros foi relegada aos interesses hegemônicos.

A mais recente das reformas ocorreu na década de 1990, quando a política econômica rendeu-se literalmente ao neoliberalismo provocando grandes mudanças no sistema educacional, não deixando incólume a atividade docente. Desta maneira, a formação continuada precisa ser pensada e repensada no sentido de minimizar os efeitos prejudiciais oriundos de uma política educacional centrada na racionalização que desqualificou o trabalho docente e que responsabilizou os professores pelos desajustes educacionais, colocando-os como alvo de críticas e desafios constantes. Se problemas houveram num passado recente e os resquícios de uma prática educacional banalizada se fazem presentes nos meios educacionais, é urgente e necessário que se repense a formação do professor, tanto inicial quanto continuada, pois não sendo a transmissão de informação processo de aprendizagem, o ensino não pode ser confundido como tal. E, portanto, a formação profissional se faz necessária para desmistificar esta prática tão comum nos dias de hoje nos meios educacionais.





Neste aspecto a formação deve contemplar e estabelecer uma base de conhecimentos historicamente construídos que se tornam significativos para as mudanças nos processos educativos. (BONATO, 2010, pp.9-10).

15 A onda de reformas educacionais que “assombram” e “isolam” nosso país, causam “um certo medo”, para que o ensino volte a se tornar técnico ou mais ainda tradicional, e os retrocessos que foram ultrapassados, retornem, e as inovações, e possibilidades de uma educação com um currículo mais igualitário e justo, sejam deixados de lado. É necessário haver um debate com toda a sociedade, para que a educação realmente cumpra seu papel, e torne-se de qualidade.

Portanto, percebemos que o ensino se organiza de forma fragmentada, priorizando a lembrança de definições e fatos, bem como soluções padronizadas, que não atendem mais às exigências educacionais. As práticas pedagógicas escolares precisam ser revistas de forma a considerar a todos em seu contexto histórico e cultural.

Mesmo que a BNCC tenha feito uma proposta de orientar a educação escolar para o desenvolvimento de competências, eles constituem uma realidade que ocorre a cada dia de separação da educação. Além disso, se olharmos de forma crítica, devemos revelar a finalidade da educação e os caminhos para se chegar à educação democrática, que formam cidadãos autônomos e responsáveis e os tornam sujeitos ativos na manutenção e transformação da sociedade.

## 6 Referências

ARROYO, M. Fracasso-Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICS, A. E Moll, J. (orgs.) **Para Além do Fracasso Escolar**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2000.

BARROS, E. N.; FONTENELE, F. E.; NUNES, M. C. P. Currículo: Ferramenta que contribui para o fracasso escolar? **Revista Fiped**, v. 1, 2012.

BITTENCOURT, Circe. Livros e materiais didáticos de História. In: **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.





BONATO, E. M. **Formação Docente e as Influências das Reformas Educacionais na Educação Brasileira**. II Simpósio Nacional de Educação, Infância, Sociedade e Educação, Cascavel: 2010.

CANDAU, Maria Vera. Superação do fracasso escolar, políticas públicas e classes de aceleração. In: MIZUKAMI, M<sup>a</sup> das Graças N.; REALI, Aline M<sup>a</sup> de M. R. **A aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. 2<sup>a</sup> reimpressão. São Carlos-SP: Editora da Universidade Federal de São Carlos, 2010.

CANETTIERI, M. K.; PARANAHYBA, J. de C. B.; SANTOS, S. V. Habilidades socioemocionais: da BNCC às salas de aula. **Educação & Formação**, v. 6, n. 2, p. e4406, 2021. DOI: 10.25053/redufor.v6i2.4406. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/4406>. Acesso em: 14 jun. 2021.

CASTANHO, Maria Eugênia de Lima e Montes. Os objetivos da educação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.). **Repensando a didática**. 10 ed. Campinas (SP): Papirus, 1995.

COSTA, José Carlos Oliveira. O Currículo e a Flexibilidade de Caminhos Formativos. **Revista Pátio: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico**. Porto Alegre, n.º.13, 2012.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Reformas Curriculares: Como desconstruir a subalternidade?** GT 13, ANPEd, Educação Fundamental, em 18 de outubro de 2010, Revista Teias 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. 16<sup>a</sup> Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12<sup>a</sup> Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GODSON, Ivor. **Currículo, narrativa e o futuro social**. Revista Brasileira de Educação, v.12, n.35, 2007, p.241-252.

GODSON, Ivor. Currículo: a invenção de uma tradição. In: **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis, Vozes, 1995.

LEONE, Naiara Mendonça. **A inserção no exercício da docência: necessidades formativas de professores em seus anos iniciais**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.





LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e Sociedade** (orgs.). 2a. Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MONTEIRO, Ana Maria; GABRIEL, Carmen Teresa. Currículo de história e narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas. In: MONTEIRO, Ana Maria, GABRIEL, Carmen, ARAUJO, Cinthia e COSTA, Warley da (Orgs.). **Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X/FAPERJ, 2014.

NETO, José Alves de Freitas. Transversalidade. In: KARNAL, Leandro. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo, Contexto, 2010.

OLIVEIRA, R. S e SALES, M. A. O. **A Formação Docente na Educação Profissional e Tecnológica: Provocações e Dilemas**. Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, XII, Anais de Curitiba: 2015.

PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar**. 4.ed. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1996.

PENNA, Fernando. Programa Escola Sem Partido: Uma ameaça à educação emancipadora. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria e MARTINS, Marcos Leonardo Bonfim. (org.) **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

PIAIA, K., SCALABRIN, I. S. **Um olhar sobre as políticas educacionais brasileiras: desafios e possibilidades**. X Congresso Nacional de Educação - Educere - PUC-PR, 2011.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. Escolarização e Cultura: A Dupla Determinação. In: SILVA, Luiz Heron. **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA. Teorias do currículo: o que é isso?. In: **Documentos de identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, Autentica, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Histórias do Ensino de História In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora & CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2010.





SOUZA, M. G. **Educação e diversidade cultural: uma análise da proposta da Escola Plural do Município de Belo Horizonte, MG**. Rio de Janeiro, 2000. Dissertação (Mestrado), Departamento de Educação, PUC-RIO.

SOARES, Sandra Regina. & CUNHA, Maria Isabel. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

<sup>i</sup> **Gabriella da Silva Mendes**, ORCID:

<https://orcid.org/0000-0002-1580-4859>

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Currículo: Doutoranda em Educação, Mestre em Educação e Historiadora pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

Contribuição de autoria: Autoria plena do texto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1421538301501842>

E-mail: [gabiufrij1@gmail.com](mailto:gabiufrij1@gmail.com)

**Editora responsável:** Cristine Brandenburg

**Especialista *ad hoc*:** Jeimes Mazza Correia Lima

### Como citar este artigo (ABNT):

MENDES, Gabriella da Silva. Uma reflexão sobre educação: currículo. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 3, n. 3, e335491, 2021. Disponível em:

<https://doi.org/10.47149/pemo.v3i3.5491>

Recebido em 25 de maio de 2021.

Aceito em 24 de junho de 2021.

Publicado em 25 de junho de 2021.

