

CURRÍCULO NA ESCOLA E OS DESAFIOS PARA ENSINAR

Manoel Soares de Aragão¹

Resumo: O presente artigo é resultado de um estudo bibliográfico com objetivo de compreender os desafios que a escola, especialmente a pública, enfrenta para ensinar, considerando as características do currículo oficial e a diversidade de outras possibilidades que o professor pode utilizar para ampliar o campo de atuação do aluno e do próprio professor no sentido de tornar os conteúdos muito mais relevantes. Trata-se de uma pesquisa qualitativa acerca da pergunta: quais conteúdos são significativos para o alunado da sociedade moderna da informação e das tecnologias? Esta problemática oportuniza a escola, a partir dos seus professores, entenderem a qualidade da formação docente e a condição de opinar criticamente, sobre os modelos de currículo apresentados às escolas pelas autoridades educacionais e de que forma estes podem ou não ser modificados a partir das contribuições culturais de cada comunidade. Os autores referenciados na pesquisa apresentam vários nuances do currículo, haja vista que este é dialético, e, portanto não se limita às disciplinas fragmentadas e, por vezes, fora do contexto dos aprendizes. O currículo no Brasil tem fortes influências estrangeiras e traz no seu formato características da Escola Tradicional. Sabe-se que apesar dos Parâmetros Curriculares Nacionais apresentados na década de 70, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 e o Referencial Curricular para a Educação Infantil e programas de Educação Compensatória, muito ainda há que avançar no que se refere ao currículo, pois as práticas são inevitavelmente as mesmas. Por isso, a necessidade de se aprofundar e compreender o currículo e seus desafios na escola. Apesar de uma pesquisa simples, entende-se que a mesma tem grande relevância no sentido de despertar nos leitores (professores e acadêmicos) o interesse pelo tema e consequentemente, pela realização de novos estudos como propósito de mudanças, seja na prática, seja na compreensão do que há que se mudar principalmente com a nova Base Nacional Comum Curricular.

Palavras-chave: Currículo. Escola. Professores. Formação.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos é notória a ênfase dada ao campo curricular em todos os níveis e modalidades de ensino nas instituições educacionais brasileiras, haja vista a necessidade de incorporar novos elementos da prática e experiências nas matrizes curriculares padrões dos estados e municípios.

Alguns autores como Morin (2008), Arroyo (2013) e Sacristán (2000) sinalizam perspectivas importantes no sentido de novas discussões e ampliação de um currículo que valorize as experiências e práticas de comunidades e grupos minoritários que parecem não fazer parte do universo curricular que os cercam.

¹ Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma de Assunção - Paraguai. Docente dos cursos de Graduação em Pedagogia e Tecnologia em Agroecologia, da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus de Campos Belos. Contato: aragao132015@gmail.com

As comunidades negras, calungas, quilombolas e outras denominações que as fazem diferentes, são ricas culturalmente e preservam características importantes que merecem ser aprofundadas no contexto curricular e por razões não óbvias, as escolas se limitam ao currículo oficial sem levar em conta as peculiaridades latentes destes povos, muitas vezes marginalizados e abandonados.

Segundo Morin (2008, p. 14), “a inteligência que só separa, fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional”. Esvaziar o currículo escolar ou aceitar matrizes reprodutoras da cultura elitista, ou ainda fragmentar tais conteúdos, como menciona Morin (2008), configura um objeto de estudo importante.

Nesse sentido, o presente texto tem como objetivo apresentar algumas concepções e análises de possibilidades curriculares que podem ser adicionadas ao currículo oficial da escola pública. O texto aborda principalmente acerca da fragmentação de conteúdos e disciplinas que são partes do todo, que o aluno independente do nível ou modalidade de ensino, necessita ter acesso. Trata-se de um estudo bibliográfico e com relatos de experiências, descritivo e qualitativo. É resultado de discussão com acadêmicos da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus de Campos Belos, por ocasião da III Semana de Línguas e Literaturas: Docência na contemporaneidade.

Aspectos teóricos do currículo

Ao se falar em currículo, muitas perguntas e dúvidas são inevitáveis haja vista o amplo campo cultural de todos os povos de diferentes sociedades e comunidades. Nesse sentido, Moreira (1999) diz que “conhecimento escolar e experiência de aprendizagem representam os dois sentidos mais usuais da palavra currículo”. Silva (2005) conceitua “Currículo é lugar, espaço, território”. Macedo (2008) entende currículo como “um complexo cultural tecido por relações ideologicamente organizadas e inventadas. E, sobretudo, uma prática que bifurca”. Morin (2008) afirma que “a realidade está sempre em movimento e existe uma multiplicidade de caminhos ou de retas incentivadas por diversas possibilidades evolutivas”.

Esses conceitos ou variantes conceituais são fundamentais para se entender que não basta ensinar conteúdos pré-elaborados por especialistas sem levar em conta as experiências

aprendidas muitas vezes fora da escola. O currículo está presente nos lugares, nos espaços, mas é preciso que sejam enxergados e aproveitados como elementos necessários na vida das pessoas no contexto escolar ou não.

Do ponto de vista da formação de professores, Moreira (1999) conceitua o multiculturalismo como elemento importante a ser levado em conta e o classifica em categorias como conservadora liberal de esquerda e crítica. Em primeiro lugar, Moreira (1999, p. 87) diz: “O professor não poderá ignorar questões referentes ao multiculturalismo que a escola terá que enfrentar como raça, poder, identidade, significado, ética e trabalho”.

Essa característica implica dizer que o professor deve se apropriar das questões explícitas e implícitas no currículo e as tratar como meios para amenizar a ausência do sentido pedagógico na sua formação e dos alunos que este encontrará no percurso estudantil.

“O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens” (SACRISTÁN, 2000, p. 15). A ideia de currículo constituído a partir da prática é uma forma de se pensar a escola como espaço de produção do conhecimento derivado do próprio currículo e contexto local. A aprendizagem da criança e do jovem precisa ser pautada na dialética agregada de experiências e conhecimentos oriundos das culturas de cada lugar.

Sacristán (2000), assim como Morin (2008), trata o currículo como objeto de reflexão na escola. “A própria complexidade dos currículos modernos do ensino obrigatório é reflexo da multiplicidade de fins aos quais a escolarização se refere” (SACRISTÁN, 2000, p. 17). A escola recebe os elementos curriculares de forma fechada e com poucas aberturas para ampliação de situações que incorporem ao currículo outros saberes advindos da formação e da prática do professor.

No mesmo sentido, Arroyo (2013, p. 77) afirma: “Quando as experiências humanas e a diversidade de seus sujeitos é ignorada, apenas algumas experiências, alguns sujeitos e conhecimentos são considerados válidos, universais, legítimos”. Essa ausência do professor, enquanto construtor de currículo, valida apenas os chamados iluminados que constroem os currículos sob encomenda e orientação ideológica daqueles que administram a construção de conteúdos e de elementos pedagógicos para a escola.

No contexto curricular, Morin (2008) aponta alguns desafios relevantes que merecem ser abordados para proporcionar melhor compreensão às suas dicotomias. Entre os desafios o autor menciona que “a hiperespecialização impede de ver o global” (MORIN, 2008, p. 13).

Nesse sentido, há o desafio de não apenas compreender as partes como ocorre nas especializações que fragmentam seus conteúdos e até a especificidade da própria formação, isto é, o sujeito prepara-se apenas para uma determinada área sem conhecimento do todo. Diz Morin (2008, p. 14) “O retalhamento das disciplinas torna impossível aprender o que é tecido junto”.

Do ponto de vista prático, o próprio professor, na maioria das vezes não consegue fazer a interdisciplinaridade ou a conexão entre saberes de modo que um possa facilitar a compreensão do outro, pois os conteúdos na escola são por natureza separados, embora o professor e o aluno necessitem compreender a totalidade dos mesmos.

Conforme Arroyo (2013),

Os currículos e os livros didáticos são pensados como espaços de saberes, de conhecimentos e de concepções, deslocados de vivências da concretude social e políticos. Sobretudo, deslocados dos sujeitos sociais e dos conhecimentos. (ARROYO, 2013, p. 76-77)

Os livros didáticos em especial, mas não de forma generalizada, são construídos a partir das culturas dominantes que se convencionam como necessárias a todos. Nesse sentido, quando o professor tem uma boa formação e autonomia para mudar, ele consegue adaptar os manuais didáticos com as realidades locais, embora tenha que desconsiderar muita coisa que diz respeito apenas aos construtores de tais materiais.

O currículo pode ser visto como um objeto que cria em torno de si campos de ação diversos, nos quais múltiplos agentes e forças se expressam em sua configuração, incidindo sobre aspectos distintos (SACRISTÁN, 2000, p. 101).

Os agentes e forças a que se refere Sacristán, são professores, alunos e o próprio espaço da escola e da comunidade local, os quais são carregados de sentido e de situações do cotidiano que podem dar novas configurações para o fazer pedagógico. Sacristán (2000) traz na sua obra alguns vieses que sinalizam a necessidade de se conceber o currículo de forma muito mais democrática e participativa da sociedade e principalmente dos sujeitos da escola.

A visão do currículo como algo que se constrói exige um tipo de intervenção ativa discutida explicitamente num processo de deliberação aberto por parte dos agentes participantes dos quais está a cargo: professores, alunos, pais, forças sociais, grupos de criadores, intelectuais, para que não seja uma mera reprodução de decisões e modelações implícitas. (SACRISTÁN, 2000, p.102)

A escola, especialmente a pública, tem seu calendário de atividades engessado, assim como os professores são carregados de afazeres em lugares distintos que os impede forçadamente de intervir no currículo, ou seja, grosso modo, professores nunca têm tempo para incrementar o currículo escolar e, muitas vezes, o currículo apresentado à escola é condicionado às condições dos professores para que estes não interfiram no mesmo.

Sacristán (2000) apresenta o currículo em seis níveis interessantes, os quais são apresentados, mesmo que de forma breve. O primeiro nível o autor chama de “currículo prescrito”. Nessa fase, o autor afirma que em função das regulações necessárias para o currículo é submetido a uma prescrição, ou seja, alguém o indica como algo indispensável. Diz Sacristán (2000, p. 104) que, “levando em conta sua significação social, existe algum tipo de prescrição ou orientação do que deve ser o conteúdo, principalmente em relação a escolaridade obrigatória”.

O segundo nível, Sacristán (2000) chama de “currículo apresentado aos professores”. Nessa fase, o currículo é elaborado e apresentado aos professores, geralmente pronto e tido como o ideal. Os seus idealizadores se exaltam como se fossem os detentores do saber, por isso levam até os professores como receitas prontas, bastando ao professor apenas compreender os seus significados e transmitir aos seus alunos.

No terceiro nível, Sacristán (2000) apresenta um modelo de currículo moldado pelos professores. Agora o professor é visto como sujeito ativo e, portanto, é capaz de elaborar e apresentar um formato de currículo que atenda o seu aluno a partir das condições que o mesmo vivencia no seu meio, isto é, aqui o currículo prescrito se faz necessário, mas ele ganha uma nova dimensão a partir do professor. Talvez o que se busca com o presente texto é a existência de um currículo construído pelo professor que leve em conta as características locais e os saberes dos seus agentes (professores, alunos). Diz Sacristán (2000) que “os professores podem atuar em nível individual ou como grupo que organiza conjuntamente o ensino”.

O currículo em ação, o quarto nível apresentado por Sacristán (2000), é também como o terceiro nível, um tipo de currículo importante haja vista a interação entre os sujeitos que ensinam e os que aprendem. Esse nível é chamado de “currículo em ação”, o que implica a significação do real. O currículo em ação é a práxis do professor no seu dia-a-dia de forma dialética e construído a partir das experiências e do currículo oculto no contexto escolar.

O quinto nível, chamado por Sacristán (2000) de “currículo realizado”, requer do professor e dos alunos alguns cuidados importantes já que este interfere em alguns aspectos da área da psicologia, como a cognição, a afetividade e outras habilidades inerentes ao campo psicológico. Por isso são classificados como efeitos complexos que apesar de serem relevantes no processo de aprendizagem, apresentam também algumas dificuldades no campo da sensibilidade. Ou seja, é uma fase do currículo diferente das demais.

Por último, o currículo avaliado, o qual Sacristán (2000) apresenta como a síntese dos demais. No entanto, é o tipo de currículo que sofre as consequências de avaliações externas que aferem resultados inerentes a aprendizagem dos alunos. Na prática, os processos de avaliação também são importantes para professor no sentido de entender o que se ensina, o que se aprende e que valor tem o currículo na sua totalidade, isto é, a avaliação é um processo que serve como parâmetro para a construção de novos elementos curriculares.

Após discutir os níveis de currículo, Sacristán (2000) aponta alguns aspectos relevantes em relação ao controle do currículo, o qual tem consequências negativas. O sistema de controle está vinculado ao nível de currículo avaliado, tratado anteriormente. Sacristán (2000) diz que o sistema de controle

Não proporciona um verdadeiro sistema de controle do currículo para avaliar o sistema escolar e suas escolas, detectar desigualdades [...] diagnosticar necessidade de formação do professorado ou de educação compensatória.
(SACRISTÁN, 2000, p.116)

Na prática, o sistema de controle existe apenas como meio para detectar erros e falta de qualidade na aprendizagem sem apontar as variáveis inerentes a outros aspectos relacionados ao currículo. Ainda segundo Sacristán (2000), o sistema de controle “deixa entregue à instância administrativa, que regula o currículo, a atuação em campos técnicos que correspondem a outros âmbitos de decisão pedagógica”.

Avaliar ou controlar o currículo por áreas administrativas implica uma avaliação meramente técnica sem o devido conhecimento pedagógico e isso compromete os aspectos pedagógicos de conteúdos e metodologias para a aprendizagem. Costuma-se dizer que os sistemas de avaliação e controle não aferem as peculiaridades curriculares da escola e das condições inerentes a ela.

Outro elemento interessante em relação ao esquema de controle, é que este “cria a ilusão de que uma política progressista pode assim atuar de forma rápida e barata sobre o sistema escolar melhorando a qualidade” (SACRISTÁN, 2000, p.16). Não se pode pensar que

um sistema educacional possa melhorar pelo simples fato de alguém ou algum órgão controlador apontar alternativas baseadas em avaliações feitas sem levar em conta cada indicador de qualidade presente na escola. E são muitos: formação do professor, qualidade de vida dos alunos, condições inerentes à classe social da qual pertence o alunado, infraestrutura, formas de ingresso dos profissionais e tantos outros não menos importantes.

O controle pode ser exercido basicamente por meio da regulação administrativa que ordena como deve ser a prática escolar, ainda que seja sob a forma de sugestões, avaliando essa prática do currículo através da inspeção ou por meio de uma avaliação externa dos alunos como fonte de informação. (SACRISTÁN, 2000, p. 18)

Na escola pública essa é uma prática comum de avaliação haja vista as formas de inspeção geralmente feitas por técnicos desconhecedores da realidade escolar, que sequer conhecem a escola. Daí se aplica um questionário sem levar em conta os principais pontos da unidade escolar como formação dos professores e a origem dos próprios alunos. As avaliações externas também são utilizadas como instrumentos de aferição da qualidade da aprendizagem. O currículo é muito mais do que uma avaliação externa, muito mais abrangente do que uma entrevista ou questionário elaborado com poucos critérios.

Segundo Sacristán (2000, p. 119), “a autonomia real dos professores é provocada mais pelo grau de formação e competência profissional do que pelas regulações exteriores”. Quando se trata de formações, logo se imagina uma formação que garanta a eles a construção de uma consciência crítica que possa subsidiá-los na construção de autonomia em sala de aula e na própria condição de formar outros cidadãos.

As formas de regulação acontecem das mais diferentes maneiras. As próprias editoras de livros didáticos trazem em seus livros modelos prontos de planejamento, atividades elaboradas com respostas para facilitar o trabalho do professor. Além disso, investem na preparação dos servidores ou apresentadores de catálogos dos livros escolares, no sentido de que eles possam fazer o convencimento aos professores para a escolha do livro mais facilitador. Isso parece muito claro no que diz Sacristán (2000),

A competência profissional de desenvolver o currículo em princípio, uma das atribuições verdadeiras do professor, é compartilhada, quando não monopolizada pelos mecanismos de produção de material que há por trás de um número reduzido de firmas comerciais. (SACRISTÁN, 2000, p.154)

Essas situações diminuem as possibilidades de o próprio professor construir o currículo a partir de parâmetros existentes, mas que ele possa adicionar outras questões inerentes ao contexto de cada realidade escolar e dos próprios estados brasileiros que, por natureza, são ricos de diversidade curricular e necessitam ser agregados aos chamados currículos oficiais.

“A intenção de regular os conteúdos e os métodos pedagógicos por parte da administração que segue um mandato político está muito assentada em nossa história educativa” (SACRISTÁN, 2000, p.124). Em relação a essa situação, podem-se citar os programas educacionais (CIRCUITO CAMPEÃO, CESGRANRIO) e tantos outros que além de terem métodos não democráticos são engessados para atender muito mais a quem os adquire do que ao alunado em geral. Isso não é um juízo de valor ou senso comum, é uma realidade escancarada nos estados brasileiros há muito, por isso Sacristán (2000) afirma que são métodos presentes na “nossa história educativa”.

Ainda a esse respeito, “O professor pode utilizar quantos recursos sentir necessários para auxiliá-lo, mas a dependência dos meios estruturados da prática é um motivo de desqualificação técnica em sua atuação profissional” (SACRISTÁN, 2000, p.155). Ou seja, o próprio docente mesmo tendo laboratórios, livros e textos não consegue utilizar tais recursos de forma adequada pedagogicamente pela ausência de formação técnica para tal. Os computadores, por exemplo, são ferramentas importantes, mas a formação inicial do professor, em algumas universidades, não trata como elemento curricular necessário. Nesse sentido, Perrenoud (2000) afirma que

Formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação. (PERRENOUD, 2000, p. 128)

Quando o professor consegue se formar com todas essas condições, possivelmente estará preparado para estabelecer situações curriculares dentro do universo de possibilidades proporcionado pelas tecnologias. Pedagogicamente, a principal dúvida é como aproveitar as tecnologias quando elas não existem, pois há também um falso conceito de que as tecnologias estão para todos, no entanto, sabe-se que é um engano pensar assim. Sobre isso, Moran (2000) afirma que

É imprescindível que haja salas de aula conectadas, adequadas para pesquisa, laboratórios bem equipados. Professores e alunos necessitam ter facilitada a aquisição de seus próprios computadores por meio de financiamentos público, privados [...]. (MORAN, 2000, p. 50)

Pensar o currículo implica em pensar em todas as demandas e condições da escola e da formação dos professores, pois apesar dos seus eixos estruturantes, há em cada comunidade culturas e saberes que não podem ficar à margem do que a escola ensina, pois ela é um espaço, se não democrático, mas aberto a todos os sujeitos capazes de ampliar os conhecimentos que já trazem do seu entorno.

Para José Aberto Pedra (1997), trata do tema currículo e amplia os conceitos entendidos por alguns professores e ausência de atitudes que possam modificar os resultados das práticas, assim como possibilitar novas oportunidades de análise e crítica de discentes e docentes.

Os vários conceitos atribuídos ao termo currículo não descrevem realidades diferentes, apenas informam sobre a interpretação que determinado autor ou escola teórica lhe deu. As ênfases são variadas: o conteúdo, a experiência, as atividades ou a própria organização curricular, mas a realidade descrita não se modifica. (PEDRA, 1997, p. 31)

A afirmação de Pedra (1997) é o centro ou objeto mais relevante do presente artigo, discutir o porquê da ausência de concretude das práticas pedagógicas e métodos de ensino que não se apropriam das diferentes possibilidades para aproveitar as experiências curriculares e, como consequência, ampliar o universo do ensino como elemento necessário para formação de sujeitos críticos para a sociedade. Essa dificuldade talvez esteja pautada no que diz Pedra (1997), afirmando que “a inteligência nacional não conseguiu criar pensamento autônomo sobre o currículo, mesmo porque a tradição brasileira fora a de Programas e não de currículo”.

A falta de autonomia se dá exatamente em função dos chamados currículos prontos ou oriundos de países estrangeiros que apresentam seus programas como os ideais e, consequentemente, o Brasil compila tais ideias sem levar em conta a vasta quantidade de culturas e peculiaridades nas heterogêneas comunidades brasileiras. Por isso, Pedra (1997) afirma que

Qualquer currículo traz a marca da cultura na qual foi produzido. Por tal razão é que se pode entender que no currículo estão contidos mais que os conteúdos que constituem as disciplinas. O currículo também abriga as

concepções de vida social e as relações sociais que anima aquela cultura. (PEDRA, 1997, p. 45)

As pessoas em suas relações já constroem um amplo campo curricular dadas às particularidades e modos de vida de cada sujeito da comunidade, no entanto, algumas dessas peculiaridades são negadas em função de questões alheias aos cidadãos. Para Giroux (1997),

O conhecimento no modelo curricular dominante é tratado basicamente como um domínio dos fatos objetivos. Isto é, o conhecimento parece objetivo no sentido de ser externo ao indivíduo e de ser imposto ao mesmo. Como algo externo o conhecimento é divorciado do significado humano e da troca intersubjetiva. (GIROUX, 1997, p. 45)

Grosso modo, a imposição de conteúdos não significativos ou que apenas cumprem uma agenda na escola, torna cada vez mais distante o que se ensina e o que é necessário para a formação global das pessoas, ou seja, as hierarquias educacionais formulam matrizes e nomenclaturas cada vez mais sofisticadas sem o verdadeiro valor das culturas, da ética e da própria conjuntura da sociedade.

Aspectos da Base Nacional Comum Curricular

De forma breve, abordar-se-á sobre as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, haja vista o pouco tempo para uma análise mais profunda acerca de cada eixo curricular e as disposições gerais que tratam do novo documento. Nesse sentido, apenas as competências do referido documento, compreendidas mais relevantes, serão objeto de contribuição teórica deste artigo.

A primeira competência diz no seu texto: “Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade”. Teoricamente, os verbos que determinam tal competência, principalmente o primeiro “valorizar” traz a ideia de aproveitamento curricular que cada cidadão traz do seu meio e da sua cultura. A dificuldade é absorver como os professores das escolas públicas com carência de formação utilizarão a BNCC como instrumento norteador da prática.

Aqui vale lembrar os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, os quais apresentavam objetivos e proposições interessantes, pelo menos no sentido da

interdisciplinaridade e dos temas transversais, os quais se perderam no tempo sem a devida apropriação dos mesmos para fins de mudanças nos currículos escolares.

A segunda competência da BNCC traz como competência “exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade [...]”. Ora, exercitar a curiosidade é uma grande possibilidade para que o aluno possa adicionar aos conhecimentos teóricos, outras competências inerentes a sua realidade. A grande preocupação é como a escola fará isso.

A sexta competência diz que

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2017, p. 9-10).

Assim como outros manuais curriculares e autores que tratam do assunto currículo, a proposta de valorizar a diversidade e os saberes já existe há décadas, mas esbarra na ausência de autonomia do professor ou da própria formação que não lhe garante criticidade para reconhecer os saberes e vivências culturais presentes no contexto escolar. A décima competência da BNCC traz no seu discurso a redação: “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários”.

Portanto, os enfoques dados ao novo documento da BNCC (BRASIL, 2017) são apenas uma forma de convidar leitores e educadores para uma leitura reflexiva acerca das proposições apresentadas nas dez competências gerais apresentadas, nos objetivos e na possibilidade de novos encaminhamentos para a construção de elementos curriculares democráticos, com ênfase na coletividade sem divisão de classe ou supervalorização das culturas dominantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil há um grande acervo de manuais de currículo, livros de autores importantes como os Franceses Edgar Morin e Bernard Charlot, o americano Henry Giroux, o brasileiro Antônio Flávio Moreira e tantos outros estudiosos que já contribuíram com pesquisas e literaturas que podem ajudar o professor a compreender que é possível mudar

desde a sua prática pedagógica até mesmo as formas como são elaborados e adotados os currículos escolares.

O campo curricular, além de sua fonte inesgotável, cria a partir da condição do professor, novas estratégias de descobertas e de aprimoramento da práxis pedagógica, pois esta é naturalmente dialética e constitui-se de contextos cada vez mais novos. O currículo não deve limitar-se às disciplinas estanques, por isso é preciso que as formações do professor proporcionem a eles amplas discussões acerca do que se ensina e do que é importante para a formação de cidadãos críticos e construtores de conhecimentos fundamentados na Filosofia, na Sociologia, na Psicologia e tantas outras áreas do conhecimento que, por vezes, parecem não ter importância para os chamados “iluminados” criadores de matrizes curriculares.

É imprescindível que os estudiosos do currículo comecem a perceber as riquezas presentes nas culturas brasileiras e, de forma pedagógica, proporcionem aos alunos novas descobertas que dêem motivo para estudar, pois na prática parece existir uma grande lacuna entre a teoria e a prática, embora estas sejam indissociáveis.

Do ponto de vista das políticas públicas, é fundamental que as propostas curriculares sejam analisadas e validadas por professores conhecedores do assunto e que possam contribuir com suas experiências dando notoriedade e importância na construção de currículos significativos, pois os modelos de participação existentes são apenas fictícios, isto é, apresentam-se as propostas pré-elaboradas para grupos de docentes das unidades escolares, fazem-se frequências de presença mas, na realidade, são apenas protocolos para camuflar as práticas imperativas de consultores e “autoridades” educacionais.

Portanto, é possível afirmar que os desafios do currículo na escola para ensinar ainda continuarão por algum tempo. No entanto, é oportuno dizer que muita coisa no campo educacional não muda, porque os sujeitos, professores e alunos, são apenas receptores da cultura dominante, uma prática milenar que foge das condições da escola.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa** – 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, Brasília, 2017.
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: Políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar p pensamento**. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

PEDRA, José Alerto. **Currículo, conhecimento e suas representações**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

PERRENOUD, Philippe. Construir competências é virar as costas aos saberes? In: **Revista Pátio**, Porto Alegre: ARTMED, ano 03, nº 11, jan. 2000, p. 15-19.

SACRISTÁN, Gimeno J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.