



**Eunice Nóbrega Portela**  
**Dirce Maria da Silva**  
**Cirlene Pereira dos Reis Almeida**

# **NOVOS CONTORNOS DO CURRÍCULO:**

**Integrando Teorias, Práticas e  
Diversidades na Educação  
Brasileira**

**Eunice Nóbrega Portela**  
**Dirce Maria da Silva**  
**Cirlene Pereira dos Reis Almeida**

**NOVOS  
CONTORNOS DO  
CURRÍCULO:  
Integrando Teorias, Práticas e  
Diversidades na Educação  
Brasileira**

**2024 – Editora Uniesmero**

[www.uniesmero.com.br](http://www.uniesmero.com.br)

uniesmero@gmail.com

**Autoras**

Eunice Nóbrega Portela

Dirce Maria da Silva

Cirlene Pereira dos Reis Almeida

**Editor Chefe:** Jader Luís da Silveira

**Editoração e Arte:** Resiane Paula da Silveira

**Imagens, Arte e Capa:** Freepik/Uniesmero

**Revisão:** As autoras

**Conselho Editorial**

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Me. Elaine Freitas Fernandes, Universidade Estácio de Sá, UNESA

Me. Laurinaldo Félix Nascimento, Universidade Estácio de Sá, UNESA

Ma. Jaciara Pinheiro de Souza, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Dra. Náyra de Oliveira Frederico Pinto, Universidade Federal do Ceará, UFC

Ma. Emile Ivana Fernandes Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Me. Rudvan Cicotti Alves de Jesus, Universidade Federal de Sergipe, UFS

Me. Heder Junior dos Santos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP

Ma. Dayane Cristina Guarnieri, Universidade Estadual de Londrina, UEL

Me. Dirceu Manoel de Almeida Junior, Universidade de Brasília, UnB

Ma. Cinara Rejane Viana Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Municipal de Educação de Formiga, SMEF

Sr. Victor Matheus Marinho Dutra, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P843n	<p>Novos Contornos do Currículo: Integrando Teorias, Práticas e Diversidades na Educação Brasileira</p> <p>/ Eunice Nóbrega Portela; Dirce Maria da Silva; Cirlene Pereira dos Reis Almeida. – Formiga (MG): Editora Uniesmero, 2024. 154 p. : il.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-5492-068-1 DOI: 10.29327/5393360</p> <p>1. Educação Brasileira. 2. Currículo. 3. Teorias, Práticas e Diversidades. I. Portela, Eunice Nóbrega. II. Silva, Dirce Maria da. III. Almeida, Cirlene Pereira dos Reis. IV. Título.</p> <p>CDD: 371.11 CDU: 001</p>
-------	---

*Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de suas autoras.*

Downloads podem ser feitos com créditos às autoras. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Uniesmero  
CNPJ: 35.335.163/0001-00  
Telefone: +55 (37) 99855-6001  
[www.uniesmero.com.br](http://www.uniesmero.com.br)  
[uniesmero@gmail.com](mailto:uniesmero@gmail.com)  
Formiga - MG  
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:  
<https://www.uniesmero.com.br/2024/04/novos-contornos-do-curriculo-integrando.html>



**Eunice Nóbrega Portela**  
**Dirce Maria da Silva**  
**Cirlene Pereira dos Reis Almeida**

**NOVOS CONTORNOS DO CURRÍCULO:**  
**Integrando Teorias, Práticas e Diversidades na Educação**  
**Brasileira**

Eunice Nóbrega Portela  
Dirce Maria da Silva  
Cirlene Pereira dos Reis Almeida

**NOVOS CONTORNOS DO CURRÍCULO**  
**Integrando Teorias, Práticas e Diversidades na**  
**Educação Brasileira**

Brasília/DF

2024

## SUMÁRIO

<b>Prefácio .....</b>	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO 1</b>	
Fundamentos das Políticas Educacionais Brasileiras: Abordagens Teóricas sobre o Currículo .....	11
<b>CAPÍTULO 2</b>	
Uma Introdução às Perspectivas Curriculares ao Longo da História da Educação .....	26
<b>CAPÍTULO 3</b>	
Reflexões sobre o Currículo na Perspectiva das Abordagens Críticas e Pós-Críticas .....	38
<b>CAPÍTULO 4</b>	
O Impacto da Pedagogia Histórico-Crítica no Desenvolvimento Curricular .....	51
<b>CAPÍTULO 5</b>	
Base Nacional Comum Curricular: Dilemas e Desafios na Elaboração Curricular .....	61
<b>CAPÍTULO 6</b>	
Sustentabilidade no Ensino Fundamental: A BNCC e os Temas Contemporâneos .....	78

**CAPÍTULO 7**

Diversidade Étnico-Racial: Ensino da História Afro-Brasileira e Africana ..... 95

**CAPÍTULO 8**

Um Olhar sobre as Orientações Curriculares para o Ensino de Literatura no Brasil ..... 108

**CAPÍTULO 9**

Identidade e Leitura: encaminhamentos da BNCC no Uso do Livro Didático ..... 123

**CAPÍTULO 10**

Para um Currículo Intercultural e a Educação em um Contexto Decolonial ..... 135

**Posfácio ..... 152**

**Autoras ..... 153**



## PREFÁCIO

**O**s textos elencados na obra **NOVOS CONTORNOS DO CURRÍCULO: Integrando Teorias, Práticas e Diversidades na Educação Brasileira** oferecem uma variedade de perspectivas sobre a educação contemporânea no país.

Como aponta Libâneo (2004)<sup>1</sup>, "a organização do trabalho pedagógico através do currículo é essencial para a formação cidadã e crítica dos estudantes", reforçando a ideia de que o currículo é muito mais que uma simples estrutura de conteúdos; é um campo de luta por significados, identidades e poder.

Dessa forma, o objetivo é investigar as fundamentações nas políticas educacionais, examinando sua trajetória histórica e realizando análises críticas e pós-críticas que influenciaram os métodos e práticas pedagógicas presentes no cenário educacional contemporâneo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme destacam Moreira e Candau (2008)<sup>2</sup>, "deve ser vista tanto como um documento normativo, quanto como uma convocação à reflexão e ao diálogo sobre o que se considera essencial para a educação de nossas crianças e jovens."

Assim, as reflexões destacam a relevância da educação para a sustentabilidade, a promoção da diversidade étnico-racial e a educação dentro de um contexto decolonial. Estes temas contemporâneos são fundamentais para promover a inclusão e a democracia, em resposta aos desafios do século XXI.

Gadotti (2009)<sup>3</sup> destaca a importância de um currículo que valorize a diversidade cultural e a pluralidade de vozes, argumentando que "a educação deve ser um espaço para a construção coletiva do conhecimento, respeitando e valorizando as diferentes culturas e identidades".

Portanto, este trabalho oferece uma exploração reflexiva, promovendo intercâmbios entre teorias estabelecidas e abordagens emergentes no campo educacional. Ele destina-se a educadores, formuladores de políticas públicas, estudantes

---

<sup>1</sup> LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5.ed. rev. e ampl. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

<sup>2</sup> MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

<sup>3</sup> GADOTTI, Moacir. **Diversidade Cultural e Educação para Todos**. Juiz de Fora: Graal, 1992.

de Pedagogia, Letras, Apoio e Gestão Educacional, e a todos os envolvidos no futuro da Educação no Brasil.

Neste Prefácio, ao delinear o contexto para as discussões e análises subsequentes, reiteramos nosso compromisso com a busca por um currículo genuinamente inclusivo, contextualizado e catalisador de transformações, pois, de acordo com Arroyo (2003)<sup>4</sup>, "é no cotidiano das escolas que o currículo ganha vida, por meio das interações entre professores, estudantes e a comunidade".

No mesmo sentido, de coletividade e cooperação, os conteúdos que se seguem são apresentados como um convite para reflexões que possam contribuir para orientar um horizonte educacional mais equitativo e inclusivo.

**As Autoras.**

---

<sup>4</sup> ARROYO, Miguel Gonzáles. **Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais?** Currículo Sem Fronteiras, v. 3, n. 1, p. 28-49, jan./jun. 2003.

## Capítulo 1

# Fundamentos das Políticas Educacionais Brasileiras: Abordagens Teóricas sobre o Currículo

### Introdução

**A**s discussões em torno do currículo são marcadas por um processo histórico de justaposições políticas, amparadas por leis, normas, intensas lutas e compreensões sobre o ideal curricular, processo de construção histórico e cultural, que passa por transformações em suas definições, estruturas e concepções, a partir das diferentes demandas de formação dos sujeitos para uma sociedade em constante evolução.

Decorrente dessa dinâmica, o conceito de currículo vem se transformando ao longo do tempo e dos cenários educativos. É um dos temas mais revisitados na literatura educacional, por se tratar de uma área que constitui não só um campo com diferentes visões, mas por ser considerado “o documento de identidade” da escola e mesmo do sistema de ensino.

Consequentemente, é indispensável que os sujeitos que compõem o universo escolar em seus diferentes contextos, compreendam o desafio de se transformarem em ambiente que contemplem, de forma efetiva, diferentes conhecimentos e saberes diversos, para a prática da educação intercultural, num movimento no qual é possível construir e reconstruir as estratégias e práticas pedagógicas.

O presente texto, resultado de uma pesquisa bibliográfica, de natureza exploratória e descritiva, tem como objetivo apresentar conceitos, concepções e teorias que fundamentam os ideais de currículo, adotados nas políticas e normativas educacionais.

## A Construção do Conceito

Ao encetarmos essa discussão, compete primeiramente considerarmos o conceito de currículo. Cabe destacar que não há uma definição única, estática ou engessada da palavra, por tratar-se, inclusive, não de um simples vocábulo, mas de uma construção histórica e social. Trata-se de um conceito polissêmico, de uma representação ampla, que comporta diferentes definições e olhares, que perpassam pelas concepções e ideologias que refletem o contexto, o momento histórico, correntes ideológicas e subjetivas que o inspiraram.

Com as mudanças ocorridas no mundo contemporâneo, houve a urgência de aprimorar os estudos sobre currículo, buscando-se novas formas de contemplar a abrangência do seu significado, de forma que “a escola possa promover um processo de ampliação dos horizontes culturais dos estudantes” (Moreira e Candau, 2014, p 14).

Etimologicamente, o termo currículo deriva do latim, da palavra latina *curriculum*, cuja raiz etimológica é a equivalente à de *cursus* e *currere*. A palavra *currere*, significa rota, caminho<sup>5</sup>. Conforme Sacristán,

Em sua origem, currículo significava o território demarcado e regado do conhecimento, correspondente aos conteúdos que professores e centro de educação deveriam cobrir; ou seja, o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem). (Sacristán, 2013, p.16).

O significado de currículo está sim, ligado à concepção de direcionamento e caminho, sobretudo em relação à vida educacional de professores e alunos, que ao longo do processo vão se organizando, realizando e constituindo-se, durante a trajetória de formação dos sujeitos, no transcorrer das suas vidas acadêmicas. Mas, busca-se, ao longo da história, ultrapassar a concepção reducionista tradicional clássica, cujo sentido girava em torno de uma súmula de disciplinas, atrelado a um legado cultural monolítico, prático, cientificista.

Nasce, então, a partir da visão tradicionalista de currículo, como sendo

---

<sup>5</sup> Hamilton (1992), registra-se que a palavra *curriculum* surge pela primeira vez no Oxford English Dictionary no ano de 1633, em um atestado concebido a um mestre, na sua graduação, na Universidade de Glasgow, Escócia. Contudo, em estudos mais direcionados e profícuos apareceram somente no final do século XIX e começo do século XX, nos Estados Unidos.

um conjunto de conteúdos a ensinar, organizados em disciplinas, temas, áreas de estudos, o sentido de plano de ação pedagógico, fundamentado e implementado em visões mais amplas.

Na modernidade, ao se planejar a trajetória do ensino, os educadores não estão desenvolvendo a execução de uma atividade meramente técnica, no sentido de ser voltada tão somente ao treinamento para uma determinada área, pois deve-se observar o currículo, sobretudo, como instrumento de reflexão e transformação, crítico e flexível, permeado por questões sociais, políticas, econômicas e construtos subjetivos.

Sacristán (2000, p. 17) nos diz que “os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado”.

Moreira e Silva (2001, p. 7-8), afirmam que “o currículo é considerado um artefato social e cultural, que implica relações de poder, que transmite visões sociais particulares e interessadas, e que produz identidades individuais e sociais particulares”.

Nesses sentidos, o conceito é histórico, representando a síntese e seleção de conhecimentos, mas também de valores que irão caracterizar os processos sociais e culturais que estarão presentes na organizado do trabalho pedagógico.

Lopes e Macedo (2006) acrescentam sua visão ao conceito proposto por Sacristán (2000), ao ressaltar que “o currículo representa uma ou mais teorias acerca do conhecimento escolar; é produto de um processo de conflitos culturais dos diferentes grupos de educadores que o elaboram”. Nas palavras de Lopes e Macedo,

O currículo se tece em cada escola, com a carga de seus participantes, que trazem para cada ação pedagógica sua cultura e memória de outras escolas e de outros cotidianos nos quais vive. É nessa grande rede cotidiana, formada de múltiplas redes de subjetividades, que cada um de nós traçamos nossas histórias de aluno/aluna e de professor/professora. (Lopes e Macedo, 2006, Contracapa).

Silva (2005, p.15) acrescenta que “o currículo é sempre resultado de escolhas, de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, em que a parte selecionada vai constituir o caminho a ser percorrido”.

No texto de Sacristán é possível perceber que o currículo abrange,

Os conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo-nível educativo ou modalidade de ensino; a experiência

recriada nos alunos por meio da qual podem desenvolver-se; a tarefa e habilidade a serem dominadas; programas que proporcionam conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução da mesma. (Sacristán, 2000, p. 17).

Entende-se, por conseguinte, que o currículo supera a visão simplista, minimalista de lista de conteúdos, por constituir-se em processo que envolve a cultura, saberes, conhecimentos e experiências, para além das práticas escolares e da sala de aula.

Corroborando com essa concepção, Ferraço (2008) reforça que “o currículo expressa ainda inúmeras possibilidades de conhecimento para os alunos, as quais devem ser planejadas para serem concretizadas no cotidiano das escolas”.

Dessa forma, o currículo não se atém a procurar resolver as dificuldades ou problemas de aprendizagem, mas, principalmente, de expandir as possibilidades de conhecimento, efetivando-se a função social e política da escola. Portanto, o currículo não é desprovido de intencionalidade, por possuir caráter político, ideológico, filosófico, áreas que determinam as concepções sobre homem, sociedade e conhecimento.

A partir desse enfoque, vê-se que no currículo estão expressos os valores e princípios que são partilhados socialmente. Nesse sentido, de acordo com Silva (2007), “o currículo não pode ser visto somente como um documento ou um registro de conteúdos, mas sim a partir das relações estabelecidas entre sujeitos concretos”.

Conforme Apple (2002), o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, pois,

Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (Apple, 2002, p. 59).

Moreira (1990) afirma que o currículo passou a ser entendido não somente como um conjunto de objetivos prescritos, prontos para serem alcançados pelos alunos, constituindo o professor como transmissor de conhecimentos e valores preestabelecidos. Ao contrário, deve ser visto e consagrado como tudo aquilo que objetivamente acontece ao aluno, como resultado da escolarização enquanto experiência vivida.

Macedo e Pereira reforçam que,

Fica evidente a defesa do currículo como espaço-tempo de negociação agonística de sentidos, [...] que pressupõe a diferença e a disputa que, ao invés de destruir o outro, lida com uma articulação provisória da diferença e reconhece a legitimidade da existência do outro. (Macedo e Pereira, 2009, p. 14).

Ainda conforme Sacristán (2000), o currículo é compreendido como uma prática motivada pelo diálogo entre os professores, alunos, família, enfim, por todos os agentes sociais que participam do movimento educacional, considerando o currículo como uma prática e não como um objeto estático, que se refere apenas a um modelo de educação ou aprendizagem necessárias.

### **Concepções Sobre Currículo**

A epistemologia da teoria curricular nasce nos Estados Unidos em 1920, em um cenário de industrialização e movimentos imigratórios, que impulsionaram a massificação da escolarização. Nesse movimento histórico, ocorreu a necessidade de se racionalizar o método. Com isso iniciaram a construção, desenvolvimento e testagem dos currículos.

As teorias tradicionais de currículo têm raízes antigas, mas o que é mais presente na atualidade está relacionado às desenvolvidas no final do século XIX, nos Estados Unidos da América, representadas por John Franklin Bobbitt, Ralph Tyler e John Dewey. Foi Bobbitt quem deu os primeiros passos nos estudos sobre currículo com as contribuições da sua obra intitulada como “*The Curriculum*” (Bobbitt, 2004; Silva, 2010).

Mesmo em estudos que adotem as concepções mais críticas sobre o currículo, busca-se compreender o processo de construção no qual se funda a própria crítica. A obra de Bobbitt é fundamentada no conservadorismo e no modelo empresarial. A construção dos conceitos e sugestões sobre currículo nasce sobre as bases dos ideais tecnicistas, ensejando a adaptação dos indivíduos à nova ordem industrial, focada nos resultados (Bobbitt, 2004).

Inspirados, assim, por Bobbitt (1918), estudos sobre currículos começam a ganhar destaque nos Estados Unidos ainda na década de 1920, realizados por grupo de educadores cujo foco era o currículo como instrumento pedagógico modulador dos padrões de desempenhos aplicados aos interesses das indústrias e no processo de desenvolvimento econômico.

Os estudos, na sua vertente teórica tradicional, foram inspirados no modelo organizacional e administrativo de Frederick Taylor e buscavam igualar o sistema educacional ou industrial. Em decorrência dessas experiências o currículo passou a ser concebido como instrumento de controle social.

A despeito do modelo tradicional de ensino, Silva (2013) explica que se caracterizava pela ênfase nos conteúdos e objetivos de aprendizagem. Esclarece ainda que o modelo foi inspirado pela obra *Basic principles of curriculum and instruction*, de Ralph Tyler, publicada em 1949. Essa obra contribuiu para a construção de ideais de organização e desenvolvimento do currículo com objetivos bem definidos e a especificação da atividade educacional curricular em duas dimensões: ensino/instrução e avaliação.

A concepção de Tyler sobre currículo escolar convergia com o de John Franklin Bobbitt, que, similarmente, apoiava a educação nos padrões de uma empresa, o que influenciou a disposição curricular em diferentes países, como Estados Unidos e Brasil.

No movimento histórico sobre a origem curricular, situa-se a concepção de John Dewey (1958), como uma oposição ao que era difundido pelo modelo tradicional proposto por Bobbitt e Tyler, que representavam o caráter prescritivo e antidemocrático do currículo. As ideias de Dewey conduziram o pensamento de uma proposta de educação mais democrática, ativa, comprometida com a participação e transformação das pessoas como sujeitos partícipes do processo e não como receptores de saberes determinados pelos currículos oficiais.

Dewey (1979) defende que passividade e a dependência presentes no modelo tradicional, criam um espaço antidemocrático, e que o ambiente escolar deve ser como um laboratório de aprendizagem, em que os alunos tenham acesso a materiais e ferramentas para construir, criar, pesquisar; refletir, ou seja, participar ativamente do processo de aprendizagem.

O pensamento educacional de Dewey está baseado no pragmatismo, que diz respeito à prática, isto é, assevera que as verdades podem ser mutáveis dependendo da situação e da experiência vivida por cada indivíduo.

Ozmon e Craver (2004, p. 156) afirmam que “os pragmatistas rejeitaram a princípio, a tendência das abordagens tradicionais de currículo, nas quais o conhecimento está separado da experiência e é fragmentado ou compartimentalizado”.



Mas conforme eles afirmam, em muitos aspectos, o currículo pragmatista é tanto um processo quanto um corpo distinto de disciplinas, porque,

As disciplinas tradicionais não são ignoradas; em vez disso, elas são estudadas e usadas pela luz que jogam sobre o problema e por sua significação para o crescimento dos estudantes. O currículo pragmatista é composto tanto pelo processo como pelo conteúdo, mas não é fixo ou um fim em si mesmo. (Ozmon e Craver, 2004, p. 158).

Assim, de acordo com Giles “o pragmatismo é um desafio às teorias autoritárias, pois define a verdade em termos de experiência coletiva da sociedade”. Visto dessa forma, o conhecimento é compreendido como relativo, a verdade contingente, emergente, o ambiente de aprendizagem como dinâmico e de acordo com a realidade dos sujeitos (Giles, 1987, p. 259-260).

### **Teoria Tradicional**

Na obra de Moreira (2001), o autor descreve o movimento histórico da trajetória do currículo no Brasil. Ele destaca que nas décadas de 1920 e 1930, as percepções de currículo, norteadas que eram pelo capitalismo americano, subsidiaram o currículo tecnicista praticado no Brasil. Nesse período, o país estava em um processo de transformações sociais e econômicas que impulsionaram as reformas educacionais e, com elas, também os movimentos que contribuíram para mudanças nas concepções e paradigmas então vigentes na educação.

O pensamento de John Dewey foi protagonizado no Brasil, sobretudo por Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, dentre outros pensadores, que, comprometidos com a reformulação das políticas educacionais vigentes, iniciaram o movimento para elaboração do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), conhecido como marco do “Movimento Escolanovista”, contrapondo-se ao paradigma da escola tradicional” (Alencar, 2016).

Apesar das críticas à escola tradicional e ao currículo tecnicista, houve prevalência desses modelos durante a primeira metade do século XX. As mudanças começaram a ocorrer com os questionamentos dos educadores, sociólogos e filósofos que defendiam os argumentos de que a escola precisava ser considerada como um espaço privilegiado para ampliar as capacidades humanas, respeitando as

subjetividades. Nesse movimento, a partir da década de 1960, as críticas em torno das escolas, sobretudo das capitalistas e elitistas se acentuaram, aparecendo movimentos que apoiaram mudanças na estrutura da educação tradicional.

Nesse sentido, a segunda metade do século XX foi marcada pela luta dos pensadores que censuravam as bases epistemológicas das teorias tradicionais. A mudança foi acentuada pelo desvio do foco para as questões referentes à ideologia, saber e poder, assuntos que necessitavam ser tratados sobretudo, pela escola.

Dessa forma, Moreira e Silva (2002, p. 8) afirmam que, “o currículo está implicado em relações de poder, pois transmite visões sociais interessadas, produzindo identidades individuais e sociais particulares”, por que “o currículo não é um instrumento transcendente e atemporal, mas um processo histórico, constituído socialmente e, portanto, com vinculação intrínseca à organização da sociedade e da educação”.

### **Teorias Críticas**

A totalidade dos fenômenos fez com que educadores iniciassem mudanças revolucionárias do paradigma curricular, em contraposição à estrutura educacional tradicional, calcada no modelo fabril, de cunho essencialmente econômico.

As teorias críticas surgem em meados do século XX, década de 1960, determinadas pelo bojo das grandes transformações mundiais. As emergentes teorias críticas do currículo fundamentam suas concepções no marxismo, a partir dos ideários da primeira geração da Escola Crítica de Frankfurt, especialmente em Max Horkheimer e Theodor Adorno. Outra influência relevante para essa construção teórica foi composta pelos autores da chamada Nova Sociologia da Educação, que tem Pierre Bourdieu e Louis Althusser dentre os representantes.

As teorias críticas buscam estabelecer vinculações entre saber, poder e identidade, visando compreender o papel do currículo na educação. Suas concepções epistemológicas “realizam uma contraposição aos fundamentos das teorias tradicionais começando por colocar em questão os pressupostos dos arranjos sociais e educacionais de então, pois desconfiam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais” (Silva, 2010, p. 29-30).

Nessa nova abordagem, os currículos buscam trabalhar para a emancipação, destacando as diferenças entre grupos e classes sociais oprimidos, preocupando-se em desenvolver a formação de pensamento crítico, na busca de estabelecer um espaço de menos desigualdade, de oportunidades, interação e democracia.

Avançando com relação ao paradigma do currículo tradicional, as teorias críticas propõem a valorização das experiências do cotidiano, incentivando o desenvolvimento nos sujeitos da capacidade de questionar. Passam a adotar ações pedagógicas que privilegiam a participação dos alunos; levam em consideração os conhecimentos prévios dos estudantes e suas diferentes realidades sociais, valorizando as diversidades, na busca da superação da relação de classe, *opressor x oprimido* (Silva, 2013; Saviani 2012; Freire, 1991).

Silva (2013) esclarece que a abordagem crítica busca, ainda, evidenciar e denunciar as desigualdades sociais, o racismo, o sexismo, buscando meios de superação desses pensamentos e atos, objetivando desenvolver uma escola mais democrática, acessível e libertadora. Esses fundamentos foram basilares na construção de uma nova percepção sobre as práticas escolares, pois as teorias críticas do currículo têm como alvo a transformação da sociedade.

Conforme Freire (1991), “os movimentos conexos às teorias críticas procuraram aliar aos conteúdos curriculares experiências do cotidiano, abrindo espaço para reflexões e debates sobre os problemas contextuais, na busca de soluções que atendessem às necessidades e interesses dos sujeitos”.

Nessa mesma linha de pensamento, Giroux e Simon (2002) assinalam para a necessidade de reflexões sobre currículo escolar que discutam as injustiças sociais e as experiências cotidianas, e alertam a respeito da omissão dos educadores que apenas acatam os discursos dominantes. Freire (2006) reafirma esse argumento, enfatizando que a educação precisa libertar e não domesticar e formar sujeitos críticos capazes de pensar e de transformar suas realidades.

Freire (1991) defende ainda que “o processo de ensino e aprendizagem necessita ser reformulado para atender à cultura popular, contemplando as experiências e os diferentes saberes dos grupos minoritários ao currículo escolar”. Nessa direção, Silva (2013) reitera esse pensamento, afirmando que “a escola não pode aceitar e nem perpetuar a cultura do silêncio, que a escola necessita praticar uma pedagogia crítica que aponte as situações que fragilizam a humanidade e desvalorizam a vida”.

Para Silva (2013), “a parte mais complexa das teorias críticas inclui a análise de exterioridades implícitas que não corroboram com a aprendizagem contida no currículo oculto”.

Delineada por Apple (2002), no livro “Ideologia e Currículo”, a ideologia do currículo oculto está conectada a situações nas quais, em consonância com as conveniências das estruturas sociais dominantes, desenvolve-se comportamentos, atitudes, valores e nortes. Então, o papel da concepção crítica de currículo é, também, tornar evidente aquilo que está oculto, e explícito o que está implícito.

Dessa forma, a teoria crítica do currículo é fundamentada na reflexão e ação contra hegemônica. Silva (2002) esclarece que ela busca compreender as ideologias subjacentes contidas no currículo, questionando as formas dominantes de conhecimento impostos por meio das políticas públicas curriculares.

Nesse mesmo sentido, Silva (2005) e Silva e Borges (2018) alertam sobre “a importância de se buscar o entendimento do real significado desses documentos políticos”. Na concepção dos autores, “a proposta curricular ou normativa curricular, representa uma ideologia política e carrega em seu bojo, intenções constituídas por um determinado grupo social”. Silva (2010) destaca que, “mesmo que as normativas pretendam apenas orientar em forma de diretrizes, o que efetivamente ocorre é produção de um currículo formalmente instituído”.

### **Teorias Pós-Críticas**

As teorias curriculares pós-críticas surgiram a partir das décadas de 1970 e 1980, partindo dos pressupostos da fenomenologia, do pós-estruturalismo e dos ideais multiculturais. Assim como as teorias críticas com relação à teoria tradicional, a perspectiva pós-crítica faz um contraponto às teorias críticas. Todavia, alargam suas categorias de abrangência para além da questão das classes sociais, colocando o sujeito mesmo como foco principal. Conforme Lopes e Macedo,

No campo do currículo, a expressão teorias pós-críticas é utilizada para se referir às teorias que questionam os pressupostos das teorias críticas, marcadas pelas influências do marxismo, da Escola de Frankfurt e em alguma medida da fenomenologia, pós-estruturalismo e pós-modernismo, discussões em que as conexões entre currículo, poder e ideologia são destacadas. (Lopes e Macedo, 2013, p. 9).

Na obra de Lopes e Macedo (2013), a autora fala sobre a dificuldade de se definir as teorias pós-críticas, por “tratar-se de uma expressão vaga e imprecisa que tenta dar conta de um conjunto de teorias que problematizam esse cenário pós-moderno: cenário de fluidas, irregulares e subjetivas paisagens, sejam elas étnicas, midiáticas, tecnológicas, financeiras ou ideológicas” (Lopes e Macedo, 2013.p.10).

Ainda conforme Lopes e Macedo (2013), elas recebem esse nome por se configurarem como um avanço das teorias críticas, aprofundando-se na discussão sobre currículo, identidade, subjetividade, alteridade, etnia, diferença, raça, discurso, sexualidade, gênero, representação, significação, saber-poder e multiculturalismo.

Assim, a constituição das teorias pós-críticas traz ao palco o debate de que as diversas culturas seriam o resultado das diferentes formas pelas quais os variados grupos humanos, submetidos a diferentes condições ambientais e históricas, realizam o potencial criativo que seria uma característica comum de todo ser humano.

No Brasil, essa teoria foi amplamente difundida com as obras de Tomaz Tadeu da Silva e através de outras publicações ligadas a matrizes pós-modernas e pós-estruturais. O professor e pesquisador Antônio Flávio Moreira também contribuiu fundamentalmente no processo de propagação das teorias pós-críticas para o currículo escolar, partindo da percepção de crise das teorias críticas, o que colaborou, na sequência, para um pensamento pós-crítico (Lopes e Macedo, 2013).

Silva (2013), ao fazer referência às teorias pós-críticas do currículo, ressalta “a importância das diversas formas culturais nessa matriz de pensamento, em que existe uma oposição às estruturas ideológicas que privilegiam culturas tradicionais dominantes”, pois,

As teorias pós-críticas preocupam-se com temas como privilégios de classes, gêneros, raças e sexualidade, além das desigualdades e relações de poder, ao buscarem integrar aspectos sociológicos e pedagógicos no currículo escolar, por considerarem fundamental a integração dos diferentes contextos políticos, sociais, econômicos e culturais. Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade. (Silva, 2013, p. 88).

Assim, na obra “Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo”, Silva (2013) apresenta as teorias pós-críticas como “uma ampliação da apreensão sobre os processos de dominação, transversalmente à problematização e de questionamentos que possibilitam ver além dos aspectos tradicionais”. Nessa abordagem curricular, “o respeito e a tolerância para com as diferenças são objetos de problematização e discussões permanentes para encontrar soluções práticas”.

Segundo as teorias pós-críticas, para a compreensão da realidade social dos indivíduos, era preciso compreender também os estigmas étnicos e culturais, tais como a racialidade, o gênero, a orientação sexual e todos os elementos próprios das diferenças entre as pessoas. Sendo assim, faz-se necessário que a escola e os atores envolvidos trabalhem para combater a opressão de grupos semanticamente marginalizados e lutar por sua inclusão no meio social. Conforme Silva (2005),

Para entender os discursos ou textos políticos embutidos nas normativas curriculares é importante a compreensão histórica da construção do currículo. É preciso um olhar atento sobre as teorias do currículo; como elas originaram propostas curriculares e como de fato elas imprimiram a sua identidade no currículo e nas práticas educativas, pois, os conceitos de uma teoria organizam e estruturam nossa forma de ver a realidade. (Silva, 2005, p.17).

Silva (2005) reitera que, “tais normativas carregam em seu bojo intenções estabelecidas por um determinado grupo social, mesmo que a proposta seja apenas propor uma organização, o que efetivamente faz é produzir uma noção de currículo”.

### **Considerações Finais**

Dessa forma, depreende-se que não há uma aceção unificada sobre currículo, mas múltiplos conceitos que devem ser objetos de interpretação e de construção de novas realidades acerca do trabalho concreto, efetivo, que deve ser desenvolvido nas escolas pelos atores que a compõem. A partir das concepções dialogadas entre diferentes autores, entende-se que o currículo deve ser compreendido em sua essência, como um processo social, pois ele é fundado por lutas e ideologias políticas que estão legitimadas em diferentes contextos.

As teorias do currículo trazem temáticas que ajudam a refletir sobre a trajetória curricular, sendo possível perceber nelas a presença da ciência, racionalidade e

progresso histórico e social. As teorias tradicionais ou técnicas associavam as disciplinas a uma questão mecanicista, industrial, voltadas a um paradigma taylorista, padronizado. Nas teorias críticas privilegiava-se as classes sociais dominantes; nas pós-críticas é necessário, além de combater a pressão de grupos marginalizados, para além das questões sociais, privilegiar-se ainda mais o sujeito, a subjetividade.

Diante do exposto, vê-se que as diferenças entre as diversas teorias são importantes, para quem deseja estudar sobre currículo, visto que o entendimento das mesmas requer o desenvolvimento de estudo sistemático da natureza humana, do conhecimento da cultura e da sociedade.

## Referências

ALENCAR, Cristiene de Paula. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 no Brasil: o acontecimento, o discurso e os dispositivos de verdade**, 2016.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo, Brasiliense, 1982.

APPLE, Michael W. **Repensando ideologia e currículo**. In: MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, cultura e sociedade. Trad. Maria Aparecida Baptista. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 49-70.

ARROYO, Miguel. **Experiências de Inovação Educativa: O Currículo na Prática da Escola**. In: Antônio Flávio Barbosa Moreira (org.). Currículo: Políticas e Práticas. 5a ed. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas, SP: Papyrus, 1999. pp. 131-164.

BOBBITT, John Franklin. **The Curriculum**. Cambridge, Massachusetts – U.S.A. The Riverside Press, 1918. Disponível em:  
<http://www.archive.org/details/curriculum00bobbuft>. Acesso em: 28, maio, 2022.

BOBBITT, John Franklin. **O currículo**. BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Porto: Didáctica, 2004.

DEWEY, John. **A criança e o programa escolar**. In: Vida e Educação. Tradução e estudo preliminar por Anísio S. Teixeira. 10a ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978. pp. 42-62.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4a ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas**. In: FERRAÇO, C. E. (org.). Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008, v. 1, p. 15-42.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GILES, Thomas Ransom. **A escola laboratório social: John Dewey**. In: **História da Educação**. São Paulo: EPU, 1987. pp. 259-264.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. **Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular**. In: MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. Trad. Maria Aparecida Baptista. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 93-124.

HAMILTON, David. **Sobre as origens dos termos classe e curriculum**. *Teoria & Educação*, n. 6, p. 33-51, 1992.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Teorias pós-críticas, política e currículo**. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 39, 2013, p. 7-23.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa.; SILVA Tomaz Tadeu (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Ed. Cortez, 1999.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa.; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: política e práticas**. Campinas: Papirus, 1999.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículo, utopia e pós-modernidade** In: MOREIRA, Antônio Flávio B. (Orgs.). **Currículo: Questões atuais**. São Paulo: Papirus, 2003.

MOREIRA, Marco Antonio. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA Antonio F.(org.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. S. Paulo: Cortez, 2006.

MOREIRA, Antônio Flávio B. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 65-81, set./dez. 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio B.; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças, culturas e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOREIRA. Antonio Flavio; CANDAU. Vera Maria. **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.



MACEDO, Elizabeth. **A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares.** Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 3, p. 436-450, set./dez. 2013. Disponível em: Acesso em: 25 maio 2017.

OZMON, Howard; CRAVER, Samuel. **Fundamentos filosóficos da educação.** 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

SACRISTÁN, José Gimeno. **O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizada.** In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio B. (Org.). Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2003. p. 41-80.

SACRISTÁN José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ A. I. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 10-16.

SAVIANI, Dermeval. **Marxismo e pedagogia.** In: Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo (EBEM), III, 2007b, Salvador (BA). SAVIANI, D. A Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SILVA, Francisco Thiago; Borges, Lívia Freitas Fonseca. **Currículo e Ensino de História: um estado do conhecimento no Brasil.** In: Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1693-1723, out./dez. 2018.

SILVA. Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo.** 2ª ed., 9ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA. Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo.** 2ª ed., 9ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA. Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA. Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

TYLER, Ralph W. Basic *Principles of Curriculum and Instruction.* Chicago, University of Chicago Press, 1950.

## Capítulo 2

# Uma Introdução às Perspectivas Curriculares ao Longo da História da Educação

### Introdução

**A**s diferentes concepções teóricas sobre o currículo, área de estudo com amplas discussões epistemológicas, evidenciam as ideologias e propostas que podem ser melhor compreendidas quando analisadas dentro da sua historicidade.

As epistemologias do currículo aqui apresentadas mostram que é possível e necessário se construir conhecimento sobre o tema e compreendê-lo, partindo de uma noção assistemática do assunto, até o entendimento que perpassa pelo confronto das diversas teorias, possibilitados por uma abordagem didática e pedagógica para compreensão desse instrumento de trabalho pedagógico e sua influência na concretização das aprendizagens.

A importância do presente estudo se dá no sentido de se compreender o currículo como uma construção social, histórica e cultural, que nos permite ver a relação direta entre o 'sujeito' (*ser cognoscente*), 'objeto' sobre o qual desenvolve-se a atividade cognitiva, e, como, ao longo desse processo, o currículo foi utilizado como instrumento ideológico e norteador da formação dos sujeitos.

Por conseguinte, o presente capítulo tem como objetivo apresentar uma introdução ao estudo da epistemologia e historicidade curriculares. Trata-se de um texto introdutório, de caráter bibliográfico e descritivo, a respeito das construções e abordagens teóricas de formação do currículo, situando o leitor nos limites basilares da natureza desse objeto de pesquisa.

## **Percurso Teórico e Concepções**

O percurso histórico marcado pela teoria tradicional, crítica e pós-crítica do currículo traz diferentes epistemologias e nelas há prescrições diversas das formas de aplicação dos conhecimentos e saberes pelos sujeitos “*aprendentes*”. Essas construções preparam os aprendizes para o acesso ampliado ao conhecimento, ao expandir a percepção do mundo e incentivar uma intervenção consciente na sua realidade (Moreira e Silva, 2002, Sacristán, 2000).

Nesse percurso, a epistemologia é área de estudo que investiga um objeto em busca de fundamentos que assegurem racionalidade, fidedignidade em argumentos, fatos, construções históricas, que garantam a credibilidade do conhecimento, e que contribuam para a compreensão da realidade. Embora seja oriunda do campo da filosofia, foi adotada no presente trabalho por ser capaz de ressaltar o papel do currículo ao longo do processo histórico de formação dos sujeitos (Chizzotti, 2015b).

Por conseguinte, a epistemologia da teoria curricular nasce nos Estados Unidos em 1920, em um cenário de industrialização e movimentos imigratórios que impulsionaram a massificação da escolarização. A partir daí, houve a necessidade de racionalização do método.

Isto posto, as construções teóricas curriculares tiveram início no livro do norte-americano John Franklin Bobbitt, o “*The Curriculum*” (1918), obra fundamentada no conservadorismo e no modelo empresarial, evidenciando-se que a construção do que se tem e se entende hoje sobre currículo nasceu sobre as bases dos ideais tecnicistas, conforme Silva (2010).

Ensejando a adaptação dos indivíduos à nova ordem industrial, focada nos resultados, e inspirados por Bobbitt (1918), os estudos sobre currículo começam a ganhar destaque nos Estados Unidos ainda na década de 1920, como instrumento pedagógico modulador dos padrões de desempenhos aplicados aos interesses das indústrias, no processo de desenvolvimento econômico.

De acordo com Silva (2010), as propostas de Bobbitt eram claramente conservadoras, embora sua intervenção buscasse transformar o sistema educacional. Bobbitt propunha,

A escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. Tal como uma indústria, ele queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, e que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa. (Silva, 2010, p. 22-23).

Em decorrência disso, o currículo passou a ser concebido como instrumento de controle social.

Silva (1999) assegura que a concepção de currículo pensado por Bobbit nos EUA, no início do século XX, não visava uma educação democrática e progressiva, pois, “no modelo de currículo de John Franklin Bobbitt, os estudantes devem ser processados como um produto fabril, devendo priorizar a eficiência e o desenvolvimento da economia”. Tal orientação, ensejada por Bobbitt, iria constituir uma das vertentes dominantes da educação estadunidense no restante do século XX (Silva, 1999, p. 12).

Nesse mesmo sentido, a obra do educador americano Ralph Winfred Tyler, “*Basic principles of curriculum and instruction*” (1949), sobre currículo escolar, convergia com os pressupostos de John Franklin Bobbitt, que, similarmente, apoiava a educação nos padrões de uma empresa, conforme nos esclarece Silva (2013), “com objetivos bem definidos, especificando a atividade educacional em duas dimensões: ensino/instrução e avaliação, concepções que passaram a influenciar a disposição curricular em diferentes países, inclusive no Brasil”.

Mas antes de Bobbitt e Tyler, o filósofo e pedagogo também norte-americano, John Dewey, referência no campo da educação, já havia escrito a obra “*The child and the curriculum*” (1902). Como um dos principais representantes da corrente pragmatista, Dewey, em sua obra seminal, estava mais preocupado com a construção da democracia que com o funcionamento da economia. Em contraste a Bobbit e Tyler, Dewey afirma ser importante,

Considerar no planejamento curricular os interesses e as experiências das crianças e jovens, pois a educação era tanto uma preparação para a vida ocupacional adulta, como um local de vivência direta de princípios democráticos, respeito e tolerância, associados às vivências do sujeito, dando-se destaque para o contexto histórico-social em que a educação ocorresse. (Silva, 1999, p. 23).

De acordo com Giles, (1987, p. 259-260) “o pragmatismo é um desafio às teorias autoritárias, pois define a verdade em termos de experiência coletiva da sociedade”, e, visto por esse ângulo, o conhecimento é compreendido como relativo; a verdade é contingente e o ambiente de aprendizagem, dinâmico e de acordo com a realidade dos sujeitos.

Na visão dos pragmatistas, as verdades podem ser mutáveis, pois estão conectadas ao contexto e às experiências subjetivas. Os pragmatistas rejeitaram a tendência das abordagens tradicionais de currículo, nas quais o conhecimento está separado da experiência e é fragmentado ou compartimentalizado (Ozmon e Craver, 2004, p. 156).

Em muitos aspectos, o currículo pragmatista é tanto um processo quanto um corpo distinto de disciplinas, pois,

as disciplinas tradicionais não são ignoradas; em vez disso, elas são estudadas e usadas pela luz que jogam sobre o problema e por sua significação para o crescimento dos estudantes. O currículo pragmatista é composto tanto pelo processo como pelo conteúdo, mas não é fixo ou um fim em si mesmo. (Ozmon e Craver, 2004, p. 158).

No entanto, a influência de Dewey não refletiu da mesma forma que a de Bobbit, na formação do currículo como campo de estudos. John Dewey (1979, p. 93) fala sobre seu entendimento sobre democracia e faz um paralelo com o papel da escola. Para ele,

Uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, primordialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada. Ela deve ser entendida como uma reconstrução e reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes. (Dewey, 1979, p. 83).

Nessa perspectiva, o currículo deve desenvolver a capacidade de pensamento reflexivo e a escola deve ser um espaço ativo de participação para o ensino e a aprendizagem.

Assim, o pensamento de Tyler e de Bobbit representa a ideologia do currículo na pedagogia tradicional ou tecnicista, “que influenciou a organização curricular em diversos países, como Estados Unidos e Brasil” e o de Dewey influenciou a pedagogia

renovada progressista, ligada à concepção da “Escola Nova”, amplamente difundida no Brasil (Silva, 2013).

Ao trazer o contexto do movimento histórico da trajetória do currículo no Brasil, Moreira (2001) destaca que nas décadas de 1920 e 1930, as percepções de currículo, norteadas pelo capitalismo americano, subsidiaram o currículo tecnicista praticado no Brasil. Nesse período, nosso país estava em um processo de transformações sociais e econômicas, que impulsionaram reformas educacionais e, com elas, movimentos que contribuíram para mudanças nas concepções e paradigmas da educação.

No Brasil, o pensamento de John Dewey foi protagonizado por Anísio Teixeira e outros educadores que, na ocasião, comprometidos com a reformulação das políticas educacionais, iniciaram o movimento para elaboração do “*Manifesto dos Pioneiros da Educação*” (1932), ou, “*Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*”, que apresentou os princípios do movimento reformador da década de 1930, mais especificamente, o necessário compromisso do Estado com o ensino público, concomitante à laicidade da educação (Piletti, 1997, Alencar, 2006).

O “Manifesto dos Pioneiros” propunha a criação de escolas com tendências à educação integral, com ensino ativo voltado ao exercício da autonomia. Mas, ainda que o “*Manifesto*” objetivasse combater o elitismo na educação e visasse romper com o currículo tradicional, as propostas curriculares desse período não apresentavam avanços, pois ainda eram tributárias de um caráter enciclopédico e das avaliações centradas em resultados numéricos (Aranha, 1996).

Nas reivindicações, os educadores afirmavam que o principal motivo dos problemas na educação estava “na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins da educação, quanto ao aspecto filosófico e social, e da aplicação, no que concerne ao aspecto técnico, dos métodos científicos empregados aos problemas educacionais”, pois nunca chegamos a possuir uma “cultura própria”, nem mesmo uma “cultura geral” que nos convencesse da “*existência de um problema sobre objetivos e fins da educação*” (Menezes, 2001, p. 1).

Os educadores de 1932 diziam que a escola tradicional estava instalada para uma concepção burguesa, deixando o indivíduo numa autonomia isolada e estéril. A democracia no Brasil era um dos pontos importantes abordados no “Manifesto dos Pioneiros”, de 1932. Para os 26 intelectuais que faziam parte do grupo, “a educação era vista como instrumento de reconstrução da democracia, que permitiria a integração dos

diversos grupos sociais”, e, nesse sentido, “o governo federal deveria defender bases e princípios únicos para a área, mas sem ignorar as características regionais de cada comunidade” (Menezes, 2001, p. 1).

Apesar das críticas à escola tradicional e ao currículo tecnicista, houve prevalência desses modelos durante a primeira metade do século XX, no Brasil. As mudanças começaram a ocorrer após os questionamentos dos educadores, sociólogos e filósofos, que defendiam que a escola precisava ser considerada como um espaço privilegiado para ampliar as capacidades humanas, respeitando-se as subjetividades.

Conforme Silva (2013), a partir da década de 1960 as críticas em torno das escolas pautadas na relação capitalista e elitista se acentuaram, aparecendo movimentos que apoiaram mudanças na estrutura da educação tradicional, numa vertente de “*reconceptualização*”<sup>6</sup>, que se contrapôs à base tecnicista e industrial.

Dentre os intelectuais que se destacaram nessa corrente estão Michel Apple e Henry Giroux nos Estados Unidos. Na Inglaterra, sob a influência de Michael Young, organizaram-se os pressupostos filosóficos da Nova Sociologia da Educação. Na França, Louis Althusser, Pierre Bourdieu, Jean Claude Passeron, Christian Baudelot e Roger Establet desenvolveram análises sobre como a escola é um aparelho ideológico do Estado.

No Brasil, Paulo Freire é o representante mais notável que, através das propostas de educação popular, passou a defender a conscientização de educadores sobre o compromisso com a libertação do povo oprimido (Silva, 2013, p. 7).

Contudo, foi somente na segunda metade do século XX que as lutas a respeito das bases epistemológicas das teorias tradicionais acentuaram-se, promovendo mudanças rumo às questões referentes à ideologia, saber e poder, assuntos que necessitariam ser tratados sobretudo pela escola.

Conforme destacado por Moreira e Silva (2002), “o currículo está implicado em relações de poder; transmite visões sociais particulares e interessadas; produz identidades individuais e sociais particulares”. Os autores explicam que “o currículo não é um instrumento atemporal, ele é um processo histórico constituído socialmente e,

---

<sup>6</sup> A ideia de “reconceptualização” costuma ser aplicada no campo do trabalho social. Em finais de 1960, inspirado nos pensamentos de Antonio Gramsci, surgiu o movimento de “reconceptualização” que propôs modificar o objeto do trabalho social para que se distancie do assistencialismo e se adote uma postura crítica, tendo em conta o contexto político do campo de ação. Disponível em: <https://conceito.de/reconceptualizacao>. Acesso em: 31, maio, 2022.

portanto, sua vinculação é intrínseca à organização da sociedade e da educação” (Moreira e Silva, 2002, p. 8).

Em vista disso, as teorias críticas aparecem em meados do século XX (1960), em contraposição ao modelo das teorias tradicionais. As teorias críticas basearam suas percepções nas ideias marxistas, inspiradas nos autores das “Teorias Críticas”, oriundos da Escola de Frankfurt, sobretudo Max Horkheimer e Theodor Adorno. A corrente crítica foi influenciada, ainda, pelos pensamentos de Pierre Bourdieu e Louis Althusser, representantes da “Nova Sociologia da Educação”.

Nessa concepção, a escola era considerada como aparelho de reprodução e legitimação das desigualdades sociais, oriundas do modelo proposto pela sociedade capitalista. Silva (2010) esclarece que, “as teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais, responsabilizando-os pelas desigualdades e injustiças sociais” (Silva, 2010, p. 29-30).

A partir daí o foco é a emancipação, priorizando-se a formação de um pensamento crítico e a busca por espaços de igualdade, oportunidades, interação e democracia, além da valorização das experiências, estimulando o desenvolvimento de habilidades e competências nos alunos para a compreensão, interpretação e intervenção na realidade no qual ele está inserido. Reitera-se, dessa forma, a importância de ações pedagógicas que tenham como objetivo a participação direta dos educandos e a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, consequência de suas diferentes realidades sociais (Silva, 2013; Saviani, 2012; Freire, 1991).

As teorias críticas são consideradas como “instrumento de compreensão e luta contra as formas de desigualdades sociais, do racismo, do sexismo, procurando alternativas de superação, elegendo a escola como espaço e lugar da democracia, inclusão e construção do pensamento libertador” (Silva, 2013, p. 14).

Nas concepções das teorias críticas, o currículo cria as condições para que os estudantes expressem suas opiniões, que são incorporadas aos conteúdos curriculares como experiências do cotidiano. Assim, conforme Freire (1991), “a sala de aula representa um espaço para reflexões e debates a respeito dos problemas contemporâneos, que devem estimular a busca de soluções que sejam de interesse dos “*aprendentes*”, numa sociedade em transformação”.



Conforme Giroux e Simon (2002), “o currículo deve promover o debate e a reflexão sobre as injustiças sociais e as experiências diárias”. Os autores afirmam que “os docentes tendem a adotar postura omissa, de afinidade ao *“status quo”*, por o currículo apresentar caráter prescritivo, mantendo-se conivente aos interesses das classes dominantes, desconectado das diferentes realidades sociais”.

Freire (2006) argumenta que “a educação precisa libertar, promover a formação de sujeitos críticos capazes de pensar e de transformar suas realidades”. Nessa perspectiva, “o currículo supera a concepção de um conjunto de matérias e passa a contemplar também estrutura crítica capaz de considerar a dimensão libertadora, favorecedora das massas populares”, pois as práticas curriculares são percebidas como espaço de defesa das lutas no campo cultural e social.

Para Silva (2013), “as teorias críticas admitem análise de exterioridades implícitas que cooperam com a aprendizagem, contempladas no currículo oculto, amplamente difundido por Apple no livro *‘Ideologia e currículo’* (1982)”. Nessa obra, Apple afirma que “o currículo oculto está adjunto a situações nas quais, em concordância com as conformidades das estruturas sociais dominantes, favorece comportamentos, atitudes, valores e direcionamentos condizentes ao *“status quo”*, sem mudanças ou alterações.” Desse modo, o papel da teoria crítica de currículo é tornar manifesto aquilo que está oculto, e explícito o que está implícito.

Assim, “as teorias críticas do currículo são contra hegemônicas, na medida em que buscam combater formas dominantes de conhecimento prescritos, impostos por meio de políticas públicas curriculares” (Silva, 2002).

Por consequência, as teorias pós-críticas nasceram a partir das décadas de 1970 e 1980, norteadas pelos princípios da fenomenologia<sup>7</sup>, do pós-estruturalismo<sup>8</sup> e dos ideais multiculturais<sup>9</sup>. De modo semelhante às teorias críticas, as pós-críticas contestam as

---

<sup>7</sup> A Fenomenologia permite uma contínua reflexão, pois compreende o homem não “como um mero corpo ou espírito, mas enquanto uma totalidade, valorizando o corpo a inteligência, a imaginação, a emoção, o desejo, enfim, todas as dimensões de sua existência” (Coêlho, 1999, p. 88).

<sup>8</sup> A expressão ‘pós-estruturalismo’ é comumente associado a um heterogêneo conjunto de pensadores, dentre os quais estão Michel Foucault, Gilles Deleuze, Jacques Derrida, Jean Baudrillard, Jean-François Lyotard etc. De acordo com Michael Peters: “O pós-estruturalismo deve ser visto como um movimento que, sob a inspiração de Friedrich Nietzsche, Martin Heidegger e outros, buscou descentrar as ‘estruturas’, a sistematicidade e a pretensão científica do estruturalismo, criticando a metafísica ali subjacente e estendendo-o em uma série de diferentes direções, preservando, ao mesmo tempo, os elementos centrais da crítica que o estruturalismo fazia ao sujeito humanista” (Williams, 2012, p.10).

<sup>9</sup> Para Silva (2007), entende-se que o multiculturalismo se refere aos estudos voltados para as diferentes culturas, que estão espalhadas nas cinco regiões do Brasil, cada uma com suas particularidades e especificidades.

teorias tradicionais. Mas as pós-críticas evoluíram em relação à compreensão de sujeito, foco principal dessas abordagens, avançando para a questão das classes sociais, focalizadas nas precedentes teorias-críticas (Lopes, 2013).

Silva (2013), ao fazer alusão às teorias pós-críticas do currículo, enfatiza a importância da diversidade cultural nessa matriz de pensamento. Também ressalta o antagonismo às estruturas ideológicas que privilegiam culturas tradicionais dominantes. Para Silva, “esse modelo teórico de currículo incentiva críticas às desigualdades de classes, gêneros, raças, sexualidade e relações de poder”. Ele argumenta que,

Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insiste, para além disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas, através de relações de assimetria e desigualdade. (Silva, 2013, p. 88).

Assim, “as teorias pós-críticas ‘promovem a compreensão sobre os processos de dominação, transversalmente à problematização de questionamentos que permitem ver as contradições oriundas dos aspectos tradicionais” (Silva, 2013, p. 88).

Nesse entendimento de currículo, adota-se o respeito e a tolerância às diferenças, frutos de discussões presentes no cotidiano das escolas para buscar soluções práticas que guiem a inclusão e a transformação das realidades dos estudantes.

## **Considerações Finais**

Ao expor o presente panorama sobre a epistemologia e historicidade do currículo, contextualizadas sob a égide das teorias curriculares, entende-se que toda pesquisa, por mais breve que seja, cumpre a função de, conforme Chizzotti (2006), “criar objetos e concepções, no sentido de encontrar explicações, trabalhar a natureza e elaborar ações e ideias, fins subjacentes a todo esforço de pesquisa”.

Dessa forma, a visão de um currículo capaz de se transformar, transformando os sujeitos, realidades e, sobretudo, como instrumento de participação no combate às manifestações de desigualdades sociais, do racismo, do sexismo, é o que se busca, no sentido de alicerçar escolas que sejam espaços efetivos de democracia e inclusão do pensamento libertador, para a construção de novas realidades, condizentes às constantes transformações e à diversidade.

Ato contínuo, apesar das críticas apresentadas pelos autores e seus fundamentos, desafia-se o leitor a construir o pensamento crítico-reflexivo sobre a trajetória ora apresentada, visando ampliar os conhecimentos adquiridos, confrontá-los com a sua experiência subjetiva, criando novos sentidos para a prática curricular transformadora e produtora de novos olhares e historicidades.

## Referências

ALENCAR, Cristiene de Paula. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 no Brasil: o acontecimento, o discurso e os dispositivos de verdade**, 2016.

APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. São Paulo, Brasiliense, 1982.

APPLE, Michael W. **Repensando ideologia e currículo**. In: MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, cultura e sociedade*. Trad. Maria Aparecida Baptista. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 49-70.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2ª. ed. Ver. E atual São Paulo: Moderna, 1996.

BOBBITT, Franklin (John Franklin). **The curriculum**. Publication date c1918. Topics Education – Curricula. Publisher Boston; New York [etc.]: Houghton Mifflin Company. University of Toronto, CA. Disponível em: <https://archive.org/details/curriculum00bobbuoft> Acesso em: 31, mar, 2022.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

CHIZZOTTI, Antonio. **Epistemologia: campo de discussão sobre o conhecimento e o conhecimento escolar**. (Texto restrito à disciplina Epistemologia e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC/SP em 2015-01). São Paulo, 2015b.

COÊLHO, Ildeu Moreira. **Fenomenologia e Educação**. In: BICUDO, M.A.V. e CAPPELLETTI, I. F. *Fenomenologia: uma visão abrangente da Educação*. 1ª Edição. São Paulo: Olho d'Água, 1999, v.1, 2º capítulo, p. 53-104.

DEWEY, John. **The child and the curriculum**. University of Chicago Press, USA, 1902.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GILES, Thomas Ransom. **A escola laboratório social: John Dewey**. In: *História da Educação*. São Paulo: EPU, 1987. pp. 259-264.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. **Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular**. In: MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, cultura e sociedade. Trad. Maria Aparecida Baptista. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 93-124.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. **Verbete Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova/>>. Acesso em: 13, mar, 2022.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 65-81, set./dez. 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa.; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

OZMON, Howard; CRAVER, Samuel. **Fundamentos filosóficos da educação**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PILETTI, Claudino. **Filosofia da educação**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1997.

SACRISTÁN, José Gimenez. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 10-16.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. SAVIANI, D. Escola e democracia. 32. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1999.

SILVA, Tadeu Tomaz da. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed., 9ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, Tadeu Tomaz da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tadeu Tomaz da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. TEITELBAUM, Kenneth; APPLE, Michael. John Dewey. Currículo sem Fronteiras. v.1, n.2, pp. 194-201, Jul/Dez 2001.

SILVA, Maria José Albuquerque. BRANDIM, Maria Rejane Lima. **Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural**. Versão: ano I – nº I: pp. 56-61, jan./jun, 2008. Disponível em: [http://www.ufpi.br/subsiteFiles/parnaiba/arquivos/files/rd-ed1ano1-artigo4\\_mariasilva.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/parnaiba/arquivos/files/rd-ed1ano1-artigo4_mariasilva.pdf). Acesso em: 31,

maio, 2022.

TYLER, Ralph Winfred. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago, University of Chicago Press, 1950.

WILLIAMS, James. **Pós-Estruturalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

## Capítulo 3

# Reflexões sobre o Currículo na Perspectiva das Abordagens Críticas e Pós-Críticas

### Introdução

O presente texto apresenta perspectivas acerca de percepções teóricas curriculares, considerando pressupostos concernentes às escolas crítica e pós-crítica. A história do currículo está dividida em abordagem tradicional, crítica e pós-crítica, oriundas das construções históricas, sociais e culturais que permeiam a educação no país.

Em cada abordagem encontra-se visões diferentes ou que se complementam, de homem e sociedade, que, sabe-se, determinam diferentes compreensões da educação e do sujeito que se pretende formar. Mediante isso, fica evidente que não há neutralidade, por que em cada contexto ideológico existem formas e intencionalidades educativas diferentes, cujos fundamentos são norteados por especificidades.

Nesse sentido, dentro do escopo e limites do estudo aqui proposto, busca-se refletir sobre concepções e fundamentos que vemos nortear políticas públicas, institutos normativos, diretrizes curriculares e práticas pedagógicas da educação no Brasil.

O objetivo da pesquisa é vislumbrar evidências que auxiliaram na determinação de normativas da Educação, balizadas por concepções oriundas das vertentes teóricas crítica e pós-crítica. Constata-se que a teoria pós-crítica tem sido utilizada de forma complementar ao modelo crítico, sobretudo nas propostas curriculares de abordagens e práticas pedagógicas construídas em estabelecimentos norteados por perspectiva democrática e por diversidade cultural e social.

Nesse sentido, compreender as concepções curriculares das teorias críticas e pós-críticas, pode conduzir-nos à compreensão sobre convergentes aplicações em que uma

corrente não exclui a outra nas propostas pedagógicas construídas sob a égide participativa dos sujeitos sociais que compõem os diversos cenários educativos.

### **Da Vertente Teórica Crítica**

Na presente perspectiva, o currículo é compreendido como uma prática motivada pelo diálogo entre os agentes sociais, compostos por professores, alunos, família, comunidade, dentre outros, que participam do movimento educacional, considerando, conforme Sacristán (2000), currículo como “uma prática em construção e não um objeto estático, que se refere a modelos de educação ou aprendizagens previamente determinadas como necessárias”.

No mesmo diapasão, Pereira (2009, p. 14) deixa evidente a defesa do “currículo como espaço-tempo de negociação agonística de sentidos, [...] que pressupõe a diferença e a disputa que, ao invés de destruir ou anular o outro, lida com a articulação da diferença e reconhece a legitimidade da existência do outro”.

As teorias críticas surgem em meados do século XX, marcadas por grandes transformações mundiais. A totalidade dos fenômenos naquele momento fez com que os educadores iniciassem um processo de revolução do paradigma curricular, determinado pela ascensão das teorias críticas, em contraposição à ideologia e estrutura educacionais tradicionais, calcadas no modelo fabril, de cunho essencialmente econômico.

A partir de 1960 registra-se o surgimento das teorias críticas, que procuram estabelecer vinculações entre saber, poder e identidade, visando compreender o papel do currículo na educação. Conforme Silva (2010),

As teorias críticas do currículo realizam uma anástrofe nos fundamentos das teorias tradicionais, porque colocam em questão pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. (Silva, 2010, p. 29-30).

Nessa nova abordagem, os currículos buscavam trabalhar com emancipação, com as desigualdades entre grupos e classes sociais oprimidas, sustentando a preocupação com a formação de pensamento crítico, para estabelecer espaços de menos desigualdade, buscando por mais oportunidades, interação e democracia, buscando superar o paradigma anterior, a vertente tradicional.

A corrente crítica propõe a valorização das experiências do cotidiano, desenvolvendo nos sujeitos a capacidade para problematizar e questionar. Incentiva a adoção e implementação de ações pedagógicas que permitam a participação dos alunos; valoriza os conhecimentos prévios do alunado e considera as diferentes realidades sociais, trabalhando o conceito de diversidade, na busca da superação da relação de classe opressor x oprimido (Silva, 2013; Saviani, 2012; Freire, 1991).

Silva (2013) esclarece, ainda, que essa abordagem busca, ainda, evidenciar e denunciar as desigualdades sociais, o racismo, o sexismo; busca meios de ir dirimindo pensamentos e atos calcados na ideologia tradicionalista; na busca por uma escola mais democrática, acessível e libertadora. Tais fundamentos foram basilares na construção de uma nova percepção sobre as práticas escolares, pois as teorias críticas do currículo têm como alvo as transformações, a mudança da sociedade, conforme manifesta Apple (2002), quando afirma:

Para avançar, é necessário que o sistema de conceitos e valores gerado por essa sociedade – sistema esse cada vez mais dominado por uma “ética” da privatização, do individualismo alienado, da ganância e do lucro – seja questionado de várias maneiras. Uma das mais importantes é através do trabalho intelectual e educacional contínuo e minucioso. (Apple, 2002, p. 54).

Os movimentos relacionados às teorias críticas procuram dar voz ao aluno, aliam conteúdos curriculares às experiências do cotidiano, procuram abrir espaço na sala de aula para reflexões e debates sobre problemas cotidianos, contemporâneos. Conforme Freire (1991), buscam soluções que atendam necessidades e interesses do sujeito inserido no contexto.

Nessa mesma linha de pensamento, Giroux e Simon (2002) assinalam para a necessidade de reflexões sobre currículos escolares que discutam a respeito de injustiças sociais e sobre as experiências cotidianas. Defendem o argumento de que educadores omissos podem incorrer no erro de acatar discursos dominantes. Freire (1991) reafirma tal argumento, ao enfatizar que “a educação precisa libertar-se para formar sujeitos críticos capazes de pensar e de transformar suas realidades”.

Corroborando a assertiva *freiriana*, Saviani (2012), ao tecer comentários à pedagogia tradicional, afirma considerá-la não crítica e a-histórica, ao nos explicar que,



De forma simplesmente a-crítica e reprodutivista, a forma como a escola e o currículo são desenvolvidos coloca o educando em uma zona de conforto e de passividade, formando sujeitos submissos, meros reprodutores das relações sociais. Os educadores devem posicionar-se de forma veemente contra esse modelo de pedagogia. (Saviani, 2012, p. 79).

Freire (1991) defende que o processo de ensino e aprendizagem necessita ser reformulado para atender à cultura popular, podendo assim contemplar as experiências e os diferentes saberes dos grupos minoritários ao currículo escolar.

Silva (2013) da mesma forma reitera que a escola não pode aceitar, tampouco perpetuar a cultura do silêncio, por que necessita praticar uma pedagogia crítica, que aponte as situações que fragilizam a humanidade e desvalorizam a vida.

Entretanto, deve-se considerar a constatação de Silva (2013), ao alertar que “a parte mais complexa das teorias críticas inclui a análise de exterioridades implícitas que podem corroborar ou não com a aprendizagem libertadora, contida no currículo oculto”.

Nesse sentido, Apple (1982), no livro “Ideologia e currículo” nos explica que “o currículo oculto pode estar vinculado a situações nas quais, em consonância com as conveniências das estruturas sociais dominantes, continuam a desenvolver comportamentos, atitudes, valores e nortes que incentivem a manutenção do “status quo”. E, nesse sentido, “o papel da concepção crítica de currículo é tornar evidente aquilo que está oculto e explícito o que está implícito”.

A teoria crítica do currículo é fundamentada na reflexão-ação contra hegemônica. Desse modo, Silva (2002) esclarece que “ela busca compreender as ideologias subjacentes contidas no currículo, questionando formas dominantes de conhecimento, impostos por meio das políticas públicas curriculares”.

Tomemos, nesse diapasão, o esclarecimento de Borges (2018), que nos diz que,

A nossa cultura educacional instituiu a recorrência de aportes legais para alçar a necessária legitimação das diversas causas que são pautadas pelos segmentos em voga, advogados pelos protagonistas que representam o que denominam interesse público. Em nome de uma pretensa universalização como garantia de direitos os proponentes, situados em diferentes segmentos, tanto na esfera pública quanto privada, pinçam, através dos textos legais seus argumentos, com base na autoridade incontestada que evocam para alçarem legitimidade. (Borges, 2018, p.14).

Com isso, Silva (2005) e Borges (2018) também alertam sobre a importância de se buscar o entendimento do real significado das aloções ou documento político. Na concepção dos autores, a proposta curricular, ou normativas curriculares, representam uma ideologia política, carregam em seu bojo intenções constituídas por um determinado grupo social.

Silva (2010) destaca e reitera que, “mesmo que as normativas pretendam apenas orientar, em forma de diretrizes, o que efetivamente ocorre é a produção de um currículo formal e ideologicamente instituído”.

As teorias do currículo, assim como as demais teorias educacionais, assumem o caráter prescritivo e ideológico que distancia o currículo da sua verdadeira função, ao fortalecer e legitimar a apropriação da cultura e, em consequência disso, da educação.

Ato contínuo, conforme Borges (2018), na perspectiva crítica, o papel do currículo é “contribuir para que o sujeito possa refletir para além das disciplinas, pensar sobre a política e sobre a cultura que permeiam os conteúdos contidos nelas, pois a função da educação é buscar a construção da autonomia para a emancipação dos sujeitos” (Borges, 2018).

Assim, as teorias críticas adotadas pelo currículo escolar passam a colocar em questão pressupostos sociais e educacionais, alertando quanto ao “status quo”, e responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais (Silva, 2010, p. 29-30).

### **Das Teorias Pós-Críticas**

As mudanças ocorridas no mundo contemporâneo vieram aprimorar os estudos sobre currículo, com novos olhares, revisando o significado de currículo no cotidiano escolar, incentivando o desenvolvimento de contextos em que,

A escola deve promover o processo de ampliação dos horizontes culturais dos estudantes. É indispensável que a escola compreenda o desafio de transformar-se e assumir-se como ambiente que acolha diferentes conhecimentos e saberes, com vistas a uma prática intercultural de educação para a diversidade, num movimento no qual é possível construir e reconstruir as estratégias e práticas pedagógicas. (Moreira e Candau, 2014, p. 14).

Na obra intitulada “Por que é tão difícil construir uma teoria crítica?” Boaventura (1999) esclarece que tal dificuldade acontece, em especial quando uma determinada ideologia,

Concebe a sociedade como uma totalidade e, como tal, propõe uma alternativa que radicaliza a razoabilidade argumentativa em dinâmicas de conceitos que são fundamentalmente úteis, na explicação de uma dualidade na qual o sujeito fica aprisionado nas estruturas, ao mesmo tempo em que nutre a esperança e a utopia da sua transformação como um todo. (Santos, 1999b, p. 201).

Nesse sentido, em oposição à teoria tradicional, a teoria crítica questiona o quadro das estruturas sociais, políticas e econômicas que legitimam o conhecimento, relacionando-o a questões de poder e controle, e que por isso o currículo não pode ser considerado como algo neutro e pretensamente técnico.

Avançando-se, surge a necessidade de se refletir sobre o currículo pós-crítico, que procura atingir, também na área educacional brasileira, os próprios sujeitos em seus mais diferentes contextos. Para tanto, faz-se necessário saber sobre as práticas educativas que assinalam para a ampliação e/ou reconfiguração de sentidos, capazes de abarcar linguagens que no currículo tradicional são apresentadas como verdades estanques e que na concepção crítica, ainda pode enrodilhar o sujeito às amarras institucionais.

A corrente pós-crítica encaminha a reconfigurações, ampliações dos olhares para as realidades sociais e históricas. Corazza (1997) reforça esse argumento ao afirmar que,

Nenhuma pedagogia e nenhum currículo ultrapassam ou substituem os anteriores, em direção ao melhor, mais avançado, mais perfeito. Mas cada pedagogia e cada currículo, cada um de nós, todos os grupos, ações, palavras, políticas, países, povos, indivíduos somos em metamorfose, híbridos, mestiços, multifacéticos, polimorfos, de traços caleidoscópicos. Somos velhos e novos, pretos e brancos, homens e mulheres, grandes e pequenos, ricos e pobres. Somos os neutros e os da suspeita. Somos sempre muitos, que compõem o desafio educacional do aqui-e-agora. (Corazza, 1997, p. 103-143).

Portanto, o currículo pós-crítico enseja mudanças dentro de um contexto democrático que envolva professores e alunos, em reconstrução permanente de saberes e experiências.

Ao analisar as tendências atuais dos discursos curriculares, Macedo (2013) suscita questionamentos de abordagens fundamentadas nas ciências sociais e em estudos culturais que colaboram para a construção do pensamento de teorias que consigam ir além.

Embora na década de 1980 já tivesse surgido no Brasil o movimento filosófico inspirado no materialismo histórico dialético de base marxista, num contexto ainda dominado pela ditadura, poucas mudanças foram possíveis. Mas a partir da década de 1990 mudanças começaram a ocorrer, impulsionadas pelo processo de redemocratização do país.

Autores como Abramowicz, Oliveira e Rodrigues (2010) apontam que “ com a abertura, as teorias pós-críticas começam a ganhar espaço, reforçadas pelas reivindicações de movimentos sociais que emergiam situando-se contra formas de discriminações”.

Por conseguinte, a abertura contribuiu para melhorar as discussões no campo educacional sobre cultura e diversidade, começando por dar asas ao multiculturalismo, entendido por Moreira e Candau (2014) como “um entrelaçamento de culturas”.

As concepções pós-críticas procuram ampliar as investigações, como forma de compreensão das problemáticas que envolvam grupos sociais marginalizados e inferiorizados, posicionados em detrimento de outros grupos ainda mais acachapados, procurando impedir a falaciosa homogeneização, de imposição cultural historicamente construída, ao buscar a visibilidade da diversidade.

O currículo aí não é, em absoluto, um campo neutro de ação; ele é, sobretudo, um espaço para elaboração e transformação contínua de novas possibilidades e modificação de sentidos preestabelecidos.

Compreende-se que, ao se travar lutas e resistências entre movimentos sociais com temas culturais, diversidade e multiculturalidade, traz-se à tona desafios e problemáticas de abordagens diferentes, que geram embates e conflitos no currículo. Conforme Pansini e Nenevé (2008), essas lutas contribuem para a produção de novos sentidos e permitem que o currículo, de modo concomitante, esboce novos desafios, produza novos discursos e novas possibilidades, em oposição à mentalidade separatista, negacionista, excludente.

As teorias curriculares pós-críticas surgiram a partir das décadas de 1970 e 1980, partindo dos pressupostos da fenomenologia, do pós-estruturalismo, concomitante aos ideais multiculturais. Assim como as teorias críticas, a perspectiva pós-crítica combate o tradicionalismo, ao ampliar seu escopo de ação para além do “status quo” e das diferenças de classes, colocando o sujeito como centro.

Conforme Lopes (2013),

No campo do currículo, a expressão teoria pós-crítica é utilizada para se referir àquelas que questionam pressupostos precedentes, marcados pela influência do marxismo, da Escola de Frankfurt e em alguma medida da fenomenologia, pós-estruturalismo e pós-modernismo, discussões em que as conexões entre currículo, poder e ideologia são destacadas. (Lopes, 2013, p. 9).

Na obra de Lopes (2013) a autora fala sobre a dificuldade de se definir pós-criticismo, porque,

Trata-se de expressão vaga e imprecisa que tenta dar conta de um conjunto de teorias que problematizam esse cenário pós-moderno, de fluidas, irregulares e subjetivas paisagens, quer sejam elas étnicas, midiáticas, tecnológicas, financeiras ou ideológicas. (Lopes, 2013.p.10).

Nesse sentido e linha de raciocínio, Pacheco (2013) explica que “nas denominações de pós-modernidade, pós-modernismo, pós-estruturalismo e pós-colonialismo, dentre outras, afirma-se a presença da teoria pós-crítica, melhor dizendo, das teorias pós-críticas”.

Sobre o assunto, Tadeu Tomaz da Silva (2002), afirma “tratar-se de uma diversidade de pressupostos conceituais com o denominador comum da valorização da subjetividade, com o primado pessoal sobressaindo-se em relação ao social”.

Um outro ponto comum encontra-se na afirmação da identidade, da diferença e da emancipação como conceitos-chave definidores de tendências conceituais que expressam a essência do sujeito, conforme afirma a fenomenologia *husserliana*.

Pacheco e Seabra (2013), nesse sentido, alertam que,

O tratamento voltado às individualidades não deve ser de desconstrução, pois a desconstrução como método era outro nome para uma operação de tipo estruturalista, ou seja, transformar um texto complexo, destrinchá-lo para o reduzir a legibilidades, a oposições, a disfuncionamentos. (Pacheco e Seabra, 2013, p. 4).

Conforme Lopes (2013) isso se dá por se configurar a corrente pós-crítica um avanço com relação à teoria crítica, aprofundando-se na discussão sobre currículo, identidade, subjetividade, alteridade, etnia, diferença, raça, discurso, sexualidade, gênero, representação, significação, saber-poder e multiculturalismo.

Assim, a constituição das teorias pós-críticas traz ao palco o debate de que as diversas culturas seriam resultado das diferentes formas pelas quais os variados grupos

humanos, submetidos a diferentes condições ambientais e históricas, realizam o potencial criativo característico a todo ser humano.

No Brasil, a corrente pós-crítica foi amplamente difundida nas obras de Tomaz Tadeu da Silva e também em outras publicações ligadas a matrizes pós-modernas e pós-estruturais.

O professor e pesquisador Antônio Flávio Moreira também contribuiu no processo de propagação das teorias pós-críticas para o currículo escolar, partindo da percepção de crise das teorias críticas, convergindo, na sequência, a um pensamento pós-crítico (Moreira, 2001).

Silva (2013), ao fazer referência às teorias pós-críticas do currículo, ressalta “a importância das diversas formas culturais nessa matriz de pensamento, por existir oposição a estruturas ideológicas que privilegiam culturas tradicionais dominantes”. A corrente pós-crítica preocupa-se com temas relacionados a privilégios de classes, gêneros, raças e sexualidade, além das desigualdades e relações de poder.

As teorias pós-críticas buscam integrar aspectos sociológicos e pedagógicos no currículo escolar, por considerar fundamental a integração dos diferentes contextos políticos, sociais, econômicos e culturais. Silva (2013), afirma que,

Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade. (Silva, 2013, p. 88).

Na obra *“Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo”*, Silva (2013) apresenta as teorias pós-críticas como uma ampliação da apreensão sobre os processos de dominação, transversalmente à problematização de questionamentos que possibilitam ver além dos aspectos tradicionais.

Nessa abordagem curricular, adota-se o respeito à tolerância e às diferenças, como objetos de problematização e discussões permanentes para encontrar soluções práticas, pois é necessário desenvolver a compreensão da realidade racialidade, o gênero, a orientação sexual e todos os elementos próprios das diferenças entre as pessoas.

Sendo assim, faz-se necessário que a escola e os atores envolvidos trabalhem para combater a opressão de grupos semanticamente marginalizados e lutar por sua inclusão no meio social. Ainda conforme Silva (2005),

Para entender os discursos ou textos políticos embutidos nas normativas curriculares é importante a compreensão histórica da construção do currículo. Essas normativas carregam em seu bojo intenções estabelecidas por um determinado grupo social, mesmo que a proposta seja apenas descrevê-lo e propor uma organização, o que efetivamente faz é produzir uma noção de currículo. É preciso um olhar atento sobre as teorias do currículo, como elas originaram propostas curriculares e como, de fato, elas imprimiram a sua identidade no currículo e nas práticas educativas. (Silva, 2005, p. 17).

Por conseguinte, os conceitos de uma teoria não apenas organizam, mas também estruturam as formas de se ver, entender e vivenciar a realidade.

### **Considerações Finais**

As orientações curriculares, quer sejam por determinações legais, ou de fundamentação teórica, trazem concepções sobre currículo e educação pautadas nas concepções da teoria crítica. Contudo, é possível perceber a tendência da aplicação das teorias pós-críticas, de forma cada vez mais recorrente, nas propostas pedagógicas e curriculares das escolas públicas brasileiras.

Um retrospecto histórico das concepções de educação no Brasil e das abordagens curriculares mostra que, mesmo na teoria tradicional, houve momentos em que já se percebia certa concomitância teórica. Tal fenômeno ocorreu pelas mudanças sociais, culturais e econômicas, mas também como necessidade de adequação dos currículos a novas demandas de formação dos sujeitos.

Pode-se dizer que não há uma dualidade, mas uma ampliação, originada pela abertura da democracia no país, momento a partir do qual as teorias críticas e pós-críticas ganharam lugar, consoante posicionamento das reivindicações e dos movimentos sociais contra as mais diversas formas de discriminação, o que cooperou para ampliar discussões a respeito da inclusão social e da diversidade cultural, dentre outras reivindicações promovidas pelo multiculturalismo.

Ao se coadunarem às lutas e resistências, os movimentos sociais com temas culturais, diversidade e multiculturalidades emergem dos desafios e problemáticas das diferentes abordagens de conflitos no currículo, e essas lutas acabaram acentuando a necessidade de adequações, tanto teóricas quanto práticas.

Dentre os documentos oficiais que recebem influência das concepções ideológicas de currículo no Brasil tem-se a Constituição Federal de 1988 e suas prerrogativas; a Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e suas disposições; o Plano Nacional de Educação de 2014, com suas metas; as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2010 e suas normas obrigatórias, além da Base Nacional Comum Curricular de 2017, que preconiza competências e habilidades, com vistas a balizar a qualidade da educação no País.

Sendo assim, tem sido cada vez mais comum encontrar nos textos das políticas públicas educacionais, concepções e abordagens que se intercomplementam, abrindo espaço para que o currículo esboce novos desafios, produza novos discursos e novas possibilidades, sobre modos de pensar, criar e promover o “*modus docendi et discendi*” em diferentes contextos e realidades sociais.

## Referências

- ABRAMOWICZ, Anete.; OLIVEIRA, Fabiana de; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **A criança negra, uma criança negra**. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino. (Orgs.). Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- APPLE, Michael W. **Repensando ideologia e currículo**. In: MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, cultura e sociedade. Trad. Maria Aparecida Baptista. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 49-70.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Planejamento de ensino como estratégia de política cultural**. In: MOREIRA, A. F. B. Currículo: questões atuais. Campinas: Papyrus, 1997. p. 103-143.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- GIROUX, Henry; SIMON, Roger. **Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular**. In: MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. Trad. Maria Aparecida Baptista. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 93-124.
- LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.
- LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Teorias pós-críticas, política e currículo**. Educação, Sociedade e Culturas, n. 39, 2013, p. 7-23.



MACEDO, Elizabeth. **A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares.** Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 3, p. 436-450, set./dez. 2013. Disponível em: Acesso em: 25 maio 2017.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. **Verbetes Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.** Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educa Brasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 65-81, set./dez. 2001.

MOREIRA, Antônio Flavio; CANDAU, Vera Maria. **Currículos, disciplinas escolares e culturas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PACHECO, José Augusto; SEABRA, F. S. **Curriculum field in Portugal: Emergence, research, and Europeanization.** In: PINAR, W.; AUTIO, T. (Org.). International handbook of curriculum research. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2013.

PANSINI, Flávia e NENEVÉ, Miguel. Educação multicultural e formação docente. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.1, pp.31-48, Jan/Jun 2008.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. **Currículo, Discurso e Discursos.** In: MACEDO, Roberto Sidenei; MACEDO, Elizabeth; AMORIM, Antonio Carlos. Discurso, Texto, Narrativa nas Pesquisas em Currículo. Campinas: UNICAMP, 2009.

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

SANTOS, Boaventura de Souza. Por que é tão difícil construir uma teoria crítica? Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e Centro de Estudos Sociais. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 54, Portugal, junho/1999.

SAVIANI, Dermeval. **Marxismo e pedagogia.** In: **Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo (EBEM)**, III, Salvador, Bahia, 2007b.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SILVA, Francisco Thiago; Borges, Lívia Freitas Fonseca. **Currículo e Ensino de História: um estado do conhecimento no Brasil.** In: Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1693-1723, out./dez. 2018.

SILVA, Tadeu Tomaz da. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo.** 2ª ed., 9ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, Tadeu Tomaz da. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo.** 2ª ed., 9ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Tadeu Tomaz da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tadeu Tomaz da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

## Capítulo 4

# O Impacto da Pedagogia Histórico-Crítica no Desenvolvimento Curricular

### Introdução

**A** Pedagogia se posiciona a partir de concepções filosóficas, critérios e especificidades concernentes a cada época. As Tendências Pedagógicas, por consequência, estão inseridas em vertentes educacionais, correntes filosóficas, momentos históricos e políticos que refletem um fazer educacional com objetivos específicos.

As tendências pedagógicas se constituem em campos que refletem as teorias que as embasam. A história delas está relacionada ao aparecimento mesmo do ensino, no decorrer do desenvolvimento da sociedade, que de forma simultânea desenvolve atividades intencionais e planejadas voltadas ao ensinar e ao aprender.

Conforme Sacristán (1998) e Silva (2004) há concomitâncias nas articulações entre currículo, tendência pedagógica e práxis docente, que são ressignificadas conforme interesses do contexto social.

Existe o consenso entre educadores de que a educação tem como propósito formar determinado tipo de homem. Moacir Gadotti destaca que “a educação, como fato existencial, refere-se ao modo como as ações exteriores configuram o homem em toda sua realidade”.

Por conseguinte, a Educação para o humano e para a sociedade requer análises, revisões e críticas sobre as tendências que orientam o contexto educacional, pois, embasar ações educativas nos levam, necessariamente, a nos posicionar também quanto a pressupostos filosóficos e políticos que nortearão o direcionamento.

As Tendências Pedagógicas se agruparam, ao longo da história, em dois grandes blocos: o grupo das Tendências Pedagógicas Liberais, que comportam a Tendência Tradicional, a Pedagogia Renovada Progressivista, a Tendência Não Diretiva e a Tendência Tecnicista. Já o grupo das Tendências Progressistas, comporta a Tendência Libertadora, a Libertária e a Tendência Crítico-Social dos Conteúdos.

Conforme Saviani (1994), faz-se necessário incentivar modos de concepção escolar que defendam ação educativa politicamente articulada, para a busca de uma formação voltada à construção da autonomia e da transformação.

Considerando esse enquadramento teórico inicial, o presente texto delinea uma revisitação a olhares que convergem para a importância da Pedagogia Histórico Crítica, concebida como orientadora de práticas docentes comprometidas com a ruptura de paradigmas alienantes, que promovem apenas a reprodução acrítica de modelos de comportamentos.

### **Tendências Pedagógicas, *Práxis* e Formação**

Sacristán (1998) esclarece que “as práticas e as palavras têm sua história e refletem as atividades nas quais forjaram os significados que arrastam até nós, projetando-se em nossas ações e pensamentos, na forma de dar sentido à experiência” (SACRISTÁN, 1998, p. 119).

Por sua vez, Saviani (1985) explica que “os tipos de homens os quais o processo educativo pretende formar variam de acordo com as exigências das diferentes e respectivas épocas”. Logo, a educação tem relação direta com a realidade vivenciada pelo ser humano e atende a interesses pertinentes ao contexto em que ele vivencia.

Nesse sentido, conforme Gadotti (1995) e Pinto (1982), “a educação é um fato existencial e refere-se, pelas ações exteriores que sofre, a como o homem se faz ser homem”, ou seja, a educação configura o homem em toda sua realidade (Pinto, 1982; Gadotti, 1995, p. 251).

Nesse mesmo sentido, Jacques Delors (2002), ao falar sobre a Educação para o Século XXI, alerta a respeito do mecanismo e finalidades da educação,

A educação não serve apenas para fornecer pessoas qualificadas ao mundo da economia: não se destina ao ser humano enquanto agente econômico, mas enquanto fim último do desenvolvimento. Desenvolver

os talentos e as aptidões de cada um corresponde, ao mesmo tempo, à missão fundamentalmente humanista da educação, à exigência da equidade que deve orientar qualquer política educativa e às verdadeiras necessidades de um desenvolvimento endógeno, respeitador do meio ambiente humano e natural, e da diversidade de tradições e culturas. (Delors *et al*, 2002, p. 85).

Assim, uma proposta educativa deve seguir postura axiológica, ou seja, deve buscar, primeiramente, o conhecimento do ser humano, sua natureza, sua complexidade, valores que norteiam sua convivência, costumes, crenças e contexto em que se situa, considerando a multiplicidade de elementos afeitos às necessidades humana que, ao se relacionarem com o ser, passam a ter significados e valores determinados (Gadotti, 1995; Delors, 2002; Costa, 2006).

Portanto, a educação é fenômeno cultural que acontece em função dos conhecimentos, experiências, práxis, usos, crenças e valores transmitidos. Das necessidades que dela emergem, são determinados os métodos pedagógicos utilizados; logo, a educação não ocorre sem estar fundamentada em princípios ideológicos que justifiquem suas ações (Pinto, 1982; Gadotti, 1995; Costa, 2006).

Na história da educação brasileira, registram-se concepções diversas, agrupadas em duas grandes linhas de pensamento pedagógico: as Tendências Liberais e as Tendências Progressistas. Conforme Silva (2004), cada uma dessas vertentes organiza e estrutura nossa forma de ver a realidade por meio dos conceitos e concepções que elas empregam.

As Tendências Pedagógicas Liberais, ou Pedagogia Liberal, representaram o movimento mais tradicional do ensino, sobretudo nas suas vertentes Tradicional e Tecnicista. Vigentes desde o início do século XX, a característica principal dessa tendência ou pedagogia é a concepção de que a função da escola é preparar os indivíduos para cumprir papéis sociais.

As Tendências tradicionalistas davam ênfase à figura do professor e às matérias de ensino. Os estudantes deveriam adaptar-se aos valores e normas vigentes na sociedade de classe. Nessa abordagem não são consideradas as diferenças e desigualdades sociais.

Nas Tendências Liberais, além das vertentes Tradicional e Tecnicista, têm-se a Renovada Progressivista e a Renovada Não-Diretiva. Nessas tendências o currículo caracteriza-se por acentuar o ensino de cultura geral. Mantenedoras do status quo, são

abordagens ou teorias não críticas, com uma escola preparadora de indivíduos para o exercício de papéis sociais que justifiquem o sistema capitalista.

Nesse contexto, conforme Vilarinho (1979), “as técnicas de ensino eram eminentemente verbalistas, de caráter dogmático e cunho predominantemente intelectual”, isto é, com ensino centrado no professor, que se limitava a desenvolver aulas expositivas, com uma interação centrada numa base de perguntas e respostas, de vertente apenas conceitual.

Já as Tendências de cunho progressista foram adquirindo maior destaque e solidez a partir da década de 1980, período dominado pelas Teorias Críticas.

Segundo José Carlos Libâneo,

A Pedagogia Progressista parte de uma análise crítica das realidades sociais e sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. Nessas tendências, a educação possibilita a compreensão da realidade histórico-social, explicando o papel do sujeito como um ser que constrói sua realidade, pois assumem um caráter pedagógico e político ao mesmo tempo. (Libâneo, 1990).

Dividida em Tendência Libertadora, Libertária e Crítico social dos conteúdos, as Tendências Pedagógicas Progressistas também apresentam especificidades em relação ao papel da escola, aos conteúdos, ao currículo, aos métodos, e também na relação professor x aluno e aprendizagem.

As Tendências Progressista, Libertadora e Libertária têm em comum a defesa da autogestão pedagógica e do antiautoritarismo. Na escola Libertadora, conhecida também como a Pedagogia de Paulo Freire, encontra-se a conexão entre a educação para a luta e para a organização de classe.

Gadotti (1995) aponta que Paulo Freire considerava em sua pedagogia que *o ato de conhecimento* na relação educativa não devia ser meramente informativo, porque “o conhecimento acrítico não transforma”. Deve, portanto, vir acompanhado da reflexão crítica sobre a realidade, em uma união imprescindível para que o sujeito elabore uma *nova teoria do conhecimento*. Freire defende que os oprimidos devem adquirir uma *nova estrutura do conhecimento* que lhes possibilite reelaborar e reordenar seus próprios conhecimentos e apropriar-se de outros.

Paulo Freire (1996) afirma que na perspectiva da luta de classes, o saber mais valioso para o oprimido é o descobrimento das suas circunstâncias, condição para

libertar-se da opressão política e econômica. Isso ocorre por meio da consciência crítica individual, juntamente com a organização de classe. Assim, a Pedagogia Libertadora extrapola sua natureza, adentrando também no campo da economia, da política e das ciências sociais.

A Tendência Progressista Crítico-Social dos Conteúdos difere da Libertadora e Libertária, pois prioriza os conteúdos na sua comparação com as realidades sociais. O papel da escola no contexto da Crítico-Social, incide na preparação do aluno para a vida adulta e as contradições existentes nas realidades sociais, fornecendo-lhe instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade.

Nessa abordagem, adota-se o *princípio da aprendizagem significativa*, partindo do *conhecimento dos sujeitos*, pois considera-se que a transferência da aprendizagem só se concretiza no momento da síntese, ou seja, quando ocorre a superação da visão parcial e confusa do sujeito e este adquire uma compreensão mais clara e contextualizada de mundo (Libâneo, 1990).

A Tendência Crítico Social representa um marco na educação brasileira. É sinônimo de luta por parte dos educadores comprometidos na superação da prática tradicional e não-crítica, a-histórica ou simplesmente reprodutivista, na medida em que esses modelos deixam o educando em uma zona de passividade, o que leva à formação de homens e mulheres submissos, capazes de apenas reproduzir as relações sociais. É contra, sobretudo, a um entendimento de ensino centrado na figura do professor (Saviani, 2007).

A Pedagogia Histórico-Crítica tem seus fundamentos calcados no Materialismo Histórico Dialético, corrente que passa a tomar corpo em solo brasileiro a partir da década de 1980, focada nas questões educacionais, sobretudo, voltada aos problemas daquele conturbado contexto social brasileiro.

A Tendência Crítico-social dos Conteúdos é contra hegemônica. Essa corrente traz como objetivo a proposta de reflexões e mudanças na educação, a fim de criar os meios necessários para a construção de sujeitos críticos, que se encontram nas instituições educacionais e atrelados a representações das quais são partes integrantes.

Dermeval Saviani nos fala sobre um conjunto de fatores que marcaram a década de 1980 como um momento privilegiado para a ascensão de propostas novas na Educação:

O processo de abertura democrática de gestões municipais às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da República; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação; o incremento da circulação de ideias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos. (Saviani, 2007, p. 79-80).

Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica pode ser compreendida como sinônimo de Pedagogia Dialética. Mas Saviani resolveu privilegiar a designação Histórico-crítica, apenas, por considerar que o termo “dialética” assumia uma dimensão muito genérica. Saviani esclarece que há na concepção Histórico-crítica,

O empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da Pedagogia Histórico-Crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. (Saviani, 2007, p. 76).

Para Saviani, a Pedagogia é histórica, porque interfere sobre a sociedade, contribuindo com a sua transformação. Da mesma forma, pode-se inferir que ela é também crítica, por ter consciência da determinação exercida pela sociedade sobre a educação. A Pedagogia Histórico-Crítica surge, assim, da necessidade de contrapor a falta de consciência histórico-social das práticas pedagógicas até então conhecidas no Brasil.

A Pedagogia Histórico-Crítica tem como desígnio estimular a atividade e a ação do educador, defendendo o diálogo entre os educadores e os educandos, considerando suas experiências históricas e sociais, sem perder o foco da sistemática, da lógica dos conhecimentos, suas ordenações e conteúdo.

Nessa proposta, existe a convicção de que o conhecimento se constrói, necessariamente, a partir da base material e social. Para Saviani (2007) “é a existência social dos homens que provoca o conhecimento; trazer para a sala de aula as experiências da realidade concreta dos educandos é colocá-los no centro do processo de aprendizagem”.



Para ressaltar um pouco mais a importância da Pedagogia Crítica, Saviani (1991) explica que, “a sociedade é construída em contextos históricos, socioeconômicos e políticos marcados por processos de colonização e dominação. Estamos, portanto, no terreno das desigualdades, das identidades e das diferenças”.

Portanto, não se pode olvidar que a visão de homem e sociedade é fruto de construções historicamente situadas e, conforme Silva (2007, p. 15), “a cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo” e como consequência, uma configuração de homem, com mentalidade e valores determinados.

### **Por uma Pedagogia Histórica, Crítica e Social dos Conteúdos**

A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos defende a articulação dos conteúdos como forma de possibilitar a assimilação ativa, com base no confronto com as realidades sociais. Conforme esclarece Luckesi (1994), ela propõe “uma síntese reparadora das Pedagogias Tradicional e Renovada, valorizando a ação pedagógica enquanto inserida na prática social concreta” (Luckesi, 1994, p. 64; Costa, 2006).

Essa concepção pedagógica privilegia a aquisição do saber, vinculado às realidades sociais, favorecendo a correspondência dos conteúdos com os interesses dos alunos, fazendo-os reconhecê-la como auxílio à compreensão da realidade prática social. No contexto da Pedagogia Crítico-Social, a relação professor-aluno resulta de trocas e da interação entre o meio, o contexto natural social, cultural e o sujeito; com o professor exercendo o papel de mediador em torno da análise dos conteúdos (Saviani, 1991; Luckesi, 1994; Costa, 2006).

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, o processo educativo deve ocorrer em sua totalidade, gerando uma visão ampla e complexa, relacionando os conteúdos com o processo de formação do sujeito (educando) com o cotidiano no qual ele está inserido (sociedade).

Nesse contexto pedagógico, considera-se que todos os sujeitos envolvidos têm uma carga social e histórica. Compreende-se que o ato educativo deve ocorrer em sua totalidade, tornando o ato de ensinar um processo de desenvolvimento histórico-social, superando uma educação compartimentada e simplista (Saviani, 1991; Luckesi, 1994; Bohrer, 2017, p. 7).

Dessa forma, a Pedagogia Histórico-Crítica pretende integrar os envolvidos no processo educacional (docentes e discentes) para que, através da apropriação do conhecimento consigam ressignificar o ato de ensinar e aprender. Quando se proporciona uma sala de aula Histórico-Crítica, está-se captando o fenômeno educativo na sua realidade constitutiva, de maneira completa e dialética, percebendo as interligações das partes com o todo, ou seja, trata-se de compreender o fenômeno educativo em e para suas relações sociais.

Cipriano Luckesi reafirma que “aprender dentro da visão da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, é desenvolver a capacidade de processar informações e lidar com os estímulos do ambiente, organizando os dados disponíveis da experiência” (Luckesi, 1994, p. 72).

E ainda de acordo com Saviani,

A Pedagogia Crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como é preciso se posicionar diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional. (Saviani, 1991, p. 103).

Assim, a aprendizagem significativa na Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, considera, como passo inicial, o que o aluno já sabe e, com base em novos conceitos, incentiva a superação da sua visão parcial, para que adquira visão mais clara e crítica.

### **Algumas Considerações**

Tratou-se neste texto sobre as concepções e tendências pedagógicas da Educação no Brasil, discorrendo mais especificamente sobre a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e sua importância no processo de formação dos sujeitos.

Tal necessidade se dá em função da relevância do assunto para a área educacional, sobretudo no que diz respeito às Tendências Progressistas, e também, porque as tendências norteiam o trabalho do educador, auxiliando-o na estruturação do processo de ensino.

Por conseguinte, uma formação humana e social para o homem, o cidadão que se quer desenvolver, perpassa pela compreensão do sentido político e social em que se está

inserido, pois, como afirma José Carlos Libâneo, “aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resultar de uma aproximação crítica dessa realidade”.

## Referências

ANAYA, Viviani.; TEIXEIRA, Célia Regina. Campo teórico curricular, tendências pedagógicas e práxis docente: constituição e influência. **Revista Espaço Teórico**, v. 7, n. 3, p. 475-490, 2014.

BOHRER, Marcos. **A Pedagogia Histórico-Crítica e a Avaliação**. IFPR, 2017.

COSTA, Sandra Silva. **Educação Corporativa: pressupostos para sua implantação**. In: PASSOS, Elizete Silva (Org.). Ensaios: múltiplos olhares sobre o desenvolvimento humano e educação. Salvador: Os autores, 2006. 172 f.

DELORS, Jacques *et al.* Educação, um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 7 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC; UNESCO, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Atlas, 1995 (Série Educação).

JACINTO, Daniela. SAVIANI, Dermeval. **Criador da Pedagogia Histórico-Crítica fala sobre o papel da escola. (Entrevista), 2014**. Disponível em: <https://www2.jornalcruzeiro.com.br/materia/536125/criador-da-pedagogia-historico-critica-fala-sobre-o-papel-da-escola> Acesso em: 22, jun. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente: estudo introdutório sobre pedagogia e didática**. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1990.

LUCKESI, Cipriano. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre a educação de adultos**. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1982. *Apud* GADOTTI, M. História das ideias pedagógicas. São Paulo Atlas, 1995 (Série Educação).

RAMOS, Zaíra Leite. **Conhecimentos Pedagógicos**. 4 ed. Brasília: Vestcon, 2012. 313 p.

REDDEN, John D.; RYAN, Francys. A. **Filosofia da educação**. 5. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1973.

SACRISTÁN, José Gimeno; Pérez Gómez A. I. **Compreender e transformar o ensino.** Trad. Ernani F. da F. Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Art Med, 1998, 396p.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação.** Trad. Beatriz Affonso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 287p.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 5. ed. São Paulo Cortez; Autores Associados, 1985.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo-método no processo pedagógico.** Campinas: Autores Associados, 1994.

SILVA, Tadeu Tomaz. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 154 p.

VILARINHO, Lúcia Regina Goulart. **Didática: temas selecionados.** Rio de Janeiro: LTC, 1979.

## Capítulo 5

# Base Nacional Comum Curricular: Dilemas e Desafios na Elaboração Curricular

### Introdução

O currículo é um objeto de construção contínua e, conseqüentemente, de transformações em suas definições, concepções, estruturas, e formas de organização, a partir das diferentes necessidades de formação dos sujeitos para uma sociedade em constante movimento e evolução.

A construção de propostas curriculares no Brasil é um processo histórico e cultural que permeia as concepções de políticas da Educação Básica e normativas educacionais. São marcadas por intensas movimentações sociais envolvendo a participação de professores, técnicos da educação e entidades representativas que buscam a construção do currículo mais próximo do ideal para um tipo de sociedade em um dado momento histórico.

Em decorrência dessa dinâmica, o conceito de currículo vem se transformando ao longo do tempo e dos diferentes processos evolutivos da sociedade e das necessidades de adaptações dos projetos, leis e normativas educacionais. Segundo Borges, “a história da educação no Brasil é perfilada pela sobreposição de instrumentos legais e normativos pautados pelos segmentos em voga, que advogam a representação do denominam ser o interesse público” (Silva e Borges, 2018, p. 14).

De acordo com Silva (2005), o currículo não é neutro, pois expressa a ideologia políticas da classe dominante, sendo, portanto, um documento prescritivo e ideológico. Corroborando esse argumento, Apple esclarece que o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, mas é sempre de uma tradição seletiva, “resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento

legítimo, e, portanto, produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo” (Apple, 1982, p. 59).

Silva (2005) e Borges (2018) apresentam contribuições em seus estudos sobre a necessidade da compreensão do real sentido desses discursos, denominados pelos mesmos como documento político. Na percepção dos autores, a proposta curricular, ou normativas curriculares representam uma ideologia política, pois trazem em seu bojo intenções constituídas por um determinado grupo social.

Silva (2010) justifica que, mesmo que as normativas aspirem apenas orientar, em forma de diretrizes, a construção de propostas curriculares, o que ocorre efetivamente é a produção de um currículo formalmente instituído. As críticas às políticas e normativas curriculares fundamentam-se em torno do caráter prescritivo e normativo sobre os quais os currículos foram idealizados e legitimados. Dentre os argumentos que fundamentam as críticas estão “a ausência de referencial teórico calcado na teoria crítica educacional, e a defesa da educação liberal, sustentada nos referenciais privatistas de produtividade e competitividade, a pretexto da pretensa “qualidade educacional”” (Silva e Borges, 2018, p.14).

Silva e Borges (2018) reiteram, numa profícua contribuição teórica e reflexiva, o argumento de Macedo (2013), de que “os currículos precisam de uma base comum em nível nacional”, assunto que remonta aos anos 1980. Nesse sentido, define-se a BNCC,

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é, um documento 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, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. É uma referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares. (BNCC, 2017, p. 7-8).

Nesse sentido, o presente estudo adotou duas partes orientadoras de reflexão sobre a construção de propostas curriculares no Brasil. A primeira visa apresentar as principais concepções sobre currículo, a fim de situá-lo sob a ótica da teoria crítica e seus fundamentos. A segunda traz reflexões acerca da BNCC à luz das teorias críticas.

## Concepções Sobre Currículo

Originalmente o termo vem do latim, da palavra *curriculum*, cuja raiz etimológica é a análoga à de *cursus* e *currere*, que significa rota, caminho.

Segundo Sacristán,

Em sua ascendência, currículo trazia o significado de território demarcado e regrado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e as escolas deveriam desenvolver; ou seja, era o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores para que os ensinassem e aos alunos para que eles aprendessem. (Sacristán, 2013, p.16).

Da concepção tradicional humanista clássica, em que o currículo é concebido como a organização de disciplinas que expressava a ‘alma’ curricular, nasceu o currículo tradicional, concebido como um conjunto de conteúdos a ensinar, organizados em disciplinas, áreas, unidades de estudos, propostas de planejamento da ação pedagógica, instituído e desenvolvido pelo sistema educacional. Na Modernidade, o currículo transforma-se, passa a ser um instrumento flexível e crítico, permeado por questões sociais, políticas e econômicas. É, sobretudo, um instrumento de construção contínua que envolve a cultura, saberes, conhecimentos e práticas escolares na sala de aula, locais de interação professor e aluno (Lopes, 2006; Silva, 2005 e Sacristán, 2000).

Conforme Sacristán (2000, p. 17) “os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado”.

Para Moreira e Silva (20018), “o currículo é considerado um artefato social e cultural” [...], implicando relações de poder. E Acrescentam, “o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, produz identidades individuais e sociais particulares”.

Nessa perspectiva, o currículo é concebido como um instrumento de construção histórico cultural e social que, representa a síntese e seleção de conhecimentos e valores que oriente e organize o trabalho pedagógico.

Lopes (2006) acrescenta que o currículo concebe uma ou mais teorias relacionadas ao conhecimento escolar e é produto de um processo de conflitos

culturais dos diferentes grupos de educadores que o expressam no processo de elaboração:

O currículo se tece em cada escola com a carga de seus participantes, que trazem para cada ação pedagógica de sua cultura e de sua memória de outras escolas e de outros cotidianos nos quais vive. É nessa grande rede cotidiana, formada de múltiplas redes de subjetividade, que cada um de nós traçamos nossas histórias de aluno/aluna e de professor/professora. (Lopes 2006, contracapa).

Na concepção de Sacristán, o currículo é concebido ainda como:

O conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo-nível educativo ou modalidade de ensino; o currículo como experiência recriada nos alunos por meio da qual podem desenvolver-se; o currículo como tarefa e habilidade a serem dominadas; o currículo como programa que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução da mesma. (Sacristán, 2000, p. 17).

Silva (2007) argumenta que o currículo não pode ser visto somente como um documento ou um registro de conteúdos, e sim a partir das relações estabelecidas entre sujeitos concretos.

Moreira (1990) diz que o currículo deve ser entendido não exclusivamente como um contíguo de objetivos prescritos, acabados, a serem planejados e executados pelos professores e alcançados pelos alunos, mas concebido como tudo aquilo que objetivamente acontece ao aluno em decorrência da escolarização enquanto prática experienciada e vivida.

O currículo é entendido também como uma prática gerada pelo diálogo entre os agentes sociais que participam do movimento educacional, constituído por professores, alunos, família, dentre outros. O currículo é uma prática e não um objeto estático, que se refere apenas a um padrão de educação ou aprendizagens necessárias (Sacristán, 2000).

Macedo (2006, p. 14) entende o “currículo como espaço-tempo de negociação de sentidos, que pressupõe a diferença que, ao invés de destruir o outro, lida com uma articulação provisória da diferença, que reconhece a legitimidade da existência do outro”.

A partir desse breve panorama, percebe-se que as concepções do currículo mostram que ele deve ser compreendido em sua essência, como um processo social, pois



é fundado por lutas e ideologias políticas que estão legitimadas em diferentes conhecimentos e percepções sociais, e que as diferentes concepções estão inseridas dentro de um determinado contexto social, histórico e cultural que pode ser compreendido a partir das teorias do currículo.

### **Teorias do Currículo: conceitos e concepções**

Ao abordar a construção de propostas curriculares, no sentido de construir uma linha de raciocínio que permita a compreensão do que se aponta como sendo contradições da BNCC à luz das teorias curriculares cabe, primeiramente, compreender que as concepções sobre currículo foram se transformando ao longo da história da educação.

Saviani (2007, p. 167) esclarece que “essa trajetória corresponde às diferentes maneiras pelas quais a educação é compreendida, teorizada e praticada, e que influenciaram as concepções e propostas curriculares.”

Gimeno-Sacristán (2013) explica que durante toda trajetória curricular, observa-se que o currículo tem se revelado como política reguladora do conteúdo e das práticas educativas envolvendo os processos de ensino e aprendizagem. Ele complementa que,

O currículo se comporta como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes. Esse instrumento e sua potencialidade se mostram por meio de seus usos e hábitos, do funcionamento da instituição escolar, na divisão do tempo, na especialização de professores e, fundamentalmente, na ordem da aprendizagem. (Gimeno-Sacristán, 2013, p. 20).

A partir desse entendimento, os autores argumenta que o currículo é a representação do planejamento cultural e educacional que as instituições se propõem a desenvolver com o aluno e para eles, considerando o que os educadores elegeram como mais adequado para a ação educativa e pedagógica.

Sacristán nos diz que “por meio desse projeto institucional são expressadas forças, interesses, valores e preferências da sociedade, setores sociais, das famílias e grupos políticos” (Sacristán, 2013, p. 24).

Segundo Tomaz Tadeu da Silva,

O currículo é uma ferramenta que define o projeto de formação dos sujeitos. Sendo assim, ele chama a atenção para os discursos presentes nas teorias do currículo. Para ele, as teorias do currículo devem ser pensadas a partir da noção de discurso, o que sugere o currículo evidenciar a forma como ele é idealizado pelos diferentes autores e teorias que o norteiam. A concepção de currículo deve superar a concepção conceitual, pois uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa sobre o que o currículo é. Uma introdução às teorias do currículo deve apresentar profícuo estudo sobre a teoria do currículo, com diferentes conceitos, abordagens e características, que permitam diferenciá-las e contextualizá-las historicamente. (Silva, T. T., 2007, p. 14-15).

Em uma breve síntese, é possível apreender as diferentes concepções de currículo, conforme quadro a seguir,

### Quadro das Principais Teorias do Currículo

Principais das Teorias do Currículo		
Modernidade	Pós modernidade	
Tradicionais (Currículo formal)	Críticas (Currículo Real)	Pós-Críticas (Currículo Oculto)
Ensino	Ideologia	Identidade, alteridade,
Aprendizagem	Reprodução cultural e	diferença,
Avaliação	social	Subjetividade
Metodologia	Poder	Significação e discurso
Didática	Classe social	Saber e poder
Organização	Capitalismo	Representação
Planejamento	Relações sociais de	Cultura
Eficiência	produção	Gênero, raça, etnia,
Objetivos	Conscientização	sexualidade,
	Emancipação e	Multiculturalismo
	libertação	
	Currículo oculto	
	Resistência	

Fonte: Silva, T. T., 2007

As teorias curriculares tradicionais, também chamadas de *teorias técnicas*, surgiram na primeira metade do século XX, inspiradas no modelo de currículo proposto por John Franklin Bobbitt (2004).

Esse modelo propunha que a escola funcionasse da mesma forma que uma empresa comercial ou industrial. Assim, o sistema educacional poderia definir com exatidão os resultados que pretendia alcançar, estabelecendo métodos eficazes para obtê-los.

Segundo Tomaz Tadeu da Silva em sua obra “*Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*” (2003, 2005, 2007, 2010, 2013), a estrutura curricular anteriormente adotada estava centrada nas disciplinas e era conduzida de maneira mecânica, seguindo os princípios da *administração científica*, também conhecida como Taylorismo. Nessa abordagem, à semelhança do *Taylorismo* que almejava a uniformização e a imposição de regras no ambiente de produção, o ensino tradicional estava fundamentado na divisão de tarefas.

Além de favorecer a produção em larga escala, as teorias convencionais aplicavam essa mesma lógica no desenvolvimento do currículo, ou seja, a instrução era automatizada, guiada por um conjunto de conteúdos predefinidos e impostos que o professor deveria ensinar, enquanto os alunos os memorizavam (repetiam) de maneira acrítica. Dessa forma, a prioridade era dada à eficiência e ao avanço econômico.

Essa concepção de currículo era uma construção meramente burocrática. A especificação da atividade educacional curricular era desenvolvida em duas dimensões: ensino/instrução e avaliação, fundamentados na percepção de que o ensino era centrado no professor, que deveria transmitir os conhecimentos específicos aos alunos para serem reproduzidos.

As teorias críticas surgiram na década de 1960 do século XX, contrapondo-se ao modelo tradicional de currículo.

As teorias curriculares críticas fundamentaram suas concepções nas ideais marxistas e na Teoria Crítica, vinculadas a autores da Escola de Frankfurt, principalmente Max Horkheimer e Theodor Adorno, mas sofrendo, ainda, forte influência na estrutura teórica, de autores como Pierre Bourdieu e Louis Althusser, representantes da chamada *Nova Sociologia da Educação*, que compreende a educação como instrumentos de reprodução e legitimação das desigualdades sociais fundadas pela sociedade capitalista.

Para Tomaz Tadeu da Silva,

As teorias críticas sobre o currículo chegaram para denunciar os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais, e

responsabilizar o *status quo* pelas desigualdades e injustiças sociais. Nessa concepção de currículo, o foco recai sobre a emancipação, priorizando a formação de pensamento crítico. A nova corrente procura estabelecer espaços de igualdade, oportunidades, interação e democracia, alertando para as desigualdades entre os grupos e classes sociais oprimidas. (Silva, T.T., 2010, p. 29-30).

Em sua proposta de valorização das experiências do cotidiano, as teorias críticas procuram desenvolver nos alunos a aptidão para problematizar e questionar. Os teóricos da corrente propõem a prática de ações pedagógicas que tenham como objetivo a participação dos alunos, a valorização dos conhecimentos, ressaltando a importância de se respeitar as diferentes realidades sociais, pautando-se por trabalhar com as diversidades, na busca da superação da relação de classe, opressor x oprimido (Freire, 1991; Silva, 2003; Saviani, 2012).

Segundo Silva (2003), as teorias críticas do currículo são vistas como instrumento de compreensão e luta de todas as formas de desigualdades sociais, do racismo, do sexismo, procurando alternativas de promover a escola como espaço e lugar da democracia, da inclusão e da construção do pensamento libertador.

Nessa mesma linha, Apple (2002) orienta que:

Para avançar é necessário que o sistema de conceitos e valores gerado por essa sociedade, - sistema esse cada vez mais dominado por uma "ética" da privatização, do individualismo alienado, da ganância e do lucro -, seja questionado de várias maneiras. Uma das mais importantes é através do trabalho intelectual e educacional contínuo e minucioso. (Apple, 2002, p. 54).

Na perspectiva das teorias críticas, o currículo busca dar voz ao aluno, incorporando aos conteúdos curriculares as experiências do cotidiano, a sala de aula é um espaço para reflexões e debates sobre os problemas cotidianos e atuais e a busca de soluções que atendam às necessidades e aos interesses dos sujeitos (Freire, 1991).

Giroux e Simon (2002) defendem que o currículo promova o debate e a reflexão sobre as injustiças sociais e as experiências cotidianas, com o argumento de que os educadores podem tender a assumir uma postura omissa em relação aos discursos dominantes. Sob esse ponto de vista reside o fato do currículo assumir o caráter prescritivo e estar conectado aos interesses e conceitos das classes dominantes e desvinculado do contexto dos grupos sociais subordinados e das suas diferentes realidades.

Conforme Freire (2006), a educação necessita libertar-se e promover a formação de sujeitos críticos capazes de pensar e de transformar suas realidades. Nesse sentido, o currículo deixa de ser apenas um conjunto ordenado e sistemático de matérias e passa a contemplar uma estrutura crítica capaz de perscrutar a dimensão libertadora e conceitualmente crítica, favorecedora das massas populares, em defesa das lutas nos campos cultural e social.

Para Silva, T.T. (2013), as teorias críticas permitem a análise de exterioridades implícitas que contribuem com a aprendizagem, contidas no currículo oculto proposto por Michael Apple (1982) no livro “*Ideologia e currículo*”.

Para Apple, o aparecimento do currículo oculto está associado a situações nas quais, em consonância com as conformidades das estruturas sociais dominantes, desenvolve-se comportamentos, atitudes, valores e direcionamentos. Assim, do ponto de vista da teoria crítica, o que se quer do currículo é tornar evidente aquilo que está oculto, e explícito o que está implícito.

A teoria crítica do currículo é motivada na reflexão e ação *contra-hegemônica*. Silva, T.T. (2002) explica que ela procura compreender as ideologias subjacentes contidas no currículo discutindo as formas dominantes de conhecimento impostos por meio das políticas públicas curriculares.

As teorias pós-críticas surgiram a partir das décadas de 1970 e 1980, fundamentadas nos princípios da fenomenologia, do pós-estruturalismo e dos ideais multiculturais. Da mesma forma que as teorias críticas, as pós-críticas se contrapõem às teorias tradicionais. Mas as teorias pós-críticas conseguiram evoluir em relação à concepção de sujeito, o foco principal dessa corrente (Lopes, 2013).

Silva, T.T. (2013), ao fazer referência às teorias pós-críticas do currículo, destaca a ênfase dada na diversidade cultural dessa matriz de pensamento, bem como o antagonismo às estruturas ideológicas que privilegiam culturas tradicionais dominantes, quando afirma,

Essas teorias trazem em seu bojo temáticas que privilegiam questões como as desigualdades de classes, gêneros, raças, sexualidade e relações de poder. Buscam por meio do currículo, associar aspectos sociológicos e pedagógicos, contextualizando-os e integrando-os às questões políticas, sociais, econômicas e culturais. Nesse sentido, um currículo sedimentado na concepção pós-crítica procura ensinar, para além do respeito e da tolerância, como as relações de assimetria e desigualdade são produzidas. (Silva, T.T., 2013, p. 88).

As teorias pós-críticas promovem a compreensão sobre os processos de dominação, transversalmente à problematização de questionamentos, que permitem ver as contradições oriundas dos aspectos tradicionais (Silva, T.T 2013).

Nessa concepção de currículo, adota-se o respeito e a tolerância às diferenças, frutos de problematização e discussões constantes no cotidiano das escolas, para encontrar soluções práticas que orientem a inclusão e a transformação das realidades dos alunos.

### **O Dilema da Crítica e as Concepções de Currículo**

As teorias do currículo trazem temáticas que ajudam a refletir sobre a trajetória curricular e a perceber os dilemas em torno das críticas às diferentes concepções de currículo. Contudo, não há como negar a inexistência de um modelo teórico único capaz de sustentar a unidade curricular. Diante do estudo das teorias do currículo é possível entender as críticas dos diferentes autores sobre as políticas de educação que instituíram a Base Nacional Comum Curricular. O currículo é um instrumento de construção social, histórico, cultural de natureza contínua e dinâmica, que representa a construção das identidades, de natureza diversa, que não cabe em uma matriz ou concepção única.

Sacristán (2000, p.125) explica que “ao estudar as teorias do currículo, não serão encontradas respostas para todos os problemas oriundos da sua estruturação e organização.” Entretanto, “é o ponto de partida para compreensão, debates, avaliação dos discursos ideológicos e pedagógicos que norteiam a organização dos conteúdos até a racionalização dos meios para obtê-los e comprovar seu sucesso.”

Lopes (2006) completa o raciocínio de Sacristán, ao afirmar que “o estudo dessas teorias ajuda na compreensão da realidade e da retórica política que fundamenta as propostas educacionais e os conteúdos curriculares.”

No dilema da crítica está o fato de que, tanto na modernidade representada pelo currículo tradicional, quanto na pós-modernidade com o currículo real e o oculto, gesta em sua essência uma nova crítica. Na modernidade, há a presença marcante da ciência, racionalidade e progresso. Na pós-modernidade, encontra-se o relativismo, a subjetividade, a descrença nas metanarrativas. Em todas elas existem elementos críticos em relação à natureza prescritiva curricular.

Isso é fundamental, porque as diferenças existentes entre as teorias são fundamentais para a compreensão e construção de novas críticas sobre o currículo, por acentuar a natureza humana ou do conhecimento, da cultura e da sociedade (Sacristán, 2000; Lopes, 2006; Silva, T.T, 2013).

Para fundamentar esse argumento recorre-se ao estudo de Sandra Mara Corazza no qual ele esclarece que:

Nenhuma pedagogia e nenhum currículo ultrapassam ou substituem os anteriores, em direção ao melhor, mais avançado, mais perfeito. Mas cada pedagogia e cada currículo, cada um de nós, todos os grupos, ações, palavras, políticas, países, povos, indivíduos somos: em metamorfose, híbridos, mestiços, multifacetado, polimorfos, de traços caleidoscópicos. Somos velhos e novos, pretos e brancos, homens e mulheres, grandes e pequenos, ricos e pobres. Somos os neutros e os da suspeita. Somos sempre muitos, que compõem o desafio educacional do aqui-e-agora. (Corazza, 2005, p. 10).

Embora alguns estudiosos critiquem a teoria tradicional com veemência, o surgimento das teorias críticas não foi uma tarefa fácil. Na obra de Boaventura de Sousa Santos, intitulada “Porque é tão difícil construir a teoria crítica?”, ele traz uma síntese na qual apresenta as dificuldades encontradas no processo de construção da teoria crítica, revela essa contradição, sobretudo quando esta “concebe a sociedade como uma totalidade e, como tal, propõe uma alternativa total à sociedade que existe”, radicalizando-se a sua razoabilidade argumentativa em movimentos de construção de conceitos que fundamentalmente evidenciam uma dualidade, na qual aprisionando o sujeito nas suas estruturas, além de alimentar a esperança e a utopia da sua transformação como um todo.

Todavia, a teoria crítica não se limita a questionar a educação e o currículo no contexto das estruturas sociais, políticas e econômicas que legitimam o conhecimento, ela relaciona o conhecimento escolar com as questões de poder e controle. De acordo com Celso dos Santos Vasconcellos, “o currículo, construído a partir da diversidade e das totalidades, com atores e finalidades distintas, traz expressos as relações de poder e não pode ser considerado como algo neutro e pretensamente técnico” (Vasconcellos, 2000).

Por outro lado, ao tentar superar essas críticas surge o currículo pós-crítico que busca por meio da educação as transformações. Busca refletir sobre as práticas educativas que propiciem a ampliação ou reconfiguração de sentidos, capaz de contemplar as diferentes linguagens consideradas como verdades mutáveis nos

currículos, passando, portanto, a permitir suas reconfiguração e reconstruções a partir da realidade socio-histórica.

Na concepção das teorias pós-críticas o currículo tradicional assumia o papel de legitimador dos *modus operandi* dos preconceitos legitimados pela sociedade, buscando adaptar-se ao contexto peculiar dos alunos para que os mesmos compreendessem nos costumes e práticas do outro uma relação de diversidade e respeito. Numa abordagem pós-estruturalista, o currículo traz o questionamento exposto sobre a compreensão de conhecimento único e verdadeiro, considerados a partir da perspectiva histórica, levando em consideração que esses conhecimentos são transformados nos diferentes tempos e lugares (Silva, T. T., 2003).

No movimento das construções teóricas, se o currículo tradicional procurava a estabilidade, o currículo pós-crítico enseja mudanças, a promoção da democracia com a participação dos professores e alunos, uma reconstrução permanente de saberes e de experiências. Busca-se contemplar as problematizações e investigações como estratégia para a compreensão das problemáticas que submergem grupos sociais marginalizados e inferiorizados em detrimento de outros, impossibilitando a homogeneização e assimilação cultural historicamente conferida, permitindo a visibilidade à diversidade cultural.

Nesse sentido, o currículo não é um campo neutro de ação, é, sobretudo, um espaço para elaboração e transformação de novas possibilidades, de construção de novas práticas e concepções, de mudanças de sentidos preestabelecidos a recriar propostas e ações que contemplem as diferentes realidades (Silva, T.T., 2003).

Paraíso (2004) argumenta que os movimentos sociais de lutas e resistências que contemplem temas culturais, diversidade e multiculturalidade, tornam evidentes os desafios e as problemáticas de diferentes abordagens de conflitos inerentes ao currículo. Para o autor esses movimentos contribuem para a produção de novos sentidos e permite que o currículo, respectivamente, configure novos desafios, produza novos discursos e possibilidades.

Assim, conforme Silva (2003), o currículo é uma construção de identidade, sendo assim ele deve ser a legítima expressão de uma sociedade historicamente, socialmente e culturalmente constituída.



## **Contradições Inerentes à BNCC à Luz das Teorias Curriculares**

As políticas que orientam a elaboração da BNCC encontram amparo legal na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 - LDB; na Lei nº 13.005/14 que aprovou o Plano Nacional de Educação - PNE; nas Resoluções do Conselho Nacional de Educação que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN, principalmente.

Nos textos normativos estão contidas as ideologias, concepções filosóficas, sociais, econômicas, culturais e pedagógicas que orientaram a construção da BNCC da Educação Básica.

A nossa cultura educacional instituiu a recorrência de aportes legais para alçar a necessária legitimação das diversas causas que são pautadas pelos segmentos em voga, advogados pelos protagonistas que representam o que denominam interesse público. Em nome de uma pretensa universalização como garantia de direitos, os proponentes, situados em diferentes segmentos, tanto na esfera pública quanto privada, pinçam nos textos legais seus argumentos com base na autoridade incontestada que evocam para alçarem legitimidade. (Silva e Borges, 2018, p.14).

Além de tecerem críticas sobre o aparato legal, que orienta o “currículo ideal”, que permanece no imaginário dos proponentes da educação no Brasil, Silva e Borges (2018, p.15), alertam sobre a necessidade de buscar-se interpretar o real significado desses discursos ou documentos políticos.

Na concepção dos autores supracitados, “a proposta curricular, ou normativas curriculares, representam uma ideologia política, pois carregam em seu teor as intenções constituídas por um determinado grupo social.”

Silva, T.T. (2010) ressalta que, mesmo que as normativas aspirem apenas orientar, em forma de diretrizes, o que efetivamente ocorre é produção de um currículo convencionalmente instituído.

Lívia Freitas Fonseca Borges descreve como um “lapso proposital” a ausência de assimilação de um referencial teórico curricular fundamentado na teoria crítica educacional. A pesquisadora critica, “a defesa da educação liberal, sustentada em referenciais privatistas de produtividade e competitividade, a pretexto da pretensa qualidade educacional.” E acrescenta,

Não se pode esquecer que sempre há relação de poder e controle, mesmo que o discurso político afirme que a BNCC representa a garantia do direito de se aprender um conjunto fundamental de conhecimentos e habilidades comuns válidos para todas as instituições do sistema de ensino, quer sejam públicas ou privadas de todo o país. (Borges, 2019, p. 14).

A BNCC enfatiza que o documento não é um currículo e constitui-se mais como orientador, para subsidiar estados e municípios no processo de elaboração dos seus trabalhos. Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, ao incentivar o fortalecimento de um regime de colaboração entre as três esferas de governo, como balizadora de uma melhor qualidade da educação (BNCC, 2017).

Nessa perspectiva, a BNCC traça as competências pedagógicas gerais, mas,

Os entes federados permanecem com a prerrogativa de adaptar seus conteúdos de acordo com as diferentes realidades, inclusive da própria escola, pois os currículos estaduais e municipais são instrumentos de gestão para a implementação e o acompanhamento de políticas públicas de educação. (BNCC, 2017, p. 8).

Entende-se que nos debates ocorridos no processo de elaboração da BNCC, que tem o currículo no centro das discussões, é possível perceber o questionamento sobre relações de poder, partindo do pressuposto de que sua elaboração está relacionada a escolhas, ou seja, validações feitas com base em saberes e conhecimentos eleitos por atores específicos. A legitimação das escolhas instituídas no currículo de cada rede e sistema de ensino explicita as abordagens que fundamentam e contemplam visões específicas sobre a sociedade e sobre o cidadão que se pretende formar.

### **Considerações Finais**

O presente estudo, realizado à luz das teorias críticas, de natureza exploratória e descritiva, realizado por meio de revisão de literatura, ensejou uma análise inicial sobre a Base Nacional Comum Curricular frente às teorias do currículo no Brasil, partindo da verificação de conceitos e adentrando às concepções e contradições inerentes às teorias curriculares. Esse percurso inicial mostrou-nos a complexidade que envolve o tema.

O currículo é um “documento de identidade” de uma sociedade, de construção histórica e cultural em permanente transformação, pois é uma ferramenta que carrega as intencionalidades do projeto de formação de pessoas.

Sobre isso, descreve e enfatiza Dermeval Saviani,

O caráter ideológico, político, cultural, social e econômico acompanha toda trajetória curricular e atende a interesses e ideais de quem está no poder. A trajetória de construção das propostas curriculares corresponde às diferentes maneiras pelas quais a educação é compreendida, teorizada e praticada, influenciando diretamente nas concepções e propostas curriculares. (Saviani, 2008, p. 167).

Assim, mais reflexões são necessárias, considerando-se sempre a linha de análise que será feita a partir da teoria, enquanto categoria de análise.

A BNCC, em termos técnicos, é uma política educacional com intenções educativas bem definidas, mas currículo algum prescinde do caráter normativo, ideológico, social e econômico.

Logo, toda crítica pode ser considerada como ponto de vista e como tal deve ser questionada, discutida, reconstruída, considerando-se sempre a natureza das construções teóricas e até mesmo das ideologias presentes nos discursos dos educadores, pois se não existe neutralidade nas normativas, também não as temos nas práticas pedagógicas e tampouco nas teorias sobre currículo.

Entende-se que a BNCC, enquanto instrumento normativo e orientador de propostas curriculares não inviabiliza as concepções das teorias críticas relacionadas ao conhecimento escolar. Mas não podemos esquecer que no processo de ensino-aprendizagem nenhuma normativa, proposta ou currículo pode ser considerado como algo neutro, ou de caráter meramente técnico.

## Referências

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo, Brasiliense, 1982.

BOBBITT, John Franklin. **O currículo**. Porto: Didáctica, 2004.

BORGES, Livia Freitas Fonseca Borges. **Desenvolvimento curricular e Base Nacional Comum Curricular**. In: Monteiro, Silas Borges. Coleção Encontro Nacional de Didática e

Prática de Ensino: Currículo e docência, v.2. / Silas Borges Monteiro; Polyana Olini. (organizadores). Cuiabá-MT: EdUFMT/Editora Sustentável, 2019. 178p.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 4 de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, 2006.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf). Acesso em: 28, abr. 2022.

BRASIL. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo, 2007.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acesso em: 28. abr. 2022.

CORAZZA, Sandra Mara. **Nos tempos da educação: cenas de uma vida de professora.** V.13, n. 12, 2005.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança.** 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O que significa currículo.** In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Tradução: Alexandre Salvaterra, revisão técnica: Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. **Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular.** In: MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, cultura e sociedade. Trad. Maria Aparecida Baptista. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, Alice Casimiro. **Pensamento e política curricular – Entrevista com William Pinar.** In: Políticas de currículo em múltiplos contextos. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, Alice Casimiro. **Teorias pós-críticas, política e currículo.** Educação, Sociedade e Culturas, nº 39, 2013.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 285-296, maio/ago. 2006.

MACEDO, Elizabeth. **A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares.** Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 3, p. 436-450, set./dez. 2013.

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

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre currículo.** Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ Ángel I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes**. In: Saviani D, Lombardi JC, organizadores. **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR; 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. Trad. Maria Aparecida Baptista. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SILVA, Francisco Thiago; BORGES, Lívia Freitas Fonseca. **Currículo e Ensino de História: um estado do conhecimento no Brasil**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 693-1723, out./dez. 2018.

## Capítulo 6

# Sustentabilidade no Ensino Fundamental: A BNCC e os Temas Contemporâneos

### Introdução

A educação do século XXI vem passando por transformações significativas em sua estrutura normativa e organizacional, buscando adequar a educação às necessidades de formação dos sujeitos para a nova realidade social e mundial. Ante as mudanças aceleradas no mundo contemporâneo em vários setores como a economia, políticas, sociais e culturais, ciências e tecnologias da informação, a escola vem sendo questionada acerca do seu papel no processo de formação dos cidadãos.

A educação é um fenômeno social, que sofre influências da totalidade dos fenômenos político, econômico, científico e cultural de uma sociedade historicamente determinada. Como Instrumento social a educação se insere numa determinada concepção de mundo, estabelecendo as finalidades a serem alcançadas em conformidade com as ideias dominantes numa dada sociedade.

Segundo Saviani (1991),

O estudo das raízes históricas da educação contemporânea nos mostra a estreita relação entre a mesma e a consciência que o homem tem de si mesmo, consciência esta que se modifica de época para época, de lugar para lugar, de acordo com um modelo ideal de homem e de sociedade. (Saviani, 1991, p. 55).

Nessa perspectiva, o processo educativo não pode ser visto de forma descontextualizada, fragmentada, ou como um paradigma apropriado para qualquer tempo e lugar, mas, sobretudo, como uma prática social, historicamente situada em uma realidade concreta, que abrange as exterioridades valorativas, culturais, políticos e

econômicos, que movimentam a vida dos sujeitos concretos a que a educação deve formar e transformar.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (LDB, Lei n. 9.394/1996, Art. 1º).

Embora a educação seja uma prática social que não se restringe à escola, é papel dela desenvolver conhecimentos, habilidades e competências por meio das atividades curriculares e da prática educativa, visando o exercício da autonomia, do desenvolvimento crítico e consciente da cidadania, articulando, ainda, o saber para o mundo do trabalho e das relações sociais.

Diante das exigências e desafios que são colocados diariamente à educação, algumas mudanças foram propostas e regulamentadas por leis e normativas que buscam adequar as políticas e práticas educacionais no país. Considerando a multiplicidade dessas mudanças esse artigo tem como objetivo apresentar uma análise sobre a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na perspectiva do ensino dos temas contemporâneos sobre a sustentabilidade nas séries iniciais.

A BNCC é um documento normativo que determina o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens fundamentais a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo da Educação Básica. De acordo com a LDB a Base Comum deve orientar os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas. Além disso, deve nortear também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil (LDB, Lei nº 9.394/1996).

A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BNCC/MEC, 2020, p.1).<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> MEC. Ministério da Educação e Cultura. Base Nacional. Base Nacional Comum Curricular, 2020. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 27 de fev. 2022.

A formação integral como processo da educação é aquela que deve promover o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural. É constituída por um projeto coletivo democrático, compartilhado pelo educando, educadores, gestores, familiares e comunidades locais.

Essa proposta segue as demandas do mundo contemporâneo de formação de sujeitos críticos, autônomos e responsáveis, consigo mesmos e com o mundo. É inclusiva, pois reconhece a singularidade dos sujeitos, suas múltiplas identidades e fundamenta-se na construção do projeto educativo para todos e todas; é transversal com a consciência da sustentabilidade, pois estabelece conexões com procedimentos educativos contextualizados com os temas contemporâneos e com a influência mútua constante entre o que se aprende e o que se pratica; promove a igualdade ao conhecer o direito de todos e todas de aprender e ter acesso aos conhecimentos diversificados, a partir do uso de múltiplas linguagens, recursos, espaços, saberes e atores sociais (CEI, 2020, p. 1)<sup>11</sup>

Nesse sentido a proposta de educação integral deve ser democrática com a participação efetiva de todos os agentes envolvidos no processo formativo. A escola é o locus por excelência de garantia e de promoção da formação integral da transversalidade de saberes, experiências e intencionalidade educativas que promovam o desenvolvimento integral dos sujeitos.

A proposta da BNCC concebe e orienta a formação e desenvolvimento humano global dos sujeitos nas dimensões física, intelectual, social, emocional, cultural. O foco principal é a constituição de uma sociedade mais justa, ética, democrática, responsável, inclusiva, sustentável e solidária (BNCC/MEC, 2020).

Educação Infantil da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi aprovada em dezembro de 2017. Nesse documento encontram-se os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses.

As crianças são compreendidas como:

As crianças são sujeitos ativos, que constroem seus saberes interagindo com as pessoas e culturas do seu tempo histórico. Nessas relações, elas exercem seu protagonismo e, assim, desenvolvem sua autonomia - fundamentos importantes para um trabalho pedagógico que respeita

---

<sup>11</sup> CEI - Centro de Referência em Educação Integral. O que é educação integral. Disponível em <https://educacaointegral.org.br/curriculo-na-educacao-integral/o-que-e-educacao-integral>. Acesso em: 27, fev. 2022.



suas potências e singularidades. Nas interações com culturas e saberes, elas constroem suas identidades, suas preferências e seus modos de ver o mundo. (BNCC, 2020, p. 6).

A BNCC reforça a concepção de criança contida nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI), ao afirmar que, sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (DCNEI/2010).

As DCNEI definem currículo como “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças” (BNCC, 2020, p.16).

A BNCC orienta sobre a necessidade dos Sistemas de Ensino da Educação Básica pública e privada para incorporarem aos currículos e às propostas pedagógicas os temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, observando os preceitos da transversalidade e integralidade dos temas.

Na BNCC e nas DCN's os Temas Contemporâneos (Transversais e Integradores) são: Ciência e Tecnologia, Direitos da Criança e do Adolescente; Diversidade Cultural; Educação Alimentar e Nutricional; Educação Ambiental; Educação das relações Étnico-raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena; Educação em Direitos Humanos; Educação Financeira; Educação Fiscal; Educação para o Consumo; Educação para o Trânsito; Processo de Envelhecimento, respeito e valorização do Idoso; Saúde; trabalho e Vida Familiar e Social. Esses temas devem ser partes integrantes do currículo na forma de conteúdos a serem abordados pelas áreas de conhecimento, de forma transversal e integrada.

### **Educação Ambiental e Sustentabilidade nas Séries Iniciais**

A questão ambiental é considerada urgente. O futuro da humanidade depende da relação estabelecida entre a natureza e o uso que o homem faz dos recursos naturais disponíveis. O ensino da sustentabilidade é imprescindível, por ser um tema de importância crucial para o futuro da humanidade. Tem como objetivo orientar o aluno

na construção de uma consciência crítica e reflexiva sobre os problemas que afetam a sua vida, da comunidade, do seu país e do planeta, pois a aprendizagem orienta o estabelecimento de ligações entre o que se aprende e a sua realidade imediata e cotidiana.

O estudo da EA e sustentabilidade como temas contemporâneos transversais nas séries iniciais, é imprescindível, considerando-se que a escola deve oferecer desde tenra idade, meios para que os alunos desenvolvam a consciência ambiental, remetendo-os ao entendimento sobre os problemas que afetam o ecossistema planetário. E para que esse processo de mudança de comportamento ocorra, o aprendizado precisa ser significativo, a ponto de os alunos conseguirem estabelecer ligações entre o que aprenderam e a sua realidade social.

A escola, como parte integrante da sociedade e responsável pela transformação de novas condutas e mentalidades, deve oferecer meios para que os alunos participem, desenvolvam a consciência crítica e assumam compromisso com a preservação do meio ambiente e a sustentabilidade do planeta. Entende-se que o ensino nas séries iniciais seja o momento em que a criança, ainda na fase de formação do caráter moral, está fortemente ligada à forma de pensar, sentir ou reagir, isto é, refletem as atitudes e ações que irão tomar ao longo da vida. Assim sendo, a formação do caráter acontece por meio da repetição de bons hábitos nas relações sociais e familiares.

### **Desenvolvimento Infantil, Construção do Juízo Moral e da Sustentabilidade**

É na infância que a criança descobre o mundo. Todo o desenvolvimento infantil depende, basicamente, do ambiente no qual ela está inserida. Portanto, iniciar o processo de educação para a sustentabilidade é fundamental para que se torne mais consciente e responsável com as suas atitudes e conduta em meio à sociedade.

Segundo Piaget (1994)<sup>12</sup>, os valores morais são construídos a partir da interação da criança com os diversos ambientes sociais e será durante a convivência diária, principalmente com o adulto, que ela irá construir seus valores, princípios e normas morais. Na concepção de Piaget, o desenvolvimento da moral abrange três fases,

---

<sup>12</sup> Na obra *O Juízo Moral na Criança* Jean Piaget apresenta pesquisa sobre o tema. Seu estudo foi realizado com crianças e por meio de entrevistas, analisou as regras do jogo social e a formação das representações infantis a respeito dos deveres morais e as ideias sobre mentira e justiça, entre outros elementos de análise que contribuíram para que os educadores entendam como se processa a formação do caráter moral da criança.

denominadas: anomia (crianças até 5 anos); heteronomia (crianças até 9-10 de idade) e autonomia (depois dos 9 anos, até a vida adulta).

Nas séries iniciais da Educação Infantil a criança encontra-se na fase da anomia. Nessa fase, a construção do caráter moral está calcada pelas normas, estabelecimento de regras e comportamentos, que devem ser trabalhadas pela escola como necessidades básicas, inclusive de sobrevivência planetária. Contudo, quando as regras são obedecidas, são seguidas pelo hábito e não por uma consciência do que é certo ou errado. Na heteronomia (crianças até 9-10 anos de idade) a criança já adquire a consciência da regra e do seu cumprimento. Logo, qualquer comportamento diferente destas, não constitui uma atitude correta. Na autonomia ocorre a legitimação das regras.

A criança aprende a respeitar as regras como um fenômeno social criado por meio de acordos mútuos entre os sujeitos sociais. É, portanto, a última fase do desenvolvimento, quando a criança alcança a consciência moral, legitimando suas ações e sentimentos, em conformidade com princípios éticos, interiorizando e conjecturando sobre o que foi aprendido com a convivência com os adultos e compreendendo então as implicações de seus atos.

Na obra de Piaget, o estágio do desenvolvimento moral representa um crescimento qualitativo em relação ao estágio anterior, considerado um nível mais ordenado do conhecimento moral. Esse desenvolvimento é intensamente influenciado pelo ambiente vivenciado ao longo da sua vida, contribuindo para o processo de desenvolvimento afetivo, intelectual e social, e de construção do conhecimento do sujeito.

La Taille (1992) esclarece que a formação da moral não deve restringir-se a um componente curricular ou aula exclusiva, mas deve ser transversalmente ligada à rotina escolar e ao cotidiano das crianças. Para ele, o desenvolvimento moral da criança depende da participação de todos os envolvidos no processo de formação, pais, professores, gestores e comunidade e do conjunto de regras e normas construídas socialmente. As regras asseguram o consenso do ambiente social e orienta a conduta e o respeito a cada uma delas, quando o sujeito compreende seus princípios. A partir das interações entre adultos e crianças e seus pares, surgem temas que norteiam o uso das regras ou normas, cooperando com o processo do desenvolvimento moral.

Piaget (1994) descreve que as crianças sofrem influências dos adultos desde a infância, e, assim sendo, são estimuladas por convívio a várias normas disciplinares, não

havendo, portanto, compreensão à deferência das regras, precisando da intervenção ou referências de um adulto. Desse modo, a origem da moralidade infantil é dupla. De um lado, estão as normas dos adultos, que são cumpridas pelas crianças por respeito à autoridade e não pela compreensão delas. Somente com o tempo, essas normas são ajuizadas, demonstrando-se na dúvida quanto ao seu uso. De outro lado, as crianças utilizam as regras como forma de resolver seus próprios conflitos, com seus pares, por meio da interação.

Segundo Vinha (2000), “a ação humana é orientada por valores e princípios que representam um julgamento. O desenvolvimento dos sentimentos, crenças, valores e princípios é o que chamamos de desenvolvimento moral”. As regras estabelecidas são valores que correspondem às formas de convivência harmônica na sociedade. A conceitualização de moralidade, pelas ações do sujeito e sobre as diferentes formas de julgamento que constitui está conexas às suas próprias ações e das outras pessoas, eis aí o ponto central da reflexão (Vinha, 2000, p.38).

Nessa perspectiva, pode-se dizer que a maior proporção das propriedades do agir e pensar de uma pessoa, é construída na infância, e que, portanto, nessa fase do desenvolvimento da criança é fundamental ensinar os conhecimentos necessários para que ela possa ter atitudes e comportamentos sociais mais responsáveis, críticos e conscientes do seu papel na construção de uma sociedade mais humana, justa, igualitária e sustentável. O ensino da sustentabilidade nessa etapa, consiste, portanto, em alicerce para a construção de sujeitos comprometidos com a sustentabilidade do planeta.

### **Temas Contemporâneos/Transversalidade: Marcos Legais**

Com a BNCC houve a ampliação dos antigos temas transversais propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados em 1997, que sugeriam o estudo da ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, trabalho, consumo, pluralidade e cultura. Com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) em 2013, foram propostos Eixos Temáticos/norteadores e já não eram previstos um quantitativo, pois os sistemas de ensino poderiam inserir seus temas transversais.

No entanto, observou-se que embora os temas propostos nos Parâmetro não aparecessem descritos nas Diretrizes Curriculares, eles ainda permaneciam nos eixos

transversais ao currículo. Com a BNCC, os Temas Contemporâneos foram ampliados para o número de 15, anteriormente descritos, e devem ser trabalhados de forma transversal e integrados aos conteúdos das disciplinas.

Tanto nos PCNs, quanto nas DCNs, bem como na BNCC, a orientação era que os temas deviam ser contemplados no currículo como conteúdos a serem trabalhados pelos professores das diferentes áreas de conhecimento, de forma transversal, pois representam adequações de temáticas sociais que devem ser inseridas na formação dos sujeitos. Assim, as contribuições sociais dos Temas Contemporâneos à Transversalização dos conteúdos propostos pela BNCC para adequação e desenvolvimento curricular, ganham a dimensão e o status compatíveis com a sua relevância (MEC/ BNCC, 2020).

Os Temas Contemporâneos foram instituídos na BNCC, porém, todos são orientados por normas específicas, de acordo com a temática. Considerando o recorte dado a essa pesquisa sobre a Educação Ambiental/Sustentabilidade apresenta-se o marco legal que orienta o seu o desenvolvimento no currículo e na prática escolar.

No Quadro 1 a seguir apresenta-se o marco legal somente da Educação Ambiental, objeto desse estudo.

**Quadro de Marcos legais dos Temas Contemporâneos Transversais/ Educação Ambiental  
1/15**

<b>Temas Contemporâneos Transversais</b>	<b>Marco Legal</b>
<b>Educação Ambiental</b>	Leis Nº 9.394/1996 (2ª edição, atualizada em 2018. Art. 32, Inciso II), Lei Nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP Nº 14/2012 e Resolução CNE/CP Nº 2/2012. CF/88 (Art. 23, 24 e 225). Lei Nº 6.938/1981 (Art. 2). Decreto Nº 4.281/2002. Lei Nº 12.305/2010 (Art. 8). Lei Nº 9.394/1996 (Art. 26, 32 e 43). Lei Nº 12.187/2009 (Art. 5 e 6). Decreto Nº 2.652/1998 (Art. 4 e 6). Lei Nº 12.852/2013 (Art. 35). Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Carta da Terra. Resolução CONAMA Nº 422/2010. Parecer CNE/CEB Nº 7/2010. Resolução CNE/CEB Nº 04/2010 (Diretrizes Gerais Ed. Básica). Parecer CNE/CEB Nº 05/2011 e Resolução CNE/CEB Nº 02/2012 (Art. 10 e 16 - Ensino Médio). Parecer CEN/CP Nº 08/2012. Parecer CNE/CEB Nº 11/2010, Resolução CNE/CEB Nº 07/2010 (Art. 16 - Ensino Fundamental), Resolução CNE/CP Nº 02/2017 (Art. 8, § 1º) e Resolução CNE/CEB Nº 03/2018 (Art. 11, § 6º - Ensino Médio).

Fonte: BNCC, 2020

Com a vigência da BNCC tornou-se comum a dúvida em relação à validade dos PCNs, no que diz respeito à Nova Base. Cabe destacar que os PCNs são normativas orientadoras para a organização curricular e não obrigatórias, e, via de regra, não serão substituídas pela BNCC, pois ambas funcionam de forma integrada. Contudo, a BNCC apresenta características mais específicas e com maior clareza quanto aos objetivos de aprendizagem de cada ano escolar (MEC/BNCC, 2020).

A Educação Infantil apresenta uma base curricular diferenciada em relação aos Ensinos Fundamental e Médio. A BNCC estabelece os conteúdos específicos para cada ano escolar, elencando os conteúdos a serem desenvolvidos, e, por conseguinte, apreendidos pelos alunos. Nos PCNs, essa organização é feita por ciclos, que correspondem, cada um a 2 anos escolares, da BNCC.

Outra confusão em relação ao currículo da Educação Infantil é sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), publicadas em 2009, que colocam a criança em foco. O documento ressalta a importância de o aluno ter acesso ao conhecimento cultural e científico, bem como ter contato com a natureza, conservando a forma que a criança situa-se no mundo; valorizam as interações e a brincadeira como eixos estruturantes do currículo; considera os princípios éticos, políticos e estéticos que norteiam a produção do conhecimento na Educação Infantil.

Portanto, a BNCC não invalidou as Diretrizes, muito pelo contrário, as DCNEI orientam os pressupostos teóricos para a Base, por representar o marco conceitual da relação entre o cuidar e o educar, concepções que a Base Comum valida e reforça. (DCNEI, 2009; BNCC, 2020).

Quanto à concepção de transversalidade, na abordagem dos Temas Contemporâneos, o Conselho Nacional de Educação (CNE), esclarece que:

A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas. (CNE, Parecer nº 7/ 2010).

A partir desses pressupostos a Educação Ambiental e o ensino da sustentabilidade devem ser abordados de forma transversal e integrados na Educação Básica, incluindo a Educação Infantil.

### **A Educação Ambiental e a Sustentabilidade**

A Educação Ambiental (EA) acontece pela relação de inserção e percepção sobre a natureza e a forma como os sujeitos interagem entre si e com o meio ambiente, pois educação é troca de saberes e acontece dentro de uma relação do sujeito com o mundo que o cerca. No mesmo sentido, o termo “ambiental” nos traz a percepção sobre a natureza e a forma como os humanos interagem entre si e com ela. Em outras palavras, a EA busca a formação de sujeitos, a partir da interação com o mundo e com outros sujeitos (Segura, 2001, p. 42).

Para que a Educação Ambiental ocorra, é necessário que o trabalho da escola se concentre na formação de valores, concomitante ao ensino-aprendizagem de habilidades e procedimentos. Assim, o desafio é ensinar, no dia a dia, comportamentos que vão desde a valorização do meio ambiente, à importância dos gestos de solidariedade, até hábitos de higiene pessoal, e é nas séries iniciais que essa aprendizagem deve ser iniciada (PCNs, 1997).

A Lei n. 9.765/99 institui a Política Nacional de Educação Ambiental no Brasil. Ela representa um marco de importância histórica da educação ambiental no país, pois resultou de um longo processo de interlocução entre ambientalistas, educadores e governo. Foi através dela que se estabeleceu a obrigatoriedade da educação ambiental em todos os níveis do ensino formal da educação brasileira (BRASIL, 1999).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, a questão ambiental vem sendo considerada cada vez mais urgente e importante para a sociedade, pois o futuro da humanidade depende da relação estabelecida entre a natureza e o uso pelo homem dos recursos naturais disponíveis. Essa consciência já chegou à escola e muitas iniciativas têm sido desenvolvidas em torno da questão por educadores de todo o país. Por estas razões, vê-se a importância de se incluir a temática do Meio Ambiente como tema transversal dos currículos escolares, permeando toda prática educacional.

A problemática ambiental, de fato, ganhou notoriedade e relevância social por meio da mídia, que rapidamente difundiu temas como a mudança climática, o

aquecimento global, problemas críticos de sustentabilidade (Sulaiman, 2011). Dessa forma, a notoriedade que esses temas trouxeram, contribuiu para que a conservação do meio ambiente fosse inserida em uma política de desenvolvimento também no Brasil, e é necessário salientar que a questão ambiental não é uma política governamental, mas de Estado, pois a preservação do meio ambiente é responsabilidade de todos e os cidadãos, que devem estar alertas quanto a isso (Torresi, Pardini e Ferreira, 2010).

Jacobi (2003, p. 190-191) observa que há uma crescente degradação das condições de vida, que passa a refletir uma crise ambiental inerente. Tais fatos remetem a uma necessária reflexão sobre os desafios para mudar as formas de pensar e agir em torno da questão ambiental, numa perspectiva contemporânea. Dessa forma, a importância que a questão ambiental assume para a sociedade como um todo, convida-nos a refletir sobre sua complexidade, a partir da formação escolar inicial, pois a escola deve estimular as oportunidades de compreensão do processo educativo e do compromisso com a sustentabilidade ambiental, promovendo o diálogo e a interdependência de diferentes áreas de saber.

## **Sustentabilidade**

A sustentabilidade implica no uso dos recursos renováveis de forma qualitativamente adequada e em quantidades compatíveis com sua capacidade de renovação, em soluções economicamente viáveis de suprimentos das necessidades, além de relações sociais que permitam qualidade adequada de vida para todos (PCNs, 1997, p. 176). Já a Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento definiu sustentabilidade como “o que satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras para satisfazer as suas” (BRASIL, 1997, p. 38; E-24, 1999, p. 31).

O desenvolvimento sustentável deve ser concebido não como uma noção fixa, mas um constante processo de mudança nas relações entre os sistemas e os processos sociais, econômicos e naturais. Emprega-se a palavra “sustentável” em diversas expressões: desenvolvimento sustentável, economia sustentável, sociedade sustentável e uso sustentável, mantendo-se o princípio que “se uma atividade é sustentável, para todos os fins práticos, ela pode continuar assim indefinidamente, de forma



qualitativamente adequada e em quantidades compatíveis com sua capacidade de renovação” (BRASIL, 1997, p. 39).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) afirma que “para alcançar a meta da sustentabilidade é fundamental modificar radicalmente as atitudes e o comportamento dos seres humanos, e isso depende fundamentalmente da instrução e da sensibilização dos cidadãos”, pois um dos fatores negativos da ausência de esclarecimentos determina a recorrência de percepções errôneas de que a sustentabilidade está relacionada apenas à emissão de gases para a atmosfera que causa o efeito estufa e que este seja o único risco a que o ecossistema está exposto. É um dos principais problemas, mas não é o único. Na verdade, teme-se que o planeta seja alterado de tal forma que muitas espécies da flora e da fauna que conhecemos agora deixarão de existir (Torresi, Pardini e Ferreria, 2010).

A expressão “desenvolvimento sustentável” foi cunhada em 1987 pelo *Relatório Brundtland* da ONU<sup>13</sup>, que estabeleceu o conceito como “ações que satisfazem as necessidades do presente, sem comprometer a capacidade das gerações futuras”. Deve-se considerar, então, a sustentabilidade ambiental, econômica e sociopolítica, dentro da questão ambiental (água, ar, solo, florestas e oceanos), pois tudo que nos cerca precisa de cuidados para que continue existindo, e a sustentabilidade socioeconômica só tem existência se a sustentabilidade ambiental for mantida (Torresi, Pardini e Ferreira, 2010).

A complexidade desse processo de cuidados de um planeta crescentemente ameaçado pelos riscos socioambientais e seus danos é cada vez maior (Jacobi, 2003, p. 191). A falta de responsabilização decorre, principalmente, da desinformação, da falta de consciência ambiental e de um déficit de práticas comunitárias baseadas na participação e no envolvimento dos cidadãos, que proponham uma cultura de direitos baseada na coparticipação da gestão ambiental. Nesse sentido, cabe destacar que a educação ambiental assume cada vez mais função transformadora, na qual a corresponsabilização dos indivíduos torna-se objetivo essencial para promover a sustentabilidade (Jacobi, 2003, p. 193).

---

<sup>13</sup> O Relatório Brundtland, conhecido como Nosso Futuro Comum (*Our Common Future*), publicado em 1987, indicou que a pobreza dos países em desenvolvimento e o consumismo elevado dos países desenvolvidos eram as causas fundamentais que impediam um desenvolvimento igualitário no mundo, fator que produz graves crises ambientais.

A relação entre meio ambiente e educação para a cidadania assume um papel cada vez mais desafiador, demandando a emergência de novos saberes para apreender processos sociais que se complexificam e riscos ambientais que se intensificam. A EA como formação e exercício de cidadania refere-se a uma nova forma de encarar a relação do homem com a natureza, baseada numa ética que pressupõe valores morais de solidariedade e respeito mútuo. A Educação Ambiental deve ser vista num processo permanente de aprendizagem, que valoriza as diversas formas de conhecimento e que forma cidadãos com consciência local e planetária (Jacobi, 2003, p. 198).

### **O Ensino da Sustentabilidade nas Séries Iniciais**

As escolas têm o dever de promoverem a EA, conforme a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que dispõe sobre a Educação Ambiental, instituída pela Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), que estipula em seu Art. 2º que “a Educação Ambiental é componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e “não-formal.”

No Art. 11, o instituto também nos diz que “a dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas” (BRASIL, 1999).

A Conferência Internacional sobre o Meio Ambiente e Sociedade (1999) deixou evidente que as raízes de uma educação para o desenvolvimento sustentável estão na Educação Ambiental, e ainda, que tal aprendizado não deve estar relacionado tão somente com o ensino formal, mas se estender à sociedade através de Organizações Não Governamentais (ONGs) e projetos capazes de instruir, esclarecer e cobrar engajamentos e responsabilização, pois a orientação para a sustentabilidade pode encontrar obstáculos que não podem ser enfrentados por meio do trabalho individual dos docentes ou dos centros de ensino, por mais firmes que seja sua determinação (E-24, 1999, p. 35-49).

O papel da escola em relação à sustentabilidade é informar aos alunos sobre as descobertas científicas e as inovações tecnológicas, e analisar sua lógica de produção e seus impactos econômicos e socioculturais, bem como evidenciar e comparar outras formas de pensar e agir sobre o meio ambiente, que não sejam submissas ao dogma de

“salvação” pela ciência e que também estejam sob o paradigma da sustentabilidade (Sulaiman, 2011).

A escola é um espaço privilegiado para estabelecer conexões e informações, como uma das possibilidades para criar condições e alternativas que estimulem os alunos a terem concepções e postura cidadãs, cientes de suas responsabilidades, principalmente, e perceberem-se como integrantes do meio ambiente. A educação formal continua sendo um espaço importante para o desenvolvimento de valores e atitudes comprometidas com a sustentabilidade ecológica e social (Lima, 2004).

O ensino da sustentabilidade nas series iniciais deve ser desenvolvido transversalmente e vincular-se aos eixos de sustentação de toda a prática pedagógica, da interação e da brincadeira:

As interações com pessoas (seus pares e com os adultos) e objetos em diferentes contextos e situações, que favorecem a ampliação do repertório cultural das crianças, potencializando as aprendizagens e o desenvolvimento. As brincadeiras, pois é brincando que as crianças representam o mundo e simulam as relações existentes imitando, repetindo, transformando e ampliando suas experiências. (BNCC, Educação Infantil, 2020 p. 7).

A educação das crianças deve garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, essenciais para assegurar o respeito ao modo como as crianças aprendem e se desenvolvem. São eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Para tanto, a BNCC propõe uma organização curricular que aborde transversalmente os temas contemporâneos, levando em consideração as formas como as crianças aprendem e se desenvolvem nas experiências cotidianas. Essas aprendizagens ocorrem a partir dos cinco campos de experiências, o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BNCC, 2020).

### **Considerações Finais**

O ensino dos temas contemporâneos sobre a educação ambiental/sustentabilidade nas séries iniciais, na perspectiva da BNCC, é orientado para o desenvolvimento de práticas curriculares, de forma transversal e integrada. A educação ambiental tem assumido nos últimos anos o grande desafio de garantir a

construção de uma sociedade sustentável, em que se promovam, na relação com o planeta e seus recursos, valores éticos como cooperação, solidariedade, generosidade, tolerância, dignidade e respeito à diversidade.

Nas séries iniciais a Educação Ambiental consistirá no desenvolvimento de hábitos sustentáveis no cotidiano da escola, embora o trabalho seja pautado inicialmente na construção e práticas de regras de sustentabilidade, pois elas seguram o consenso do ambiente social e orienta a conduta das crianças.

É preciso que a escola evidencie em seu projeto educativo a concomitância da vivência fora da sala de aula. As relações interpessoais nas famílias e comunidades, a forma como os adultos tratam as crianças, a forma de lidar com a limpeza ou com o lixo, que representam situações de ensino e aprendizagem efetivas e determinantes de um meio ambiente bem conservado.

Nesse sentido, a BNCC orienta para a organização e proposição, pelo educador, de conhecimentos que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais, nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. Com todas essas proposições é possível transversalmente trabalhar a sustentabilidade.

À luz da BNCC, a intencionalidade educativa deve estar presente em todos os momentos das atividades na Educação Infantil, incluindo o acolhimento e despedida, rotinas de cuidados, atividades de livre escolha, experiências propostas pelos professores, momentos de grande grupo, momentos de pequeno grupo, momentos de área externa, momentos de conversa, hora da história, festividades e encontros com as famílias (BNCC, 2020).

Depreende-se, a partir desse estudo que as séries iniciais são a etapa da educação mais propícia para desenvolver hábitos e condutas humanas comprometidas com a sustentabilidade do planeta.

## **Referências**

**BRASIL. Constituição Federal de 1988. Título VIII - Da Ordem Social - Capítulo VI - Do Meio Ambiente, 1988.**

**BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília:**

**MEC; SEB; DICEI, 2013.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>> Acesso em: 24, fev. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente e saúde. V. 9.** Brasília, 1997. 128p.

BRASIL; Ministério da Educação (MEC); Conselho Nacional de Educação (CNE). **Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base.** Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>> Acesso em: 24, fev. 2022.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Lei n. 9.795/1999. Dispõe sobre a educação ambiental; institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.** Disponível em: <[planalto.gov.br](http://planalto.gov.br)> Acesso: 24, fev. 2022.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Lei n. 6.938 de 31 de agosto de 1981. Política Nacional do Meio Ambiente.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6938.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm)> Acesso em: 24 de fev. 2022.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CUBA, Marcos Antônio. **Educação Ambiental nas escolas. ECCOM, v. 1, n. 2; p. 23-31.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6938.Htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.Htm)> Acesso em: 24, fev. 2022.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental: princípios e práticas.** São Paulo: Gaia, 1992, 224p.

E-24. **Educação para um futuro sustentável: uma visão transdisciplinar para ações compartilhadas/UNESCO.** – Brasília: Ed. IBAMA, 1999.

GUEDES, José Carlos de Souza. **Educação ambiental nas escolas de ensino fundamental: estudo de caso.** Garanhuns: Ed. do autor, 2006.

JACOBI, Pedro. **Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade.** Cadernos de Pesquisa, n. 118, 2003; pp. 189-205.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 1991.

LA TAILLE, Yves de. **Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget.** In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. (Org.). Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LA TAILLE, Yves. **Entrevista com Yves de La Taille.** Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 89-119, novembro, 2001.

MAGALHÃES, Josiane. **Estudo sobre a fidelidade à palavra empenhada: a constituição moral de crianças e adolescentes da rede pública e privada de ensino fundamental na cidade de Cáceres MT.** Maringá/PR, 2004.

OLIVEIRA, Gabriela Priolli de. **Educação Ambiental voltada para a transformação profissional na área ambiental e florestal.** Piracicaba, ESALQ, (Dissertação para a obtenção do título de Mestre na área de Ciências Florestais), 1997.

PERETTI, Vanessa Aline; DIAS, Aíde Mara. **Educação ambiental nas séries iniciais do ensino fundamental.** XVI Mostra de iniciação Científica. IX Mostra de Extensão. XVI Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão. Universidade do Desenvolvimento Regional, 2011.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança.** São Paulo: Summus, 1994.

RATTNER, Henrique. **Sustentabilidade – uma visão humanista. Ambiente Social.** Campinas, n. 5, 1999.

SANTOS, Elaine Teresinha Azevedo dos. **Educação ambiental na escola: conscientização da necessidade de proteção da camada de ozônio.** Monografia (Pós-Graduação em Educação Ambiental) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2007.

SAVIANI, Domingos. **Educação do senso comum à consciência filosófica.** 10ª ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991.

SEGURA, Denise de Souza Baena. **Educação Ambiental na escola pública: da curiosidade ingênua à consciência crítica.** São Paulo: Annablume: Fapesp, 2001.

SILVA, Danilo T. **Educação Ambiental: Coleta Seletiva e Reciclagem de Resíduos Sólidos na Escola.** Cachoeirinha-RS: FASB, 2007.

SULAIMAN, Samia Nascimento. **Educação ambiental, sustentabilidade e ciência: o papel da mídia na difusão de conhecimentos científicos.** Ciênc.Educ. (Bauru), v. 17, n. 3, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/p44QSP7WTTnRnGwtV8jhLMp/?lang=pt> Acesso em: 24, fev. 2022.

TORRESI, Susana I. Córdoba de; PARDINI, Vera I; FERREIRA, Vitor F. **O que é sustentabilidade?** Quím. Nova, São Paulo, v. 33, n. 1, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/qn/a/VkxbRDxfjvvpwRjZfCTsJYC/?lang=pt> Acesso em: 24 de fev. 2022.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento, Projeto de Ensino-Aprendizagem, Projeto Político-Pedagógico.** 7 ed. São Paulo: Ladermos Libertad, 2000.

VINHA, Telma Pileggi. **O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

## Capítulo 7

# Diversidade Étnico-Racial: Ensino da História Afro-Brasileira e Africana

*O racismo presente em nossa sociedade leva uma parcela da população, econômica ou socialmente mais privilegiada, mesmo que inconscientemente, a acreditar na errônea ideia da superioridade racial de uns em detrimento de outros (Piovesan, 2005).*

### Introdução

A presença da ancestralidade africana, em consonância com outras matrizes étnicas na formação do povo brasileiro é indiscutível. Por conseguinte, a efetiva aplicação de uma Educação das Relações Étnico-Raciais nas escolas do Brasil foi aprovada por legislações específicas, determinando a inclusão da temática no ensino regular do país, em cumprimento da garantia plena da eficácia do artigo 5º da Carga Magna, que diz *“Todos são iguais perante a lei, na certeza de que não há desiguais, mas diferentes”*.

Conforme a Unesco, o racismo traduz-se pela discriminação relacionada a características raciais, que declaram preconceito, agressão, intimidação e difamação ou exposição do indivíduo ou grupo, podendo ocorrer de formas corriqueiras como em comentários ou imagens estereotipadas e difamatórias.

Nesse sentido, o presente estudo tem por objetivo discorrer sobre a importância da inserção do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. Sua importância decorre do fato da escola, em conjunto com a família, serem as duas principais instituições responsáveis pelas relações de sociabilidade, valores e crenças do estudante, devendo dinamizar o

aprendizado de regras e valores sociais, que necessitam, desde tenra idade, serem aprendidos sob a ótica do grupo, mediados pela figura do professor.

A metodologia utilizada para a realização do trabalho foi a pesquisa bibliográfica, exploratória e descritiva. Utilizou-se abordagem qualitativa para análise dos dados, que proporciona ênfase na natureza social da realidade e foca no entendimento dos homens sobre os fatos (Gil, 2008; Triviños, 2009; Minayo, 2012).

### **Dos Sistemas Internacionais e Nacionais de Proteção à Lei nº 10.639/2003**

A proteção aos Direitos Humanos remonta à Declaração de Direitos do Bom Povo de Virgínia, nos Estados Unidos, de 1776; à Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, na França, de 1789 e à Convenção sobre a Escravatura, de 1926, pelo menos, formando uma sucessão de pactos, acordos e entendimentos, chegando à Carta das Nações Unidas, em 1945 (Brasil, senado federal, 1996).

A partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948, publicada pela Organização das Nações Unidas (ONU), começa a se desenvolver, em nível mundial, instrumentos internacionais de proteção, que determinam o valor da igualdade humana, reforçados pelo pilar da Universalidade. Nesse sentido, a DUDH estabelecendo o princípio da isonomia como forma de coibir discriminações, proclama o direito de todos também à educação (DUDH, 1948, Art. 18, 26, 29; Piovesan, 2005, p. 35-46).

A Convenção Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, ratificada por 167 países, dentre eles o Brasil, assinala que qualquer “doutrina de superioridade baseada em diferenças raciais é cientificamente falsa, moralmente condenável, socialmente injusta e perigosa, inexistindo justificativa para a discriminação racial, em teoria ou na prática, em lugar algum”. O artigo 1º da Convenção define discriminação racial como:

Qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência, de origem nacional ou étnica, que tenha o propósito ou o efeito de anular ou prejudicar o reconhecimento, gozo ou exercício em pé de igualdade dos direitos humanos e liberdades fundamentais. (ONU, 1965, Art. 1º).



A discriminação abrange toda distinção, exclusão, restrição ou preferência que tenha por objetivo ou resultado prejudicar ou anular o exercício, em igualdade de condições, dos direitos humanos e liberdades fundamentais, nos campos político, econômico, social, cultural e civil, ou em qualquer outro campo, porque a discriminação significa sempre desigualdade (Piovesan, 2005; IPEA, 2011). O Brasil assinou a Convenção Internacional Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial em 1968.

O termo “raça”, conforme Bandeira e Batista (2002), pode fazer referência tanto às características biológicas e fenotípicas de uma pessoa ou agrupamento social, como às étnico-culturais, apresentadas pelos mesmos.

O conceito de “racismo”, de acordo com De Almeida (2018), pode ser entendido como uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam.

A Constituição Federal de 1988 determina que está dentre os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil,

Promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação e também “a Lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais”. (Brasil, CF/1988, Art. 3, inciso XLI; Art. 5º, inciso XLI; Gomes, 2001).

Por conseguinte, após publicação de Parecer, o Conselho Nacional de Educação (CNE/CP, 03/2004), por meio da Resolução de n. 1, de 17 de junho de 2004, alterando a Lei n. 9.394/1996, aprovou a Lei n. 10.639/2003, que determinou a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos escolares do país. Dessa forma, o novo dispositivo acrescentou à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) os artigos 26-A e 79-B.

O artigo 26-A estabelece o ensino sobre cultura e história afro-brasileiras e especifica que o mesmo deve privilegiar o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional. (FINON, 2007).

O mesmo artigo ainda determina que tais conteúdos devem ser ministrados dentro do currículo escolar, dos estabelecimentos públicos e particulares, em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História brasileiras<sup>14</sup> devendo promover a reaprendizagem da história, cultura, literatura brasileira, também sob a perspectiva da população negra, considerando sua diferença e representação, respeitando o princípio da igualdade que a Lei trouxe como base, traduzido na ideia de que somos todos humanos (Silva Júnior, 1998).

Soma-se à Lei o Decreto n. 4.886, de 20 de novembro de 2003, que estabelece a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial e resoluções, como a destinada à Educação para as Relações Étnico-Raciais e Para a Educação Quilombola (BRASIL, PNPIR, 2003).

No ano seguinte, em 2004, estabeleceram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A resolução foi resultante do Parecer CNE/CP 3/2004. As diretrizes estipulam as formas de como as questões étnico-raciais devem ser trabalhadas na educação. Uma das orientações é reconhecer e valorizar as raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias e asiáticas (BRASIL/SECAD/ME, 2004; BRASIL, SECAD/SEPPIR, 2009).

A aprovação deste dispositivo legal é fundamental para um trabalho escolar comprometido com o respeito à diferença. Dados coletados em pesquisas que serviram de base para o desenvolvimento da Lei n. 10. 639/03, afirmam que crianças e jovens de ascendência africana têm, via de regra, uma escolaridade prejudicada, por possuírem vida escolar mais difícil e acidentada que crianças brancas, pois enfrentam maior número de saídas e voltas para o sistema escolar (Henriques, 2001). Mas os desafios para a efetiva implementação da Lei refletem a continuidade de uma política que ainda não alcançou a efetividade proposta.

Conforme Silva e Barbosa (2008; 2019), há a necessidade de regulamentar uma carga horária mínima para o trabalho da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos componentes curriculares de História, Literatura e Artes. As autoras argumentam que houve avanços, mas ainda há muito a ser definido. Ainda hoje, em 2022, muitos

---

<sup>14</sup> Artigo 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) inclui no calendário escolar o Dia Nacional da Consciência Negra, comemorado em 20 de novembro.

professores, sobretudo de cidades pequenas do interior, ainda não têm acesso aos cursos de formação e aos materiais.

Lopes e Macedo (2017) afirmam que houve avanços, porque se retroagirmos há 30 anos da aprovação da Lei n. 10.639/03, as relações raciais existentes no Brasil ainda eram entendidas pelo modelo da mestiçagem. Pereira (2011), “no mesmo sentido, explica que a partir de 1995, em virtude dos movimentos negros e sociais, a política racial passou a ser entendida como política pública”.

Hansebalg (1996), ao explicar sobre o conceito de mito usado na Antropologia, faz uma correlação à noção de “democracia racial” no Brasil, apontando para a distância entre a representação e a realidade; a permanência da existência de preconceito, a discriminação, as desigualdades raciais e a construção da negação desses fenômenos no plano discursivo do país, de um modo geral (Hansebalg, 1996, p. 237).

A afirmação de Hansebalg denota a resistência e a pouca efetividade das políticas públicas voltadas ao combate do fenômeno da discriminação e do preconceito racial em solo brasileiro, que, a despeito das tratativas, acordos e legislação, mantém ainda tímidas ações efetivas de combate às discriminações por cor e raça no país.

A formação histórica do Brasil está indissociavelmente ligada ao continente africano. Conhecer a história da África e do Brasil, numa perspectiva do negro, contribui para a valorização da comunidade negra, sobretudo no sentido da mudança de uma mentalidade preconceituosa e no sentido do cumprimento da garantia da plena eficácia do artigo 5º da Constituição Federal de 1988.

A importância do assunto remete-nos à estreita relação que a educação possui quanto à incumbência de uma formação voltada ao entendimento e criticidade relacionados ao tema da diversidade racial no país, com vistas à formação de um cidadão consciente de sua história, das transformações sociais, das determinações do status quo de uma sociedade que deve voltar seus esforços em prol de um currículo escolar que trabalhe o ensino e a aprendizagem com base em conceitos como “identidade”; “alteridade”; “diferença”, “cultura”; “raça e etnia”, segundo Tomaz Tadeu da Silva (1999, p. 17).

## **A importância da Educação Escolar para as Relações Étnico-raciais desde as séries iniciais**

Conforme Lopes (2004) é impossível estudar e entender a história do mundo sem passar pela história do continente africano. É preciso tratar de questões que remetem ao passado de um continente que durante a modernidade foi saqueado. E não apenas as suas riquezas materiais, mas a própria vida das pessoas que dali foram retiradas, passando à condição de escravas pelos europeus e brancos brasileiros (Lopes, 2004, 2006).

De acordo com Pereira (2008), a questão racial brasileira, alçada ao centro do debate no país com a aprovação da Lei n. 10.639/03, numa tentativa de uma desconstrução da polaridade étnico-identitária, afirma que,

A lei atende ao enfrentamento da antiga crítica a um ensino de História centrado em narrativas etnocêntricas, em que a história e a cultura afro-brasileiras, via de regra, compareciam – quando compareciam - de forma estereotipada, de modo que a referida lei foi e continua sendo uma tentativa de diminuir os problemas sociais advindos do racismo, que intrinsecamente permeiam nossa constituição como sujeitos sociais, problema remanescente do período Colonial, em que os indivíduos africanos e posteriormente afrodescendentes, eram considerados apenas como força de trabalho desprovido de inteligência ou direitos básicos. (Pereira, 2008, p. 22).

O viés pedagógico escolar desta discussão converge, então, para as crianças em processo inicial de construção de conhecimentos instrucionais e morais, no Ensino Fundamental, que, conforme Silva (2020) necessitam de elementos capazes de direcionar e contribuir para o desenvolvimento da cidadania, que resultem em processo de inclusão social e afirmação identitária.

Conforme Bersani (2017) o racismo estrutural, aquele que perpassa desde a apreensão estética, até o espaço dos âmbitos privados e públicos, ainda é muito forte e pode transcender à formatação das instituições, como a escola, por exemplo. Isto é, o indivíduo que possui características fenotípicas de descendência africana sofre, mesmo de forma velada, sendo obrigado a suportar essa violência, muitas vezes, difícil de coibir.

Goffman (2012) questiona sobre qual seria o impacto numa mente infantil que convive com as pressões de uma sociedade que a desfavorece e não apresenta a ela formas de representações com as quais consiga se identificar positivamente. O

antropólogo explica a utilização do conceito de estigma, para falar sobre as marcas e identidades de raça, segundo o qual procura perceber se as crianças já carregam uma representação pejorativa em relação à negritude.

Uma face desse processo, conforme Goffman, é a construção simpática dessa anormalidade, que não deixa de ser estigmatizadora, no sentido de reforçar que “o indivíduo estigmatizado pode ser abordado à vontade por estranhos, desde que eles sejam simpáticos à sua situação. Por exemplo, chegar pegando no cabelo ou dizer “nossa que macio”, é atitude que reforça oracismo estrutural, tratado com normalidade, na maioria das vezes(Goffman, 2012, p.26).

Segundo Rosemberg (2012), é importante que essas questões sejam apresentadas antes dos 7 anos, por volta dos 4-5 anos, fase em que as crianças, segundo o entendimento defendido pela autora, já desenvolveram algum tipo de conceituação ou identificação racial (Rosemberg *et al.*, 2012, p.35).

Em estudo sobre o perfil ideológico da literatura voltada ao público infanto-juvenil, no período de 1955 a 1975, Rosemberg (2012), analisando 168 livros infanto-juvenis brasileiros (num total de 626 histórias), detecta, entre outras coisas, um tratamento diferenciado dado a brancos e a negros.

Segundo Rosemberg,os brancos são os personagens mais frequentes nos textos e nas ilustrações. São representados como modelos da espécie humana, apresentando atividades profissionais mais diversificadas, recebendo melhor acabamento estético, representando figuras e personagens históricos mais relevantes, o que pode resultar não apenas na instauração de um processo discriminatório de fato, mas de uma “violência simbólica” intrínseca(Lima, 2005; Silva, 2020).

Denota-se assim, conforme Weschenfelder, que,

Historicamente, a escola tem sido um lugar que silencia e anula as diferenças em nome de normas e práticas que homogeneízam os/as alunos/as, produzindo estereótipos e formas de excluir aquele/a que é considerado como fora do padrão, cultural e pedagogicamente. (Weschenfelder, 2014, p. 10).

O discurso que deveria centralizar a educação brasileira atual seria o de uma educação voltada para o ensino crítico, para a cidadania e educação moral. No entanto, conforme Moraes (2015), a explicação para a permanência da ideologia da democracia

racial nas escolas, principalmente nos manuais didáticos, só pode ser justificada como negação do racismo.

A escola é instituição responsável por fazer conhecer a África de ontem e de hoje. A história do Brasil, contada na perspectiva do negro, reafirma a constante presença da marca africana dos nossos ancestrais na literatura, na música, na criatividade, na forma de viver e de pensar, de andar, de dançar, de falar e de rir, de rezar e festejar a vida (Finon, 2008).

É importante ressaltar que uma política de reparação não é para “favorecer” uma parcela da população em detrimento de outra, mas sim, uma forma de equalizar as diferenças de oportunidades criadas pelas mazelas sociais resultantes de um racismo estrutural e até ideológico.

De acordo com Munanga (2015), o multiculturalismo não pode ser reduzido a um pluralismo sem limites. Ele deve ser definido como a busca de comunicação e integração parcial entre os conjuntos culturais não reconhecidos na formação da cidadania. Para Kabengele Munanga,

A vida de uma sociedade cultural organiza-se em torno de um duplo movimento de emancipação e comunicação. Sem o reconhecimento da diversidade das culturas, a ideia de recomposição do mundo arrisca cair na armadilha de um novo universalismo. Mas, sem essa busca de recomposição, a diversidade cultural só pode levar à guerra de culturas. (Munanga, 2015, p. 21-22).

De acordo com Barbosa (2008), “a repetição dessa história eurocentrada, muito mais pautada pelos grandes feitos e pelos grandes heróis, negligencia a história dos povos africanos”.

Assim, conforme Müller e Santos (2013), a Educação e o ensino da História da África e do Negro no Brasil têm papéis significativos e importantes na formação da identidade brasileira, pois no espaço escolar pode-se disseminar e resgatar saberes e valores, necessários às tessituras das identidades.

## **Considerações Finais**

A história do ensino escolar como responsável pela instrução está vinculada às transformações sociais, políticas, econômicas e culturais pelas quais passou o mundo

ocidental, até chegarmos às instituições de ensino que temos hoje, de caráter liberal, cujos pilares são o individualismo, a propriedade, a liberdade e a igualdade.

Dessa forma, a ideia de igualdade do pensamento liberal está vinculada à igualdade perante a lei, devendo advir daí igualdade de oportunidades e de direitos. Ainda que não exista consenso sobre tais princípios, eles apontam para a democracia como forma capaz de assegurar os direitos individuais do cidadão e, sobretudo, das populações historicamente relegadas em função de aspectos culturais e raciais.

Ao falar sobre a importância da inserção do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, o estudo evidencia a relevância em se adotar, desde o primeiro seguimento do ensino na Educação Básica, políticas e métodos de esclarecimentos, orientações e medidas necessárias para dissuadir e eliminar a discriminação racial e suas manifestações, para prevenir e combater doutrinas hegemônicas, práticas racistas e discriminatórias ainda presentes numa sociedade pluriétnica e multicultural por natureza.

## Referências

ARENDDT, Hannah. **As origens do totalitarismo**. Rio de Janeiro: Editora Documentário, 1979.

BANDEIRA, Lourdes. BATISTA, Analía Soria. **Preconceito e discriminação como expressões de violência expressões de violência**. Estudos Feministas, Universidade de Brasília, 2002.

BARBOSA, Muryatan Santana. Eurocentrismo, História e História da África. **Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**, nº 1, jun. 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERSANI, Humberto. **Racismo estrutural e o direito à educação. Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 8, n. 3, p. 380-397, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva/article/view/6975>. Acesso em: 5 out. 2021.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Senado Federal. **Direitos Humanos: Instrumentos Internacionais/ Documentos Diversos**. Senado Federal. Brasília, 1996.

BRASIL. Câmara Federal. Câmara Federal. **Projeto de Lei, PL 259/1999**. Disponível <https://www.camara.leg.br/>. Acesso em: 23, jul. 2022.

BRASIL. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Determina a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares. D.O.U. 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. Senado Federal. **Decreto nº 4.886 de 20/11/2003**. Ementa Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial-PNPIR e dá outras providencias. Publicação Original [Diário Oficial da União de 21/11/2003] (p. 3, col. 2).

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, 2004. 35 p.

BRASIL. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD; SEPPPIR, junho, 2009.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004.

BRASIL. Senado Federal. **Estatuto da Igualdade Racial e normas correlatas**. Brasília, DF. Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2021. 120 p.

**CARTA DAS NAÇÕES UNIDAS, 1945**. Feita na cidade de São Francisco, aos vinte e seis dias do mês de junho de mil novecentos e quarenta e cinco. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/doc/cartonu.htm>  
Acesso em: 23, jul.2022.

COMPARATO, Fábio Konder. **Convenção de Genebra Sobre a Escravatura, 1926**. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/redeedh/anthist/gen1926.htm>  
Acesso em: 19, jul. 2022.



DE ALMEIDA, Silvio Luiz. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

**DECLARAÇÃO DE DIREITOS DO BOM POVO DE VIRGÍNIA**, de 16 de junho de 1776. Disponível em: [http://www.nepp-dh.ufrj.br/anterior\\_sociedade\\_nacoes6.html](http://www.nepp-dh.ufrj.br/anterior_sociedade_nacoes6.html) Acesso em: 21. Jul. 2022.

**Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1789**. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/414/2018/10/1789.pdf> Acesso em: 20, jul. 2022.

DUDH. **Declaração Universal dos Direitos Humanos [1948]**. Rio de Janeiro: UNIC, 2009. Disponível em: <http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/modulos/mod-2/referencias.html> Acesso em: 23, jul. 2022.

FINON. Faculdades Integradas do Noroeste de Minas. **Curso de Extensão Formação em História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. (Carga Horária de 70 (setenta) horas, cursada na modalidade de Educação a Distância, no período de 07 de junho de 2007 a 30 de maio de 2008). Paracatu/MG, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2008.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. **Ação Afirmativa & Princípio Constitucional da Igualdade. A Experiência dos EUA**. 1. ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2001. v. 01. 454 p.

HANSEBALG, Carlos. **Entre o Mito e os Fatos: Racismo e Relações Raciais no Brasil**. In: MAIO, Marcos e SANTOS, Ricardo Ventura (Org.). *Raça, Ciência e Sociedade*. Rio de Janeiro: Fiocruz/CCBB, 1996, p. 237.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Rio de Janeiro. Instituto de Pesquisas Aplicadas, 2001.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Retratos da desigualdade de gênero e raça**. 11ª Edição. 2011.

LIMA, Heloisa Pires. **Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil**. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília, Ministério da Educação/SECAD, 2005, p. 101-115.

LOPES, Lopes; MACEDO, José Rivair. **Dicionário de história da África-Séculos VII a XVI**. Ed. Autêntica, 2017. 319p.

LOPES, Nei. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana**. São Paulo: Selo Negro, 2004, p. 404.

BRASIL. **Dicionário escolar afro-brasileiro**. São Paulo: Selo Negro, 2006.

MEC/UNESCO. Ministério da Educação/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas** / Sales Augusto dos Santos (Organizador). Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005. 394 p.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **Análise Qualitativa: Teoria, passos e fidedignidade**. Ciência e saúde coletiva. Research gate. vol. 17. N. 3. Rio de Janeiro, 2012.

MORAES, Renata Figueiredo. **Ensino de cultura e História afro-brasileira e indígena na Educação Básica: o desafio de professores, alunos e ações governamentais**. História e perspectivas. Uberlândia, 2015.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; SANTOS, Jorge Luís Rodrigues. **A Presença/ Ausência da História e Cultura Negra na Escola. Relações Étnico-Raciais e Diversidade**. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, USP, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948.

BRASIL. Organização das Nações Unidas. **Convenção Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial**, 1965. Promulgada internamente em 1968 por intermédio do Decreto nº 65.810/1968.

PEREIRA, Júnia Sales. **Reconhecendo ou desconstruindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato pós-Lei nº 10.639**. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 21, 2008, pp.21-43.

PEREIRA, Amílcar Araújo. **A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil**. Cadernos de História. Vol. 12. Nº 17 (p. 25 - 45). 17 de outubro de 2011.

PIOVESAN, Flávia. **Ações Afirmativas sob a Perspectiva dos Direitos Humanos**. In: MEC/UNESCO. Ministério da Educação/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**/Sales Augusto dos Santos (Organizador). Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005. 394 p.; p. 35-46.

ROSEMBERG, Fúlvia *et al.* **Aspectos conceituais e jurídicos da educação para a igualdade racial na educação infantil**. In: Maria Aparecida Silva Bento. (Org.). Educação Infantil e igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. 1ed. São Paulo: CEERT, 2012, p. 10-114.

SILVA JÚNIOR, Hédio. Anti-Racismo. **Coletânea de Leis Brasileiras** (Federais, Estaduais, Municipais). Ed. Oliveira Mendes, 1998.

SILVA, Maurício. **Educação e Literatura: Ensaios sobre Leitura Literária e Ensino de Literatura**. São Paulo: Pimenta Cultura, 2020. 247p.

SILVA, Tatiana Raquel Reis; BARBOSA, Viviane de Oliveira. **África e Afro-Brasil em Debate**. São Luís: Eduema, 2019. p. 358.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156p.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **“Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação: O Positivismo, A Fenomenologia, O Marxismo”**. 5. ed. 18 reimpr. São Paulo: Atlas, 2009. 175p.

WESCHENFELDER, Viviane Inês. **O negro como sujeito de sua própria história: reflexões sobre o ensino de história contemporâneo**. In: XII Encontro Estadual de História ANPUH/RS. História, Verdade e Ética. UNISINOS. São Leopoldo. 2014.

## Capítulo 8

# Um Olhar sobre as Orientações Curriculares para o Ensino de Literatura no Brasil

### Introdução

**C**om a criação do Ministério da Educação em 1931, houve a determinação dos objetivos de ensino que seriam “proporcionar ao estudante a aquisição da língua portuguesa, habilitando-o a exprimir-se corretamente, comunicando-lhe o gosto da leitura dos bons escritores e ministrando-lhe o cabedal indispensável à formação do seu espírito e à sua educação literária” (Zilberman, 1999). De acordo com tais determinações, o professor deveria utilizar a leitura dos textos literários para ensinar, de forma contextualizada, todo o resto do conteúdo de Português.

Nesse sentido, as normativas educacionais posteriores propostas no país, materializadas em leis e planos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular, guardam características similares quanto a paradigmas cristalizados das formas de se desenvolver habilidades, competências e de se compreender a Educação no país, sobretudo no que diz respeito ao ensino de Literatura.

No presente texto parte-se do pressuposto de se tratar a literatura como “mecanismo de instrução e educação, além de equipamento intelectual e afetivo, pois a Literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles” (Candido, 2004).

Nesse sentido, o presente estudo, de revisão de literatura, abordagem conceitual e de natureza qualitativa, tem como objetivo apresentar um panorama das orientações para o ensino de literatura nas normativas educacionais brasileiras, elencando

direcionamentos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pela Base Nacional Comum Curricular, dois dos documentos norteadoras da Educação Básica no Brasil, detendo o olhar de forma mais específica no Ensino Médio, último seguimento da Educação Básica, observando perspectivas de mudanças e permanências no escopo das orientações concernentes ao ensino de Literatura no país.

### **A Literatura nos Parâmetros Curriculares Nacionais**

Conforme o Ministério da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram feitos para servirem de referência e orientação para a elaboração dos currículos das propostas estaduais e municipais de ensino. Os Parâmetros Curriculares Nacionais se apresentam em três grandes grupos: os de Ensino Fundamental para o I e II ciclos (Brasil, MEC, 1997); os de Ensino Fundamental para o III e IV ciclos (Brasil, 1998) e os de Ensino Médio (PCNEM) (Brasil, 1999).

O documento organiza o currículo por áreas de conhecimento (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias), propondo os estudos de forma interdisciplinar e contextualizada. Todas as áreas de conhecimento devem englobar quatro eixos estruturais: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver e aprender a ser.

Os Parâmetros trazem dentre os objetivos, “afiançar que crianças e jovens tenham garantias de acesso aos conhecimentos necessários para integrar-se à sociedade globalizada como cidadãos participativos e conscientes de suas responsabilidades” (Brasil, 1998). E ainda:

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando no dia a dia atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças sociais, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito. (Brasil, 1997, p. 7).

Os Parâmetros (1997), no escopo da área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, colocam a Literatura dentro da grande área da linguagem. O texto justifica:

Os homens e as mulheres interagem pela linguagem, entendida como prática social que se realiza nos diversos grupos sociais, algo que vai ao encontro da necessária capacidade de exercício da cidadania, que requer

a “utilização da língua, de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita”. (Brasil, 1998, p. 20; 23).

Vê-se que o texto atrela o estudo da Literatura ao conceito de letramento, termo compreendido pelos Parâmetros como “um produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnológico” (Brasil, 1997b, p. 23). Mas o termo “letramento”, entretanto, ainda suscita controvérsias. Ele é definido por Ângela Kleiman na obra “Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola” (2004), como:

Um conjunto de práticas sociais que usa a escrita como sistema simbólico e como tecnologia em contextos específicos para objetivos específicos, estando relacionado, dentro dessa perspectiva, tanto ao ato de escrever quanto ao de ler, cujas práticas podem ocorrer, tanto no ambiente escolar quanto fora dele, não guardando sinonímia perfeita com o vocábulo alfabetização. (Kleiman, 2004, p. 18).

O conceito é fundamental pois, conforme Soares (2004), a configuração social contemporânea exige dos sujeitos que dela participam diferentes “possibilidades” de leitura e de escrita. Dessa forma:

A concepção de leitura, numa abordagem interacionista da linguagem, resulta na ideia de que um cidadão letrado deve ser um leitor competente, entendido como aquele que sabe selecionar, dentre os vários textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a suas necessidades, conseguindo estabelecer estratégias adequadas para abordar tais textos. (Brasil, 1998, p. 70).

Nesse sentido, encontra-se nos PCNs, valorização do texto literário, quando o documento afirma que “a literatura ultrapassa e transgride os planos da realidade, para constituir outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção e a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis” (Candido, 1989; Brasil, 1998, p. 26). Assim, continua os PCNs:

A literatura não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história dos homens. Mas deve ser tomada como uma maneira particular de compor o conhecimento, sendo necessário reconhecer que sua relação com o real é indireta. (Brasil, 1997, p. 23).

Nos PCNs de Língua Portuguesa, do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, há orientação voltada para a diversificação da leitura por gêneros literários diferenciados. O texto explica que no ensino de Língua Portuguesa, a “diversidade textual” com a leitura de contos, novela, romance, poema, texto dramático e canção, não só garantirá a formação de leitores, mas formará “leitores competentes” (Lajolo e Zilberman, 1988; Brasil, 1997, p. 55; 1998).

Os Parâmetros afirmam que, a questão do ensino da literatura ou da leitura literária (grifos nossos) é particular e singularizada porque envolve:

Um exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do ‘prazer do texto’, etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (Brasil, 1997, p. 37-38).

Dessa forma, conforme Souza Neto (2014), “a questão que problematiza a presença da leitura literária nos PCNs do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental se centra numa preocupação do Ministério da Educação com a formação de leitores nesses níveis escolares”.

Para os PCNs “é nessa fase que muitos alunos desistem de ler, por não conseguirem atender às demandas de leitura colocadas pela escola”. O texto acrescenta que “cabe à escola organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real” (Brasil, 1998, p. 71).

Entretanto, conforme Souza Neto (2014), os PCNs consideram o ensino de Literatura como uma entre as muitas linguagens, sem a especificidade que se almeja para com a Literatura. O texto dos PCNs elenca duas habilidades relacionadas ao ensino de Literatura (grifo nossos):

Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos, contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção, recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias, escolhas e tecnologias disponíveis). Recuperar, pelo estudo do texto

literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial. (Brasil, 1999, p. 145).

Por conseguinte, o texto recebeu críticas de escritores brasileiros, pesquisadores acadêmicos, a exemplo de Neide Rezende e Maria Helena Nery Garcez, ambas da Universidade de São Paulo e da própria Academia Brasileira de Letras, em relação à importância diminuta para com a Literatura na escola e com a falta de uma explicação clara em relação ao ensino dessa Literatura, pois o documento “apresenta orientações fragmentadas, privilegiando ainda o retrógrado modelo do século 19, que poderia ser mais apropriadamente considerado ensino da história da Literatura [...]” (Jornal da USP, 2000, p. 12 apud Souza Neto, 2014, p. 124).

Por conseguinte, num esforço de redenção quanto ao texto fragmentado da primeira versão, o Ministério da Educação publicou versão dos PCNs (Brasil, 1999), em que o ensino de História da Literatura deveria ocupar um papel secundário, enfatizando-se a formação de leitores literários.

No que concerne especificamente ao Ensino Médio, a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) é que não haja a divisão entre o ensino de Língua e Literatura. O documento propõe a extinção do costume de se ensinar a Literatura pela perspectiva histórica e orienta que ela deve estar integrada à área de leitura, ou seja, a leitura dos textos literários deve ser feita, mas é considerada um tipo de leitura equivalente a de outros tipos e gêneros, quando afirma que se deve:

Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/ contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas). (Brasil, 2000b, p. 20).

Por conseguinte, em sua terceira versão, o PCN+, traz a reformulação abaixo:

Entender as manifestações do imaginário coletivo e sua expressão na forma de linguagens é compreender seu processo de construção, no qual intervêm não só o trabalho individual, mas uma emergência social historicamente datada. O estudo dos estilos de época, por exemplo, em interface com os estilos individuais, adquire sentido nessa perspectiva: a de que o homem busca respostas – inclusive estéticas – a perguntas latentes ou explícitas nos conflitos sociais e pessoais em que está imerso. A língua, bem cultural e patrimônio coletivo, reflete a visão de



mundo dos seus falantes e possibilita que as trocas sociais sejam significadas e ressignificadas: No domínio desse conceito está, por exemplo, o estudo da história da literatura, a compreensão do dinamismo da língua, a questão do respeito às diferenças linguísticas, entre outros. A formação do aluno deve propiciar-lhe a compreensão dos produtos culturais integrados a seu (s) contexto (s), compreensão que se constrói tanto pela retrospectiva histórica quanto pela presença desses produtos na contemporaneidade. (Brasil, 2002, p. 52; 66; 69).

E procuram enfatizar o texto literário como ponto de partida para o ensino nesse nível de escolarização:

A leitura do texto literário – e a conseqüente percepção dos recursos expressivos de que se vale o autor para constituir seu estilo - mobiliza uma série de relações: entre texto e contexto sociocultural de produção e recepção; entre escolhas do autor, temáticas abordadas, estruturas composicionais e estilo, apenas para citar algumas. [...] A leitura da obra literária poderá assim fazer muito mais sentido para os estudantes, pois passa a ser entendida não como um mero exercício de erudição e estilo, mas como caminho para se alcançar, por meio da fruição, a representação simbólica das experiências humanas. (Brasil, 2002, p. 58).

Ato contínuo, o documento denominado Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (Brasil, 2006) trouxe explicações sobre a abordagem dos PCNEM (1999, 2000, 2002), voltada à Literatura, pois as concepções geraram problemas no trabalho com o texto literário: primeiro, por dar ênfase exagerada no interlocutor (Brasil, 2006, p. 58), “chegando ao extremo de erigir as opiniões do aluno como critério de juízo de uma obra literária, deixando, assim, a questão do ser ou não ser literário a cargo do leitor” (Souza Neto, 2014).

Segundo, por fomentar à historiografia literária, como se a história fosse condição indispensável e única para se compreender as produções literárias, e, terceiro, a ideia de que fruição estética se reduz a divertimento (Brasil, 2006, p. 59), “deixando espaço para que se compreenda o texto literário apenas como leitura facilmente deglutível” (Souza Neto, 2014).

O OCEM veio retomar, então, a discussão dos PCNEMs, procurando oferecer alternativas didáticas, pedagógicas e organizacionais para o trabalho com a literatura, a fim de atender às necessidades e expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o Ensino Médio [...] (Brasil, 2006, p. 8).

Dessa forma, vê-se que as orientações advindas dos PCNs são confusas e divergentes quanto ao ensino de Língua e sobretudo de Literatura no país. Dentre os

documentos oriundos dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, o OCEM foi o primeiro que trouxe o ensino da Literatura separado da Língua Portuguesa.

### **A Literatura na Base Nacional Comum Curricular**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada em 2017 e 2018, contemplando os documentos referentes às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental e, posteriormente, o documento da etapa do Ensino Médio, respectivamente.

Assim como os PCNs, a BNCC estabelece que a Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa, permanecem dentro da divisão da estrutura curricular da área de Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciência da Natureza e Ciências Humanas. A Literatura não está configurada como área, mas como campo artístico-literário de atuação, permanecendo como segmentação do componente Língua Portuguesa, conforme excertos a seguir:

No Ensino Fundamental, nos diferentes componentes da área, procurou-se garantir aos estudantes a ampliação das práticas de linguagem e dos repertórios, da diversificação dos campos nos quais atuam, da análise das manifestações artísticas, corporais e linguísticas e de como essas manifestações constituem a vida social em diferentes culturas, das locais às nacionais. No Ensino Médio, a área tem a responsabilidade propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), que são objeto de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa). (Brasil, 2018, p. 473; 474).

A posição seguinte, entretanto, acompanha uma mudança nos modos de apreensão do literário, compreendido a partir de agora como extensão de um discurso social 'moderno', que concebe o uso democratizado da leitura, livre de diretrizes formativas e voltada a todo tipo de texto (Colomer, 2007; Ipiranga, 2019).

Há, dessa forma, uma equalização entre os textos, sendo o literário uma, dentre outras expressões, conforme excerto:

No campo artístico-literário busca-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções

artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, vlogs e podcasts literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remediações, paródias, estilizações, vídeo-minutos, fanfics etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas. (Brasil, 2018, p. 495).

De acordo com Góis (2003) e Ipiranga (2019), a BNCC parece procurar recuperar a vivacidade dos jovens e sua motivação com a inclusão de práticas específicas da juventude, seus códigos e projeções de vida, demonstrados em expressões atualizadas dos modelos de difusão literária, como vlogs, sites, páginas virtuais etc., aproveitando-se disso para construir compreensão mais democrática da arte e promover mais interesse e participação do aluno.

Mas a incorporação de novas mídias ao currículo e às práticas educativas não é unânime. Carlos Reis (1997) argumenta sobre o assunto em *“Leitura literária e didática da literatura: Confrontações e articulações”*, que se deve observar a necessidade de prudência, pois:

Ainda que de maneira prudente, parece possível e legítimo indagar quais são as consequências estético-cognitivas que, desde os mecanismos de apreensão até os comportamentos de prazer, vão estabelecendo um novo paradigma da leitura, cujas tendências são as seguintes: a tendência de pôr em segundo plano a palavra-conceito (ou o signo verbal), entendida como unidade discreta, a favor da globalização da mensagem e dos procedimentos de leitura não linear; a tendência a cultivar procedimentos de leitura minimalista e instantânea, justificados pela reduzida extensão das mensagens e pela multiplicação de estímulos visuais fulminantes; a tendência a ignorar a sintaxe complexa, substituindo-a por essa sintaxe elementar da sucessão e da acumulação de elementos frásicos. (Reis, 1997, p. 115).

Critérios são necessários, para não acabar por referendar leitores emergenciais, leituras automáticas, apreensão mínima de conteúdo, gerando no mesmo sentido, impossibilidade de se concretizar uma experiência literária satisfatória, que consiga trazer modificações efetivas positivas para o desenvolvimento do aluno (Reis, 1997).

Conforme Ipiranga (2019), após situar a literatura como uma prática social, a BNCC dá continuidade a uma série de objetivos, que, contraditoriamente, nem sempre se articulam de maneira coerente, numa tentativa de contemplar todas as vertentes, sem fazer opções específicas e direcionadas:

A escrita literária, por sua vez, ainda que não seja o foco central do componente de Língua Portuguesa, também se mostra rica em possibilidades expressivas. Já exercitada no Ensino Fundamental, pode ser ampliada e aprofundada no Ensino Médio, aproveitando o interesse de muitos jovens por manifestações esteticamente organizadas comuns às culturas juvenis. O que está em questão nesse tipo de escrita não é informar, ensinar ou simplesmente comunicar. O exercício literário inclui também a função de produzir certos níveis de reconhecimento, empatia e solidariedade e envolve reinventar, questionar e descobrir-se. Sendo assim, ele é uma função importante em termos de elaboração da subjetividade e das inter-relações pessoais. Nesse sentido, o desenvolvimento de textos construídos esteticamente – no âmbito dos mais diferentes gêneros – pode propiciar a exploração de emoções, sentimentos e ideias, que não encontram lugar em outros gêneros não literários e que, por isso, deve ser explorado. No Ensino Médio, devem ser introduzidas para fruição e conhecimento, ao lado da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea, obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de um modo mais sistematizado, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais. Essa tradição, em geral, é constituída por textos clássicos, que se perfilaram como canônicos, obras que, em sua trajetória até a recepção contemporânea, mantiveram-se reiteradamente legitimadas como elemento expressivo de suas épocas. (Brasil, 2018, p. 495; 496; 497; p. 513).

Com isso, o documento deixa explícito que a literatura é uma arte entre outras, que deve ser estudada em diálogo com as práticas de linguagem, das quais não se dissocia, reafirmando parâmetros fundamentalmente generalistas, que “[...] busca a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral” (Brasil, 2018, p. 495).

### **Primeiras Considerações: afinal, ensina-se literatura?**

A Literatura, inerente ao campo das artes, ao migrar para a esfera pedagógica como matéria de conhecimento e aprendizagem, dentro da chamada área de Humanidades, passou a suscitar reivindicações de diretrizes mais efetivas ao desenvolvimento da leitura literária, não devidamente contemplada pelos documentos orientadores da Educação Básica, como os PCNs e a BNCC, conforme visto. Leahy-Dios (2000) esclarece que, “educação literária é a experiência vivenciada com a literatura” e isso não se alcança apenas com a leitura fragmentada de excertos de obras literárias nos livros didáticos.

Regina Zilberman (1999), em “Leitura literária e outras leituras”, na realidade, desde o início não se consegue, de fato, ensinar Literatura no Brasil, porque a Literatura, pelos preceitos da Estética da Recepção e do Efeito, de Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, “é um ato dialógico em que o leitor deve ser ativo e participante, deve participar de forma efetiva de sua interpretação, não ser um receptor passivo”. Para Zilberman,

Os equívocos no ensino da literatura talvez estejam em “a Poética colocar-se de modo normativo diante dos textos literários, o que facultou sua circulação pela escola, mas, esgotada, deu lugar às vanguardas que, sob várias formulações, produziu criações destinadas a escandalizar o público”. (Zilberman, 1999, p.82).

A autora explica que “vanguardas” e escola, por hora, são termos inconciliáveis. Aquelas, por não seguirem os moldes da Literatura canônica, acabam criando confusões, por isso a permanência, dos mesmos textos e autores. Para uma possível resolução desse impasse, teóricos como Jauss reivindicam uma “metodologia de trabalho que libere a obra das amarras que a escola condenou” (Zilberman, 1999, p. 88).

Nesse sentido, expressão “ensino de Literatura” passou a dar lugar à “leitura literária” compreendida como “a leitura que é construída em um processo complexo de formação, que não pode ser ensinado, mas articulado por um conjunto de leitores e textos.”

Conforme já aventado, o desenvolvimento da leitura literária perpassa pelo conceito de letramento, que deve ser visto sob uma perspectiva ampliada. Conforme Kleiman (2004),

O fenômeno de letramento extrapola o mundo da escrita, e, de forma contraditória, a escola não se preocupa com o letramento enquanto prática social. A preocupação, via de regra, fica no escopo da alfabetização, obedecendo ao processo de aquisição de códigos. (Kleiman, 2004, p. 20).

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) apresentam um conceito de letramento literário, que seria “o estado ou condição de quem é capaz de ler poesia ou drama, efetivamente, por meio da experiência estética, fruindo-as”, e acrescenta:

Para que haja a experiência literária, é necessário que o aluno consiga identificar nos textos aquilo que lhe confere características literárias. Para que isso ocorra, alguns preceitos presentes nos documentos

anteriores são necessários, tais como a contextualização da produção e a aproximação entre interlocutores, bem como o contato direto com a obra e não com excertos presentes em livros literários. (Brasil, 2006, p. 55).

Deve-se, portanto, conforme Faria (1999):

Ampliar o trabalho da literatura voltado para crianças, desde o Educação Infantil e fomentar a leitura de outras manifestações literárias, como a popular e a de massa, a escrita de si, como recurso capaz de despertar nos jovens um gosto maior pela leitura e pela literatura, num esforço de construção de significados e conhecimentos para a constituição da identidade do estudante, incentivando-se, de forma concomitante, à leitura, à escrita e à linguagem verbal, ferramenta naturais da interdisciplinaridade. (Faria, 1999, p. 9-13).

Caminha-se assim para o conceito de letramento entendido como “um conjunto de práticas sociais que está relacionado tanto ao ato de escrever quanto ao de ler, podendo ocorrer entre qualquer grupo social, ou individualmente, por alguém que faça uso da língua para alcançar um objetivo” (Kleiman, 2004, p. 18).

Nesse sentido, expressão “ensino de Literatura” passa também a dar lugar à “leitura literária” compreendida, conforme Leahy-Dios (2000), como “a leitura que é construída em um processo complexo de formação”, que não pode ser ensinado, mas articulado por um conjunto de leitores e textos.

## **Considerações Finais**

Nas normativas curriculares, tanto os PCNs quanto a BNCC privilegiam o aporte do ensino a partir dos critérios de competência e habilidades, que são suas bases geradoras de elaboração. Os documentos dos Parâmetros Curriculares não apresentam explicitação a contento de conceitos primordiais para a consecução do desenvolvimento literário, a exemplo de “letramento”, “texto literário” e “ensino de literatura”, permanecendo o entendimento do que seja o estudo literário, ao sabor das modificações históricas.

Os PCNs, no primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental propõem um trabalho voltado para a diversidade textual, mas os textos literários ganham relevo somente nos anos finais, em que a literatura é identificada pelo uso artístico da linguagem e pela capacidade de propiciar ao aluno a vivência da dimensão estética.

A BNCC passou a articular a Língua Portuguesa aos campos geradores de atuação social, campo da vida pessoal, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública, inovando, dessa forma, na concepção e fluxo das diretrizes voltadas à disciplina. Mas a Base Nacional Comum Curricular dedica apenas quatro páginas à literatura (da p. 513 à p. 516), confirmando a insuficiente importância que vem sendo dada ao ensino da Literatura no país desde os PCNs.

Encontra-se na proposta para o trabalho com as linguagens, nos PCNs do Ensino Fundamental uma abordagem para o ensino de língua e literatura na perspectiva discursiva e dialógica de Mikhail Bakhtin (2011, 2014), determinando que o eixo do trabalho com a língua seja deslocado do conteúdo para o uso, havendo recomendação para que se trabalhe com a diversidade de gêneros textuais e que se priorize o trabalho com textos que caracterizem os “usos públicos da linguagem” (Brasil, 1998, p. 24), mas a relação dialógica discursiva que pressupõe uma filiação bakhtiniana dos autores dos PCNs, não se traduz de forma extensiva e efetiva à leitura literária.

A BNCC propõe-se transversal, com algumas novas proposições, conforme elencou-se. Entretanto, as orientações aos educadores sobre as práticas literárias no Ensino Médio não indicam conteúdos, apenas habilidades a serem desenvolvidas, de forma que competências sejam mobilizadas, conforme Goodson (1995), retirando o foco do currículo para projetos e ações educacionais que visualizem o ensino como um conjunto de campos de atuação.

Por conseguinte, a literatura, como patrimônio pedagógico fundamental, não deve ser trabalhada apenas como uma forma de se atingir metas propostas pelas normativas, mas ser objeto de consumo e prazer, no sentido de resgatar o caráter primordial da leitura.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação tece críticas à fragmentação do saber e estimula prática de ensino que aproxime e integre áreas do conhecimento, sugerindo ensino contextualizado e interdisciplinar, como forma de fornecer subsídios efetivos para a crise da leitura no país e recomenda o trabalho de ensino-aprendizagem numa perspectiva interdisciplinar e transversal, por que “o resultado da fragmentação do conhecimento a ser ensinado é a perda de sentido, que se manifesta nos alunos como repúdio a determinadas disciplinas, demonstrando que eles não conseguem perceber as semelhanças e relações entre as diferentes áreas do conhecimento” (Gerhard, 2012).

Por fim, conforme Ipiranga (2019), a Universidade, ancorada em modelos tradicionalistas, não instaura reflexões sobre tais desdobramentos, contradição que demonstra o distanciamento das instituições formadoras de novos professores, que sairão das Licenciaturas, alheios às novas técnicas que deveriam nortear suas aulas.

## Referências

AGUIAR, Ivonete de Souza Susmickat, **O lugar da literatura no Ensino Médio: critérios de seleção dos textos literários**. Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. DOU. Brasília, nº 248. 23/12/1996.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Documento introdutório**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1º a 4º séries)**. Brasília. MEC/SEF. 1997b. 10 volumes.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. MEC. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol. 2**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRASIL. MEC. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/ SEMTEC, 2004.

BRASIL. MEC. OCEM. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. V.1, Linguagens Códigos e suas Tecnologias**. Brasília. MEC/SEB, 2006.



BRASIL. BNCC. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Médio. Ministério da Educação. 2018.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre o Azul, 2004, p. 169-191.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

FARIA, Maria Alice. **Parâmetros Curriculares e Literatura: as personagens de que os alunos realmente gostam**. São Paulo: Contexto. Coleção Repensando o Ensino, 1999.

GERHARD, Ana Cristina; Rocha Filho, João Bernandes da. **A Fragmentação dos Saberes na Educação Científica Escolar na Percepção de Professores de uma Escola de Ensino Médio**. Investigações em Ensino de Ciências – V17(1), pp. 125-145, 2012.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Trad. Atílio Brunetta. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

IPIRANGA, Sarah. **O papel da literatura na BNCC: ensino, leitor, leitura e escola**. Rev. de Letras – nº 106. 38 - vol. (1) - jan./jun. – Centro de Humanidades. Universidade Federal do Ceará/UFC, 2019, p. 106-114.

KLEIMAN, Ângela B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social: desvios e rumos**. Rio de Janeiro: UFF, 2000.

REIS, Carlos. Leitura literária e didática da literatura. Confrontações e articulações. In: F. J. Cantero *et al.* Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedade plurilíngue del signo. Barcelona: SEDLI-Universidad de Barcelona, 1997.

SOARES, Magda B. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA NETO, Alaim. **O que são os PCN? O que afirmam sobre a Literatura? Debates em Educação**.- ISSN 2175-6600 Maceió, Vol. 6, n. 12, Jul./ Dez. 2014.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Ibepex, 2010.

ZILBERMAN, Regina. **Leitura literária e outras leituras**. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes & GALVÃO, Ana Maria Oliveira (Org.). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

## Capítulo 9

# Identidade e Leitura: encaminhamentos da BNCC no Uso do Livro Didático

### Introdução

A leitura é uma ferramenta basilar no processo de formação e desenvolvimento integral dos sujeitos, pois está intrinsecamente conexa ao aprendizado e desenvolvimento de conhecimento, habilidades e competências linguísticas, interpretativas, sociais e de construção da identidade social. Por meio da leitura o cidadão amplia o conhecimento, sua visão de mundo, desenvolve consciência crítica e construtiva sobre a sua realidade objetiva e subjetiva.

A leitura, que é um testemunho oral da palavra escrita de diversos idiomas, com a invenção da imprensa, tornou-se uma atividade extremamente importante para a civilização, atendendo múltiplas finalidades. Não há o que ser discutido a respeito da sua importância e benefícios sobre o culto ao hábito da leitura, que deve ser estimulada desde a infância, inclusive com bebês e ao longo da vida acadêmica, a fim de criar e cultivar o hábito de desde cedo.

Segundo dados divulgados pela Câmara Brasileira do Livro (CBL), em 2007, os brasileiros leem em média 1,8 livros por ano. Se comparados com países como França e Estados Unidos, esse índice é assustadoramente baixo. Nesses países, cada pessoa lê em média de cinco a oito livros por ano. O Brasil está bem abaixo da média de outros latinos como a Argentina e o México. Em 2020 a média brasileira aumentou para 2,43 livros por ano, de acordo com a pesquisa desenvolvida pelo Instituto Pró-Livro.

Dados divulgados em 2022 apontam crescimento das editoras, afirmando que os brasileiros estão lendo mais. Entre os dias 6 de dezembro de 2021 e 2 de janeiro de 2022, foram vendidos 5,4 milhões de livros, quase 5% a mais do que no mesmo período

de 2020. Contudo, a pesquisa não traz informações quanto ao crescimento do índice de livros lidos por leitores (Lira, 2022, p.1).

Mesmo assim, entende-se que o país ainda está longe de alcançar a média de leitura dos países desenvolvidos. Sendo assim, parece ser pertinente pensar sobre a formação de leitores, bem como no desenvolvimento dessas habilidades, o que requer uma compreensão sobre as formas de intervenção psicopedagógica que as escolas podem desenvolver com os alunos nos diversos níveis e modalidades de ensino.

Nessa perspectiva, a leitura deve ser estimulada e amplamente explorada em ambientes de formação do cidadão pleno e de construção da cidadania consciente, crítica, reflexiva e autônoma (Freire, 2000).

Este artigo, por conseguinte, tem como objetivo investigar a leitura no processo de formação da identidade social e cultural, discorrendo sobre o papel do livro didático como instrumento pedagógico de aquisição e desenvolvimento das habilidades de leitura, da linguagem, do pensamento crítico, reflexivo e autônomo. Trata-se de um estudo exploratório, bibliográfico e qualitativo (Marconi; Lakatos, 2009; Gil, 2008).

### **O Livro Didático na Formação do Leitor**

O domínio da leitura é uma das competências que a escola deve desenvolver. É pela leitura que se desenvolve a escrita e a oralidade. Além de propiciar a ampliação do vocabulário, a leitura também é formadora de opiniões, geradora de ideias e do desenvolvimento do raciocínio. No mundo contemporâneo nos deparamos com diferentes formas de leitura, sejam elas impressas ou digitais, geralmente acessadas em meios eletrônicos e/ou com acesso via internet.

Embora reconheça-se esses meios, não menos importantes do que o livro impresso, nesse artigo daremos ênfase ao livro impresso, por ser o recurso didático mais disponível nas salas de aula e, portanto, ferramenta pedagógica de ensino e de desenvolvimento de habilidades e hábitos de leitura.

Os livros, portanto, não têm importância menor hoje do que tiveram no passado (...). São portadores do conhecimento de uma geração para outra, e dificilmente poderão ser ultrapassados por qualquer outro meio de transmissão das descobertas intelectuais, [considerados] pedras angulares da vida intelectual e emocional. (Bamberger, 2000, p.11).

Oliveira *et al.* (1984, p. 16), destaca que “no Brasil, o contato com o primeiro livro quase sempre se dá na escola, por meio do livro impresso utilizado como material didático”. Mesmo com o avanço da tecnologia educacional, o livro didático continua ocupando o primeiro lugar nas práticas pedagógicas de aquisição da leitura e no desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências.

O livro didático, apesar das críticas que vem recebendo por diferentes autores, sobretudo quanto a ideologias presentes nos conteúdos, muitas já superadas após sucessivas revisões e atualizações, em decorrência das leis e normativas sobre inclusão, diversidade cultural, dentre outras, ainda é uma ferramenta que direciona o ponto de partida do estudo, representando um norteador para a formação das estratégias de ensino e de formação do leitor (Silva, 2005).

Oliveira (1984) destaca que os livros didáticos se distinguem dos demais por ter as seguintes características: “é dirigido a um público alvo, é obrigatório e possui um mercado diferenciado”, ou seja, são vendidos para fins educacionais e formativos; são recursos auxiliares na condução das práticas pedagógicas pelo docente.

Os livros são elaborados de acordo com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como “documento 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” (Portela e Silva, 2022, p. 240), para o desenvolvimento das competências básicas e específicas.

Sendo assim, o livro didático, além de facilitar o planejamento das atividades curriculares em sala de aula, é um recurso facilitador do desenvolvimento das habilidades e do hábito da leitura, e permite, ainda, a ampliação do vocabulário, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento crítico, reflexivo e autônomo dos alunos em todos os níveis e modalidades de ensino.

Cereja, Cochar e Cleto (2009) explicam que:

Ler é uma atividade bem mais complexa do que parece. Se, por um lado, pode consistir em simplesmente decodificar sinais, por outro pode incluir também interpretar, decifrar o que está além do literal. A linguagem é um poderoso instrumento de expressão do ser humano e, como tal, um meio de aproximação, de interação e de comunhão entre as pessoas. Assim como a linguagem pode ser oral ou escrita, a leitura vai além do universo da palavra escrita. Podemos fazer a leitura de um texto produzido em linguagem escrita, como a de um artigo de opinião; em linguagem mista, como a de um filme ou uma história em quadrinhos; em linguagem pictórica, como a de uma pintura: e assim por diante. Ler

bem, ou ser um leitor competente, não é apenas compreender o que está dito, mas compreender também o não dito, as entrelinhas, o implícito do texto. (Cereja, cochar e Cleto, 2009, p. 11).

Sendo assim, precisa-se ter a consciência de que a leitura não pode ser iniciada somente na escola, e sim em casa, desde a infância, seja com leituras infantis, religiosas ou histórias contadas, ou mesmo uma simples conversa, ou ainda por meio de jogos que estimulem a leitura, uma vez que a leitura é de suma importância na formação da identidade social do indivíduo.

Neste sentido, “a leitura é fruto da realidade vivida, que se pode apresentar como um caleidoscópio de percepções de mundo de cada leitor, que rearranja e reorganiza suas ideias, a partir de cada texto lido” (Ponte, 2007, p. 24). Por meio da leitura o aluno interioriza e reorganiza suas ideias.

Nota-se que as interpretações e pontos de vista de cada indivíduo são influenciados diretamente por sua história de vida, e que a interpretação de um único texto varia, dependendo dos valores e conceitos de cada leitor. Mas o exercício da leitura molda/remolda o comportamento, afetando diretamente a vida social. A leitura é uma atividade que pode contribuir para o aprimoramento do caráter e índole do ser humano, no sentido de auxiliá-lo também em suas relações interpessoais e sociais (Ponte, 2007, p. 35).

### **Leitura da Identidade Cultural e Social**

A leitura é uma ferramenta na integração do indivíduo na sociedade, além de ser formadora e estimuladora. Ela é responsável pelo restabelecimento da autoestima, uma aliada na formação de indivíduos independentes, críticos e de opinião própria, integrantes de uma sociedade e conscientes de seu papel. Por isso Nunes (1994) afirma que,

A leitura é uma atividade ao mesmo tempo individual e social. É individual porque nela se manifestam particularidades do leitor: suas características intelectuais, sua memória, sua história; é social porque está sujeita às convenções linguísticas, ao contexto social, à política. (Nunes, 1994, p. 14).

Portanto, cada leitor é capaz de ler o mesmo texto do mesmo autor e dar a ele sua leitura individual, podendo chegar ao mesmo consenso que o outro leitor, porém sua leitura vai ser diferente e apresentar aspectos pessoais no decorrer de sua interpretação, ao fazer uso do seu conhecimento prévio, criando sentido e estabelecendo ligação entre sua compreensão e as intenções do autor. Conforme Silva (2001),

O trabalho do professor não se limita a despertar a fé na importância dos livros e o entusiasmo por eles: cumpre que o professor esteja em condições de apresentar às crianças livros específicos e é preciso, portanto, que tenha lido um número suficiente de livros infantis. (Silva, 2001, 14).

Sendo assim, a escola deve propiciar ao aluno as experiências de leitura.

O desafio da educação é o de recuperar o equilíbrio humano, individual e social, permitindo que os ideais do passado se concretizem de uma maneira criativa e progressiva. Para isso, deverá enfrentar as patologias sociais, ao mesmo tempo em que tentará imaginar novos sistemas capazes de resolver os problemas econômicos, financeiros, comerciais etc. É preciso buscar não só novas técnicas, como também novos caminhos nessas abordagens. (Ponte, 2007, p. 12).

A educação passa por um momento difícil, em que se constata a perda gradativa do bom leitor, aquele que lê diariamente e por prazer. Nota-se que já não se encontram pessoas críticas, por falta de visão ampliada de saberes construídos por meio da leitura e sua transposição para a realidade social no qual está inserido, ajudando-o a solucionar problemas sociais, econômicos e culturais. A literatura tem influência significativa no mundo alucinante que a leitura possibilita ao homem. Assim, conforme Campos (1999),

Frente a certo texto que se desenvolve numa determinada língua natural, de acordo com as normas que regulam este sistema semiótico, o texto literário se altera a cada leitura ou contexto singular. Essa atividade dispõe o ser humano não só para o conhecimento do mundo, mas também para a criação e recriação dele. (Campos, 1999, p. 12).

Embora muitos pais não saibam, a literatura mexe com as emoções. A criança consegue assimilar o contexto e recontar a mesma história, mas de forma diferente, projetando-se, incluindo parte do seu cotidiano e seus inúmeros seres imagináveis e irreais, fazendo com que seu ponto de vista, sua vivência ou simplesmente sua imaginação, se tornem presentes.

Quem nunca se sentiu uma Bela Adormecida? Quem nunca sentiu medo do lobo mal? Quem nunca teve vontade de derrubar uma das casinhas dos porquinhos? Isso é ter o prazer de contar e recontar, de simplesmente expor seus pensamentos e conhecimentos. Mesmo que inconscientemente, a criança, independentemente da idade, torna-se o autor nesse momento.

Os contos literários têm como objetivo:

Dominar os problemas psicológicos do crescimento; superar decepções narcisistas, dilemas edípicos, rivalidades fraternas, ser capaz de abandonar dependências infantis; obter um sentimento de individualidade e de autovalorização e um sentido de obrigação moral. A criança necessita entender o que está se passando dentro de seu eu inconsciente. Ela pode atingir essa compreensão, e com isto a habilidade de lidar com as coisas, não através da compreensão racional da natureza e conteúdo de seu inconsciente, mas familiarizando-se com ele através de devaneios prolongados, em resposta a pressões inconscientes, o que a capacita a lidar com este conteúdo. É aqui que os contos de fadas têm um valor inigualável, conquanto oferecem novas dimensões à imaginação da criança que ela não poderia descobrir verdadeiramente por si só. Ainda mais importante: a forma e estrutura dos contos de fadas sugerem imagens à criança com as quais ela pode estruturar seus devaneios e com eles dar melhor direção à sua vida. (Bettelheim, 1980, p.16).

Os contos, apesar de fictícios, são formas prazerosas de fazer com que a criança se torne um expectador ativo, fazendo fluir sua imaginação e toda sua criatividade de forma encantadora, divertida e esclarecedora. Bettelheim (1980, p.20) pontua ainda, “os contos são ímpares, não só como uma forma de literatura, mas como obra de arte integralmente compreensível para a criança, como nenhuma outra forma de arte o é”.

Como sucede com toda grande arte, o significado mais profundo dos contos de fada será diferente para cada pessoa, e diferente para a mesma pessoa em vários momentos de sua vida. A criança extrairá significados diferentes do mesmo conto de fadas, dependendo de seus interesses e necessidades do momento. Tendo oportunidade, voltará ao mesmo conto quando estiver pronta a ampliar os velhos significados ou substituí-los por novos.

De acordo com a história contada, a criança é capaz de compor uma narrativa de formas distintas, de acordo com o que está passando ou sentindo no momento do conto. Ela cria e recria a mesma obra de forma precisa, usando de artifícios e contexto do seu cotidiano e de sua vivência de mundo. A criança faz não só uma interpretação sua,



pessoal, mas também se torna a autora de sua interpretação e vai dando margem a seus princípios e criando expectativas decorrentes ao que naquele momento, para ela, é importante, e que esteja vivenciando, criando novos significados para palavras, gestos ou até mesmo personagens, de forma a fazer presente seus critérios e sua opinião usando de criatividade e sensibilidade.

A literatura para crianças hoje abrange diferentes tipos de contos, entre os tradicionais e os modernos. Conforme Faria (2008),

Os contos tradicionais, contos de fada, dentre outros, abordam aspectos muito importantes de nossa natureza e de nossa história, o conto constrói/ estabelece o ser humano como um ser de linguagem culta, para o qual todas as atividades de sobrevivência, alimentos, roupas, relacionamento com animais e plantas, adquirem dimensões imaginárias e simbólicas”. Por isso, contos de fadas, lendas em geral de todos os povos, fábulas e histórias populares continuam a ser apreciados e a fascinar as crianças. (Faria, 2008, p. 24).

Sendo assim, os contos de fadas são estimulantes eficientes na formação crítica, no desenvolvimento da coordenação e criatividade, um grande incentivador à leitura significativa e prazerosa.

Embora a literatura seja envolvente, percebe-se que o encanto da leitura se perdeu. Os jovens estão cada vez mais dispersos quando o assunto é leitura e literatura, e isso é perceptível até mesmo nas faculdades, onde a dificuldade de interpretação ou desenvolvimento de trabalhos acadêmicos torna-se um grande obstáculo na formação. Assim, o ensino da literatura tornou-se algo obrigatório, e cansativo, na visão de muitos. Campos (1999) observa que,

As análises sobre professores e alunos realizadas nas pesquisas mencionadas desembocam na confluência de três temáticas: a das teorias literárias, a pedagógica e a social. A reestruturação do ensino de literatura no 2º grau (atual Ensino Médio) necessita de mudanças nesses eixos, pois os alunos não se envolvem nem intelectual nem emotivamente com o texto literário: não atribuem sentido à leitura porque não a compreendem, desprezam-na. (Campos, 1999, p. 30).

Na perspectiva desse autor, há perda gradativa do prazer da leitura literária. Ele faz uma reflexão de sua importância subjetiva e social no desenvolvimento do ser humano. Existem vários outros fatores que contribuem para essa dura realidade, em que

a leitura já não se faz presente em nosso dia a dia, e que poucos são os que fazem uso dela, sem serem obrigados a tal.

Embora reconheça-se a ampla variedade de formatos de leitura, sobretudo em formato digital, devido à abordagem, resgatamos aqui a importância das bibliotecas na formação do leitor. Nas bibliotecas existentes em algumas poucas escolas, nota-se a falta de espaço, com ambientes pouco atrativos para leitura, apesar de ser o local mais adequado para sedução, leitura e formação de hábito de leitura.

A leitura é fundamental no desenvolvimento intelectual, cultural e social, e, momentos de lazer e descontração, através da leitura recreativa, são essenciais para a formação literária. Conforme Bamberger (2000),

As bibliotecas têm meios para o desenvolvimento dos interesses de leitura e do hábito de ler. É quase impossível hoje em dia comprarmos todos os livros que necessitamos para o nosso prazer e o nosso trabalho (...) A biblioteca da escola não é apenas o 'aparelho de aquecimento central intelectual' da escola, mas é também o primeiro passo para a utilização ulterior de bibliotecas públicas. (Bamberger, 2000, p.76).

Apesar de uma maior oferta de títulos, interessantes e envolventes de que se dispõe na atualidade, a impossibilidade ainda é grande em adquiri-los. Os livros têm valores altos, dificultando a vida daquele com poder aquisitivo inferior ou com rendas já comprometidas com gastos diversos. A falta de investimentos em bibliotecas, tanto públicas quanto privadas, torna ainda mais difícil o encontro de títulos variados em acervos públicos, que deveriam receber mais incentivos financeiros por parte das instituições governamentais.

Ainda de acordo com Bamberger (2000) a falta de opção leva a criança a “pegar o que encontram, e, quando o livro não se ajusta aos seus interesses, sentem-se decepcionadas; em lugar de desenvolver-se, os hábitos de leitura são prejudicados” (Bamberger, 2000, p.79).

Para Silva (2001, p. 26), “a pobreza dos acervos literários soma-se ao baixo repertório de leitura de grande parcela de professores e bibliotecários”. A cada dia o número de bibliotecas públicas diminui ainda mais, e as que ainda existem, possuem acervos pobres e com poucos exemplares, deixando o aluno sem opções de escolher o que lhe agrada ler, ficando assim restrito a outros autores, quando existem, e, muitas

vezes os livros oferecidos não estão apropriados à exigência ou ao grau de compreensão, o que deixa o aluno frustrado e desmotivado a frequentar a biblioteca.

A biblioteca que vive e cresce precisa estar sempre conquistando novos leitores, sobretudo leitores jovens. Nos países em que o trabalho de biblioteca é altamente desenvolvido, organizam-se várias espécies de acontecimentos para colocar as crianças em contato com os livros: horas de histórias, relatórios sobre livros, comemorações literárias, exposições de livros, grupos de discussão, leitura feita por autores etc. tais programas se destinam a recomendar material para a leitura pessoal e a aprofundar a compreensão dos livros já conhecidos. A meta principal é despertar o interesse e o prazer da leitura e fazer dela um hábito. Tais eventos são anunciados por meio de cartazes, circulares, anúncios em jornais e anúncios feitos na escola. Seu êxito depende do planejamento e da preparação. (Bamberger, 2001, p. 78).

A escola é a responsável pela promoção da leitura, e, mesmo com os avanços tecnológicos, não deve abdicar dos livros impressos de literatura infantil e infanto-juvenil. É admissível um (*ciber*) espaço de leitura nas bibliotecas, sem, contudo, abrir mão de um acervo físico impresso, de boa qualidade, que possa estimular as práticas socioeducativas e a promoção da leitura, de forma prazerosa e formadora de novos leitores. De acordo com Lajolo e Zilbermann (2002, p. 25), “a escola passa a habilitar as crianças para o consumo das obras impressas, servindo como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo”.

### **Leitura da Identidade Social**

Os pais representam um papel de suma importância no desenvolvimento da leitura e de hábitos com a adoção de práticas diárias de leitura, além da formação da identidade social das crianças. Os pais devem contar e recontar histórias aos seus filhos. Abramovich (1997) explica que, quando as crianças ouvem histórias, visualizam de forma mais clara, sentimentos que têm em relação ao mundo. Através das histórias elas trabalham problemas existenciais simbólicos da infância, como medos, sentimentos de amor, carinho, curiosidade, dor, perda, maldade, bondade dentre outros.

Lajolo e Zilberman (2000) complementam que, “cada leitor entrelaça o significado subjetivo de suas leituras de mundo com os significados encontrados e ressignificados no decorrer no processo de leitura”. Por meio da leitura outros

elementos interdisciplinares e formadores da identidade social são contemplados. Conforme Abramovich, descobre-se,

Outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica. É ficar sabendo história, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia, etc. sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula. (Abramovich, 1997, p.17).

Nessa perspectiva, quanto mais precoce for o contato da criança com os livros, maior será a probabilidade de formação e desenvolvimento do hábito e de prazer para com a leitura. Além de favorecer o desenvolvimento cognitivo e o pensamento crítico-reflexivo da sua realidade.

Bakhtin (1992) reforça esse argumento, ao afirmar que, ao ouvir ou ler uma história, a criança desenvolve a capacidade comunicativa e interpretativa, é capaz de tecer comentários, indagações, levantar questionamentos e argumentos, de interagir, refletir e aplicar na vida social. Bakhtin defende que esse “confrontamento” de ideias, de pensamentos em relação aos textos, tem sempre um caráter coletivo, social.

### **Considerações Finais**

A formação do leitor e o desenvolvimento do hábito pela leitura é um processo contínuo, que tem início no ambiente familiar e é aprimorado na escola ao longo da vida acadêmica. Dentre os diversos fatores que influenciam o desenvolvimento do hábito da leitura, a “atmosfera literária” encontrada em casa é apontada por Bamberger (2000, p.71) como uma das mais relevantes.

Existe consenso na literatura de que as crianças que ouvem histórias e têm contato direto com livros e são estimuladas pelos pais desde a infância, tendem a apresentar maior desenvolvimento no vocabulário, melhor prontidão para a leitura, capacidade interpretativa, comunicativa, argumentativa, capacidade de resolver problemas, além da aplicação na realidade social

Na escola, o livro didático, apesar das críticas, ainda é considerado como instrumento pedagógico para a aquisição e desenvolvimento das habilidades de leitura, da linguagem, do pensamento crítico, reflexivo e autônomo. Cabe aos pais e professores estimularem a leitura dos textos didáticos e as recomendações de leituras

complementares. A motivação para leitura não só a desenvolve como também aprimora o hábito.

A leitura é fundamental no processo contínuo de formação da identidade social e cultural da humanidade e, consiste, portanto, no maior desafio para os pais, educadores e a sociedade.

## Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso (1952-1953)**. In.: Estética da criação verbal. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de Leitura**. Trad. Octávio Mendes Cajado. São Paulo: Ática, 2000.

BRASIL. BNCC. **Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio**. Ministério da Educação. 2018.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise nos Contos de Fadas**. Trad. Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CAMPOS, Maria Inês Batista. **Ensinar o prazer de ler**. São Paulo: Olho D'água, 1999.

CEREJA, William Roberto, MAGALHÃES, Thereza Cochar e CLETO Ciley. **Interpretação de Textos: Construindo Competências e habilidades**. 1. ed. São Paulo: Atual, 2009.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 39. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2008.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. SP, Ática, 2000.

LIRA Milena. **Brasileiros lendo mais! Editoras comemoram crescimento do setor de livros e apostilas**. Publicado em 26/01/2022. Disponível em: <https://jconcursos.com.br/noticia/brasil/brasileiros-lendo-mais-editoras-comemoram-crescimento-do-setor-de-livros-e-apostilas-91129>. Acesso em: 13, ago. 2022.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

NUNES, José Horta. **Formação do Leitor Brasileiro: imaginário da leitura no Brasil Colonial**. São Paulo: editora da UNICAMP, 1994.

PONTE, José Camelo. **Leitura: Identidade & Inserção Social - biopsicoética & educação**. São Paulo: Paulus, 2007.

PORTELA, Eunice Nóbrega; SILVA, Dirce Maria da. **A Construção de Propostas Curriculares: Concepções e contradições inerentes a BNCC a luz das teorias curriculares**. In: Educação em cena: olhares plurais e experiências de pesquisa e ensino. / Organizadores: Francisco Romário Paz Carvalho, Rebeca Freitas Ivanicska, Bruna Beatriz da Rocha. Itapiranga: Schreiben, 2022. 503 p.: il.; e-book. p. 240-254.

OLIVEIRA, João Batista Araújo *et al.* **A política do livro didático**. 2 ed. São Paulo: Summus; Campinas: Editora da Unicamp, 1984.

SILVA, Ana Célia da. **A desconstrução da discriminação no livro didático**. In. Superando o racismo na escola. 2ª edição revisada/Kabengele Munanga, organizador. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. 7 ed. São Paulo: Papyrus, 2001.

## Capítulo 10

# Para um Currículo Intercultural e a Educação em um Contexto Decolonial

### Introdução

*A escola tem que representar, seja ela pública ou privada, a pluralidade de cada ser humano que compõe o nosso mundo e a diversidade de ponto de vistas que o compõem. A casa pode ensinar os seus valores religiosos, por exemplo, mas compete à escola ensinar o valor do convívio com o diferente. Restringir ou cercear isso descaracteriza o significado dessa experiência pública, na bolha do espaço privado, e assalta a liberdade dos alunos. José Sérgio Fonseca de Carvalho*

O texto traz à baila uma discussão acerca dos currículos escolares brasileiros, uma vez que se encontram arraigados a alguns pressupostos europeizados de educação, necessitando, desse modo, da formação de um pensamento crítico-reflexivo que vá ao encontro de um processo de decolonialidade educacional e, conseqüentemente, curricular, posto que são perceptíveis as relações de poder que permeiam sua construção, a partir do entendimento de que se constituem em um artefato social e cultural.

Assim sendo, torna-se mister repensar o currículo como um dispositivo a ser analisado dentro de várias abordagens, tais como políticas, econômicas, sociológicas, culturais e epistemológicas. Em consonância com Moreira; Silva (1995), o currículo traz em seu cerne visões sociais particulares e interessadas e gera também identidades individuais e sociais particulares. Antes, porém é importante fazer alguns apontamentos sobre a educação no Brasil, já que sempre esteve vinculada e subordinada ao que prescrevem outros países representados pelos organismos internacionais, tais como Banco Mundial, Unesco, Bird e outros e isso tem contribuído, sobremaneira, para um tipo de organização educacional unilateral que atinge em cheio a construção e organização dos currículos escolares.

Desde a chegada dos jesuítas em 1549, até a data de hoje, a educação brasileira nunca caminhou sem qualquer tipo de interferência. Em seus primórdios, esteve sob a égide de Portugal. Após a República, sofreu modificações, mas sempre vinculadas ou ancoradas em modelos os quais não correspondiam à realidade brasileira, já que a exclusão permaneceu, havendo ainda uma escola dualista, ou seja, uma para as classes consideradas subalternas e outra para a elite.

Na verdade, a educação tem sido cotidianamente tratada como objeto que depende dos interesses do capital, e isso faz emergir dois caminhos divergentes: o “caráter explícito desta subordinação, de uma clara diferenciação da educação ou formação humana às classes dirigentes e à classe trabalhadora” (Frigotto, 1995, p.32).

Isso gerou o planejamento de um currículo cujo objetivo principal é o domínio dos discentes no sentido de que sigam padrões que, cada dia mais, os tornem mais subalternizados, delimitando os papéis os quais devem desempenhar. Arroyo (2014) assevera que o processo de rompimento do silêncio imposto historicamente só se concretizará a partir do momento em que esses sujeitos dominados ou subalternizados passarem a refletir e a interrogar acerca das teorias educacionais, bem como sobre as ideologias explícitas e implícitas que as corporificam e, então, buscarem mudança.

Sobre os resquícios da colonialidade brasileira na educação contemporânea, com foco nos currículos escolares, é imprescindível que se arrefeçam. E para que isso se torne realidade, há a necessidade da formação de um pensamento crítico-reflexivo que vá ao encontro do processo de decolonialidade, porquanto o modelo tradicional de educação deixou nesses currículos e nas práticas pedagógicas um legado cujo discurso está pautado na produção, reprodução, manutenção e reforço de epistemologias excludentes.

Na verdade, a educação tem sido cotidianamente tratada como objeto que depende dos interesses do capital, e tal fato criou dois caminhos divergentes: o “caráter explícito desta subordinação, de uma clara diferenciação da educação ou formação humana às classes dirigentes e à classe trabalhadora” (Frigotto, 1995, p.32).

Para as classes populares, são oferecidos saberes básicos e elementares, necessários aos ofícios que irão exercer no mundo do trabalho. Às elites, uma formação mais completa, ampla e abrangente. Esse modelo de educação tem sua base de sustentação no modelo neoliberal. Nessa perspectiva, a educação, cada vez mais é vista como mercadoria e nenhuma modalidade de ensino foge a essa regra.



No contexto neoliberal, ocorre um processo de despolitização da educação, o que a torna pretensamente neutra, ressignificando-a, e transformando-a em mercadoria o que garantirá que estratégias mercantilizantes sejam preponderantes. Dessa feita, tendo a educação um caráter mercadológico, as pessoas passam a lutar para que não se arrefeça a probabilidade de conseguirem um bom emprego, pelo contrário, esta deve aumentar. E se o indivíduo não consegue atingir seus objetivos, a culpa é totalmente dele que é responsável por construir seu sucesso profissional, a partir de um contexto fortemente competitivo que lhe requer alto grau de competência.

Como problema de pesquisa, elegeu-se o seguinte: Quais as possibilidades de se construir um currículo que venha ao encontro de uma educação intercultural e que realmente atenda aos ensejos da educação brasileira?

A partir do exposto, percebe-se a importância da transposição do presente debate para o campo da educação, visto que nos aproxima de uma perspectiva de ensino baseada na premissa de que persiste, em muitos países de passado colonial, como é o caso do Brasil, um legado da colonialidade na esfera escolar e, conseqüentemente nos currículos. Nesse se Destarte, é de suma importância a adoção de teorias e de práticas didático-pedagógicas que contestem os resquícios dessa dominação. Isso, porém requer refletir e admitir que independência econômica e política não são significados de liberdade nos modos de pensar e de agir e que a escola, nesse cenário, é espaço privilegiado para a manutenção ou para alteração da lógica colonialista.

Como procedimento metodológico, adotou-se a revisão bibliográfica, com o intuito de se compreender e de se levantar discussões nas quais se façam presentes pedagogias transgressivas e decoloniais, como forma de propiciar processos educacionais que subvertam os padrões impostos e normatizados nas práticas escolares com foco nos currículos.

O texto está organizado em três capítulos a serem delineados a seguir. O primeiro deles traz os objetivos do trabalho, a contextualização do tema e o problema de pesquisa. O segundo capítulo faz apontamentos sobre os conceitos de colonialismo, colonialidade e decolonialidade. Já o terceiro e último capítulo, discorre sobre a importância e necessidade da decolonização do currículo, apresentando algumas alternativas e possibilidades para se realizar tal feito. Por último, e não menos importante, têm-se as considerações finais, espaço onde retomo os objetivos do trabalho

e faço apontamentos sobre os resultados obtidos durante a o processo de elaboração e de discussão com os autores mencionados no trabalho.

Espera-se que este trabalho contribua para discussões que certamente surgirão, por tratar de um tema bastante recorrente e muito profícuo na área educacional e que carece, ainda, de vários outros debates. ntido, é premente que seja modificado.

### **Colonialismo, Colonialidade, Decolonialidade: tecendo conceitos**

Não se pode falar em reorganização do currículo, sem antes compreendermos o que é colonialismo, colonialidade e decolonialidade. Em relação ao colonialismo, é entendido neste trabalho como fundante para a formação do mito da modernidade, conforme preleciona Dussel (2005).

Sendo assim, os termos moderno e colonial não existem um sem o outro, posto que, sem o colonialismo, jamais teríamos a modernidade, desse modo, não haveria como compará-los. É nesse duplo movimento que traz um passado que não passou, bem como os mitos e consequências elaborados em torno dele que muitas vozes silenciadas durante toda a história do Brasil poderão tensionar a situação presente de maneira a desautorizar o que se tem produzido de conhecimento no âmbito do currículo e cujo objetivo não vai ao encontro do que realmente necessita o currículo escolar brasileiro.

Arroyo (2014) destaca que há uma intencionalidade nos currículos, pois trazem em sua produção, pedagogias de dominação e de subalternização as quais, de forma impositiva, organizam e desorganizam enunciados como pertencentes ao campo da razão, por isso mesmo invalidam racionalidades, trazendo para os campos teórico, ético, político e epistemológico um levante que tensiona as epistemologias educacionais para um pensar a partir da visão dos outros.

Para definirmos o que é colonialidade, é preciso que nos remetamos ao que produziu o grupo Modernidade/Colonialidade, o qual, embora seja composto por intelectuais de diferentes áreas e procedências, possui em comum a construção de um projeto epistemológico, ético e político a partir de uma crítica à modernidade ocidental em seus axiomas histórico-sociológico-filosóficos.

Mignolo (1995) ressalta que, para o grupo mencionado acima, a colonialidade não surgiu com o advento da modernidade, pois ela é inerente e constitutiva dela. Considerando essa perspectiva, modernidade e colonialidade representam duas faces de

uma mesma moeda. Concomitantemente, produziram as ciências humanas como modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, mas deixaram aquém todas as epistemologias constitutivas da periferia do ocidente.

Torres (2007), buscando esclarecer a diferença entre colonialismo e colonialidade diz o seguinte:

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidiana. (Torres, 2007, p. 131).

Enfim, é fato que o vocábulo colonialidade entra sem pedir licença no imaginário das pessoas e constitui-se em um tipo de discurso que se engendra no mundo do colonizado, mas reproduzindo também no locus do colonizador, o que acarreta na destruição do imaginário do colonizado, fazendo-o se transformar em um ser quase invisível, subalterno e insignificante.

Nesse diapasão, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos paradigmas que gerarão a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do indivíduo que não é europeu e a própria negação e o quase apagamento da memória dos processos históricos não atinentes aos povos europeus. Para que esse processo alcance êxito, vários artifícios ou recursos são utilizados, tais como a sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural criado pelo europeu para enaltecer sua cultura o que gera nos sujeitos subalternizados um forte desejo de fazerem parte dela.

Do exposto acima, infere-se que o colonialismo, além de se constituir numa imposição política, constitui-se também numa imposição jurídica, militar e também

administrativa atingindo, sobremaneira, as raízes mais submersas de um povo e lá se mantendo, tanto que se faz presente até os dias atuais.

Ainda de acordo com Quijano (2007), o processo de colonização da América Latina trouxe uma lógica dicotômica, visto que, além de subjugar os povos nas suas atividades físicas e políticas, colaborou para cristalizar no imaginário coletivo deles alguns conceitos bípares, os quais se manifestam por essa lógica da modernidade que se faz presente nos dias de hoje, o que vai ao encontro do que preleciona Fabrício (2016), ao descrever a colonialidade como resultado de uma lógica dos contrários, porque esta percebe o mundo e a existência em mão dupla, sem variações, inserido em conceitos que aprisionam o pensamento em categorizações totalizantes como:

[...] Norte/sul, desenvolvido/subdesenvolvidos, produtivo/improdutivo, racional/irracional, natureza/cultura, heterossexual/ homossexual, etc.- e escalas bem sedimentadas, previamente definidas. Os pares opostos embutem a hierarquização de seus termos e sua valoração segundo um escalonamento dual, que, atribuindo positividade, normalidade e visibilidade ao primeiro, denigre e despreza o segundo. (Fabrício, 2016, p. 28).

O que os teóricos acima buscam expor é que, conquanto o colonialismo moderno tenha sido extinto, as estruturas subjetivas, os imaginários e a colonização epistemológica ainda se fazem fortemente presentes na contemporaneidade.

Quijano (2007) aponta três formas distintas de colonialidade, sendo elas a do poder, a do ser e a do saber, as quais são inerentes às formas de organização social e às formas como as relações sociais são estabelecidas.

Candau e Russo (2013), ao discorrerem sobre esses três formatos, salientam que a colonialidade do poder diz respeito àqueles padrões estabelecidos a partir de uma hierarquia racial e sexual e ainda na formação de distribuição das identidades, tais como brancos, mestiços, índios, negros. Quanto à colonialidade do saber, concebe o caráter eurocêntrico e ocidental como única possibilidade de se construir um conhecimento, tido como científico e universal, rejeitando, desse modo, outras lógicas de compreensão do mundo e da produção de conhecimento, consideradas ingênuas ou pouco consistentes. Esse tipo de colonialidade promove um conceito hegemônico da soberania eurocêntrica do conhecimento. No que concerne à colonialidade do ser, supõe a interiorização e a subalternização de determinados grupos sociais com foco, principalmente, em indígenas e negros.

É inegável que os três tipos interferem fortemente no pensamento e na cultura de uma nação, entretanto, “é a colonialidade do saber que está relacionada com o papel da epistemologia e as tarefas gerais da produção de conhecimento na reprodução de regimes do pensamento colonial” (Maldonado-Torres, 2007, p. 130). Dessa forma, valoriza-se o conhecimento de um grupo dominante em detrimento às demais formas de conhecimento.

Silva (2017) mostra que as relações nas quais o conceito de colonialidade do saber ainda permeia (como é o caso de muitos países da América Latina que têm como discurso articulador o desenvolvimento), a ideia é enfatizada pelos sistemas formais de ensino como se fora algo surpreendente e revolucionário, difundido ainda nos meios de comunicação. No entanto, são conceitos e estratégias advindos dos modelos europeus, cuja hegemonia epistemológica é configurada por um racismo epistêmico, ou, conforme assevera Grosfoquel (2007), sobre a epistemologia eurocêntrica ocidental dominante a qual não aceita nenhum outro espaço de produção de pensamento crítico e científico que não seja o seu.

### **Em Busca de um Currículo *Omnilateral***

Decolonizar o currículo não é simples, uma vez que, ao se pensar e ao se tensionar sobre essa questão, vários posicionamentos emergirão reivindicando igualdade, reconhecimento e representação, a partir de uma afirmação das diferenças (Candau; Russo, 2010). Diferenças essas, marcadas pela raça, identidade de gênero, orientação sexual, etnias, culturas, entre outras, e todas elas com o intuito de aumentar ou de multiplicar vozes e narrativas, a partir de novas linguagens, ao ir de encontro ao processo histórico de negação e de apagamento dessas humanidades, entendidas como Outras, tanto de forma física como simbólica.

Embora não vivamos mais cronologicamente dentro de um contexto de colonização, temos impregnado em nossos modelos educacionais uma ideia de subordinação às exigências dos modelos de educação eurocêntricos e, conseqüentemente, do sistema capitalista. É um colonialismo que aparece de forma sutil e, muitas vezes, imperceptível para muitos, mas que visa a atender às exigências coloniais modernas, globais, capitalistas.

No que tange ao currículo escolar, objeto de estudo deste trabalho, é pensado e elaborado com foco em vários interesses os quais objetivam tornar invisível muitas vozes e, ainda, monopolizar as narrativas pertencentes a outros grupos, ou seja, é um currículo mediado pelas relações de poder. Desse modo, é preciso pensá-lo a partir de olhar outros que há muito tempo se encontram à margem dele.

Nesse processo educativo, o outro é visto como alguém incapaz de produzir, já que não possui consigo as condições de ser, de produzir e de viver de maneira civilizada sem necessitar da ajuda ou do favor daquele que é. E esse outro, “ao não ser nada e ao não ter nada, vive a condição de empréstimo, sendo assim, só lhe cabe reconhecer-se como o não-ser e obedecer àquele que é” (Silva, 2014, p. 206).

Com o intuito de colonizar a tríade ser, saber e poder, já delineados anteriormente neste trabalho, o currículo escolar é organizado de forma proposital de maneira que os alunos considerem o conhecimento eurocêntrico superior, mais valorizado e mais importante, quando comparado aos demais conhecimentos locais. Nesse diapasão, a realidade local não é vista a partir do que realmente é, mas a partir de visão de mundo e de referenciais externos distantes da realidade que circunda as comunidades brasileiras, por intermédio de diferentes formas, mas principalmente pela instituição escola.

Anibal Quijano, com um olhar mais aguçado e fazendo uma análise dos paradigmas eurocêntricos prescritos e exigidos na América Latina, assevera que “[...] a produção histórica da América Latina começa com a destruição de todo um mundo histórico, provavelmente a maior destruição sociocultural e demográfica da história que chegou a nosso conhecimento.” (Quijano, 2007, p. 16).

Percebe-se que a dimensão epistemológica contida nos currículos nada mais é que uma maneira de colonizar, visto que condiciona a uma só episteme, levando, dessa forma, muitos saberes locais escritos ou não escritos a serem colocados à margem da sociedade, posto que não são inseridos na seleção, organização e materialização dos conteúdos escolares.

Tem-se um currículo substancial, entretanto, totalmente basilado nos pressupostos da ciência moderna que é resultado de um pensamento colonialista epistemológico pautado na força e recheado de objetivos políticos, econômicos, militares e, totalmente, vinculado ao chamado capitalismo moderno. E a eficiência desse

pensamento evidencia-se mais fortemente na soberania tecnocrática e neoliberal, como preleciona o sociólogo venezuelano Edgardo Lander (2000).

Destarte, torna-se mister entender os currículos escolares não como uma simples lista de saberes os quais devem ser ensinados e seguidos metodicamente como se fossem uma prescrição médica, mas como algo mais complexificado, previamente pensado, intencionalizado, ou seja, como parte constituinte de um emaranhado sistema de regulação, sobretudo, em contextos nos quais a violência colonial sempre imperou.

É no currículo que o nexa entre representação e poder se realiza, se efetiva. As imagens, as narrativas, as estórias, as categorias, as concepções, as culturas dos diferentes grupos sociais – e sobre diferentes grupos sociais – estão representados no currículo de acordo com as relações de poder entre esses grupos sociais. (...) As representações são tanto o efeito, o produto e o resultado de relações de poder e identidades sociais quanto seus determinantes. (Silva, 2017, 194)

É preciso estar atento a tudo o que nos é imposto, colocado, porquanto nesse tudo podem estar contidas ideologias cujo objetivo central é manter o estigma da colonização e, conseqüentemente, da colonialidade. O tópico a seguir trará algumas contribuições para o processo de decolonização do currículo.

## **Decolonização do Currículo**

### ***Necessidade e Possibilidades***

Como já mencionado, iniciar um processo de decolonização do currículo não é um processo fácil, porém há possibilidades de fazê-lo. Sendo o currículo escolar o motivo para a discussão e enfrentamento das várias visões de mundo, são necessárias ações que façam com que os subalternizados se percebam lesados em seus direitos exijam o lugar que lhes cabe de direito, dessa maneira, perceberão a existência de outros mundos possíveis diferentes daquele que lhes fora imputado pela colonialidade do poder.

A decolonização, em conformidade com Grosfoquel (2007, p. 407), só se concretizará verdadeiramente a partir de uma não obediência epistêmica e civil decolonial, a qual busca deixar para trás essa modernidade eurocêntrica a partir “[...] das cosmologias e epistemologias do subalterno, localizadas no lado oprimido e explorado da diferença colonial.”

No entanto, Grosfoquel nos chama a atenção para o fato de que “[...] falamos sempre de um determinado lugar situado nas estruturas de poder. Ninguém escapa às hierarquias de classe, sexuais, de gênero, espirituais, linguísticas, geográficas e raciais do ‘sistema-mundo patriarcal/capitalista/ colonial/moderno’”. (Grosfoquel, 2007, p. 386).

Silva (1995), ao se referir às narrativas presentes no currículo, salienta que trazem consigo um sistema de representação que mostra quais grupos possuem o poder de representar, quais grupos serão representados e quais ficarão à margem de qualquer forma de representação. Nesse contexto, é fundante, conforme preleciona Louro (1997, p.22), “recolocar o debate no campo do social”, posto que “é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos”. (Louro, 1997, p. 22).

Ao se pautarem sujeitos e currículo, possivelmente, emergirá uma postura mais reflexiva em relação ao sujeito universal o qual, a partir de uma visão mais crítica, compreenderá a relação existente entre o moderno e o colonial e essa compreensão gerará novas identidades as quais, a partir de seus discursos tensionarão percepções mais concretadas que constituíram os sujeitos frente às estruturas (Hall, 2011). Adotando essa perspectiva, muitas dessas visões que se julgavam materializados no imaginário do homem se verão afetadas e desestabilizadas.

Para Hall (2011), as identidades que se fazem presentes hoje, num determinado mundo social, estão em declínio, já que não podem mais serem percebidas como determinadas, mas, sim, em um contínuo processo de mutação e de movimento. Estando essas identidades modernas descentradas, não será possível oferecer afirmações conclusivas a respeito do que é identidade, visto tratar-se de um terreno complexo e movediço.

Nesse cenário, no qual novas identidades emergem todos os dias, já que não são mais fixas, é fundante um repensar sobre os currículos os quais não podem estar presos a visões de mundo construídas sob o olhar da classe dominante. Percorrendo esse caminho, várias perspectivas educacionais que se pretendem universais ficarão estremecidas e, conseqüentemente, desestruturadas na medida em que encararmos “a educação, a pedagogia e o currículo como campos de luta e conflito simbólicos, como arenas contestadas na busca da imposição de significados e de hegemonia cultural” (Silva, 1993, p. 122).



Um currículo com características decoloniais deve estar pautado também no envolvimento e na luta por uma educação específica e diferenciada, principalmente, no que tange à educação dos povos indígenas e povos do campo.

[...] a escola é território de Diferenças Coloniais, mais do que de diferenças culturais. Ou seja, a questão da Colonialidade sobre o currículo e a avaliação escolar não é meramente a presença ou não de determinadas culturas no currículo, mas as lógicas estruturantes que os organizam e materializam. Assim, a Diferença Colonial na escola, no currículo e na avaliação expressa o conflito entre cosmovisões que em tensão se reconfiguram historicamente. (Silva, 2015, p. 56).

Considerando a assertiva acima, deduz-se que a decolonização do currículo somente se concretizará por intermédio de alternativas que viabilizem mudanças nesse paradigma de educação unívoca, de forma a transformá-la em pluriversal.

E, não se pode medir quaisquer esforços nesse sentido, uma vez que a decolonização do currículo só se materializará verdadeiramente por meio de movimentos de construção de alternativas as quais visem a arrefecer o padrão mundial de poder. É a partir desse ponto de vista, com um olhar do outro, que o currículo escolar deve ser pensado, desconstruído e construído, um olhar outro quanto à modernidade, à racionalidade eurocêntrica com seus matizes de universalidade. Um olhar outro baseado num pensamento outro, pensamento este pluriversal, intercultural, decolonial.

Entretanto, assumir esse tipo de pensamento requer mudanças radicais, principalmente, na prática pedagógica. Não adianta fazer modificações no currículo ou nos conteúdos se não houver mudanças na forma de ser e de atuar dos agentes escolares e, mais especificamente, dos docentes, posto que são eles os mediadores e motivadores, os desencadeadores do processo de aprendizagem.

“Pensamento outro” – quiçá uma “teoria outra” ou “episteme outra” – insere-se no chamado “giro decolonial” proposto pelo GM/C. Esse “giro decolonial” se constitui como um “[...] movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade”. (Ballestrin, 2013, p. 105).

Quijano (2007) afirma ser imprescindível a crítica do paradigma eurocêntrico, a qual pode ser feita a partir da adoção e da implementação da decolonização epistemológica, o que certamente possibilitará a liberação das relações interculturais e o

intercâmbio de experiências outras. Para esse teórico, a decolonização epistemológica passa pela libertação das relações interculturais em relação às amarras da colonialidade. Assim, no campo educacional, é preciso decolonizar a instituição escolar e o currículo. E aqui se abre a perspectiva da interculturalidade.

O vocábulo interculturalidade, inscrito no “projeto decolonial”, adquire centralidade com os estudos da linguista Catherine Walsh. A pesquisadora define interculturalidade “[...] como projeto político-social-epistêmico-ético e como pedagogia decolonial [...]”. (Walsh, 2010, p. 76).

Para Wash (2010), a interculturalidade deve ser compreendida como um projeto cujo objetivo é a transformação estrutural social e histórica que envolva a todos indiscriminadamente e que promova um constante diálogo entre as culturas. Diz respeito a um projeto contínuo, construído cotidianamente, tanto que a estudiosa propõe uma interculturalização de estruturas, instituições, relações e conhecimentos, com o intuito de fazer uma depuração conceitual mediante a decolonização das mentes, isto é, a decolonialidade. Tal processo tem como ponto de partida o questionamento ao poder dominante e à colonialidade do poder, do ser e do saber.

Clarificando um pouco mais as discussões, Wash apregoa que interculturalidade significa:

- Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.
- Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.
- Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.
- Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.
- Uma meta a alcançar. (Walsh, 2001, p. 10-11).

Outro estudo realizado pela autora já mencionada aponta que o conceito de interculturalidade é mister para a reconstrução de um pensamento crítico-outro - um pensamento crítico de/desde outro modo, principalmente, por três motivos fundamentais: o primeiro deles é porque já está vivido e pensado desde a experiência da colonialidade, o segundo é porque faz emergir uma forma de pensar não basilada

nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, “em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global. (Walsh, 2005, p. 25)

Na mesma perspectiva de Wash (2010), Candau (2016) aponta a interculturalidade crítica como concepção de educação intercultural. Considerando essa perspectiva, a estudiosa destaca ser imprescindível que as práticas educativas busquem o aprofundamento “[...] no processo de interculturalizar a escola, o currículo e a sala de aula”. (Candau, 2016, p. 349).

Para Candau, interculturalizar requer ação e implica na promoção da interculturalidade verdadeira, autêntica, isso, sim, para a articulista, corresponderia à interculturalidade. Para a autora,

A Educação Intercultural parte da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença. (Candau, 2016, p. 347).

Depreende-se então que a educação intercultural, numa visão decolonizadora trabalha as três dimensões já especificadas em momento anterior, ou seja, a decolonização da história (o poder), a decolonização das subjetividades (o ser) e a decolonização dos conhecimentos (o saber), visto que essa tríade está ligada à colonização do pensamento.

Ao se adotar esse tipo de educação, talvez seja possível minimizar a questão do individualismo, superar os discursos velhos e carcomidos, mitigar as estruturas excludentes e as posturas discriminatórias em favor de um trabalho cooperativo, colaborativo, reflexivo e dialógico, porquanto esse tipo de educação permite que sociedades plurais em realidades diversificadas possam conviver entre si e ainda questiona e problematiza o sentido dos discursos hegemônicos, os paradigmas impostos, bem como a desconstrução, a problematização e a relativização de estruturas e práticas sociais.

A escola, nesse contexto, é fundamental, afigurando-se como o espaço no qual se produz e se reproduz a cultura. Sendo assim, pode ser espaço também de arrefecimento de práticas discriminatórias e da naturalização das desigualdades em relação ao outro e

de construção de práticas totalmente contrárias a essa concepção universalista de educação.

Para tanto, deve-se construir um currículo escolar cujos olhares outros abordagens outras e leituras outras, sejam permitidos, tendo em vista a representação da realidade e os tipos de subjetividades e identidades que se pretenda construir. Um currículo verdadeiramente intercultural requer conteúdos, procedimentos, atitudes e relações que tragam à baila o protagonismo dos estudantes e dos docentes no contexto escolar, posto que é a sala de aula o espaço de criação desses sujeitos.

### **Considerações Finais**

O artigo em tela objetivou trazer uma discussão acerca dos currículos escolares brasileiros, visto que se encontram ainda arraigados a alguns pressupostos europeizados de educação, necessitando, desse modo, da formação de um pensamento crítico-reflexivo que corrobore para um processo de decolonialidade educacional e, conseqüentemente, curricular, uma vez que tal atitude pode levar à construção de novos currículos, de novas representações, novos sentidos e novos saberes.

A partir do estudo em tela constatou-se que o modelo tradicional de educação deixou nos currículos escolares e nas práticas pedagógicas um legado em cujo discurso está pautado na produção, reprodução, manutenção e reforço de epistemologias excludentes.

Sobre a colonialidade, não há como negar que se faz presente em vários contextos, principalmente no contexto educacional, o que vem interferindo no processo de construção de um currículo escolar menos elitista menos excludente, e menos basilado numa visão de mundo unilateral.

No que tange à decolonialidade, não há dúvidas da necessidade premente de o sujeito subalternizado se perceber como agente de transformação social e principiar uma luta que o faça sair do lugar de oprimido para se transformar em sujeito da ação e a interculturalidade é um dos caminhos para arrefecer o estigma deixado pela colonialidade.

Sobre o currículo escolar, a partir do processo de desestabilização do que preleciona e impõe a classe dominante, é de extrema importância perceber a educação, a

pedagogia e o próprio currículo como terrenos férteis de luta e de conflitos simbólicos contra a imposição de significados e contra a hegemonia cultural.

Considerando a assertiva acima, é premente a construção de um currículo com um olhar pluriversal onde se permitam olhares outros e tendo em vista a representação da realidade e os tipos de subjetividades e identidades que se objetivam construir. O espaço escolar, nesse cenário, é de suma importância para minimizar essas práticas discriminatórias, bem como a naturalização das desigualdades em relação ao outro. É nesse espaço em que muitas vezes o sujeito subalternizado tem a chance de se perceber como protagonista da história, onde ele descobre que é, sabe e pode fazer a diferença.

É importante salientar que as questões levantadas neste trabalho não esgotam todas as possibilidades de discussão, uma vez que há muito ainda a ser discutido, produzido, debatido e realizado.

## Referências

ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educación Intercultural Crítica: Construyendo caminos**. In: Vera Maria Ferrão Candau; Kelly Russo, Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. Ver. Diálogo Educ., Curitiba, v.10. Curitiba, 2010.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educ. rev. [online]. 2010, vol.26, n.1, pp.15-40. ISSN 0102-4698.

DUSSEL, Enrique. **Europa, Modernidade e Eurocentrismo**. In: LANDER, Edgardo. (org.) Colonialidade do saber. Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-Americanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales -CLACSO, p. 55-70. 2005.

FABRÍCIO, B. F. **Processos de Ensino-Aprendizagem, Educação Linguística e Descolonialidade**. In: ZOLIN-VESZ, F. (Org.). Linguagens e Descolonialidades: Práticas languageiras e produção de (des) colonialidades no mundo contemporâneo. Campinas, SP: Pontes, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GROSFOGUEL, Ramón. **Para decolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global**. In: SANTOS, B.S.; MENESES, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*, Coimbra: Edições Almedina, 2009, p. 383-417.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

LANDER, Edgardo. **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2000. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>. Acesso em: 15 out. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade** / Guacira Lopes Louro (organizadora) ; Tradução dos artigos : Tomaz Tadeu da Silva –2. ed. -Belo Horizonte : Autêntica, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MIGNOLO, Walter D. **Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: la lógica de la colonialidad y la postcolonialidad imperial**. Tristestópicos. 2005. Disponível em: <[http://comunicacionyeducacion.sociales.uba.ar/files/2012/12/waltermignolo\\_postcolonialidad\\_tristestopicos.pdf](http://comunicacionyeducacion.sociales.uba.ar/files/2012/12/waltermignolo_postcolonialidad_tristestopicos.pdf)>. Acesso em: 20 de outubro de 2020.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la Colonialidad del Ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto**. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomás Tadeu. **Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução**. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomás Tadeu da. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995. p. 7-38.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Ed.), *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2007

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do Poder e Classificação social**. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (orgs). *Epistemologias do Sul*. GRÁFICA DE COIMBRA, LTDA. Palheira-Assafarge. Coimbra, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa, & MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

SILVA, Janssen Felipe. **Sentidos da avaliação da educação e no ensino e no currículo na educação básica através dos estudos pós-coloniais latino-americanos.** Espaço do Currículo, v. 8, n. 1, jan./abr. 2015, p. 49-64.

SILVA, Tomaz Tadeu. da. **A produção social da identidade e da diferença.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo e identidade social: Territórios contestados.** In Tomaz T. Silva (Ed.), Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais na educação. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y educación intercultural.** In: VIANA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. Construyendo interculturalidad crítica. La Paz: III – CAB, 2010.

WALSH, Catherine. **Pedagogy and the Struggle for Voice. Issues of Language, Power, and Schooling for Puerto Ricans.** NY: Bergin and Garvey, 1991.

## POSFÁCIO

Ao término da obra *NOVOS CONTORNOS DO CURRÍCULO: Integrando Teorias, Práticas e Diversidades na Educação Brasileira*, é possível afirmar que os debates e análises aqui apresentados oferecem um panorama abrangente sobre a educação contemporânea no Brasil. Desde a discussão sobre a essência do currículo como um campo de luta por significados e poder, até a reflexão sobre a importância da diversidade e da inclusão para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, cada texto contribui de maneira única para o entendimento e aprimoramento do cenário educacional atual.

Através da investigação das bases das políticas educacionais, das análises críticas e pós-críticas que moldaram as práticas pedagógicas, e do diálogo entre teorias consolidadas e perspectivas emergentes, este trabalho reafirma a necessidade de um currículo que seja verdadeiramente inclusivo, contextualizado e transformador.

Concluimos, assim, que a educação brasileira do século XXI enfrenta desafios complexos, mas também apresenta oportunidades significativas de mudança e progresso.

Que este livro possa servir como um guia inspirador para todos aqueles comprometidos com o futuro da educação em nosso país, encorajando-os a buscar constantemente práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas, que promovam o desenvolvimento integral de cada indivíduo e contribuam para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

**As Autoras.**



## **Autoras**

### **Eunice Nóbrega Portela**



Possui Pós-doutorado em Psicanálise Clínica Profissional. Doutorado em Educação pela Universidade de Brasília. Mestrado em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Pós-graduada em Transtorno do Espectro Autista, Terapia Cognitivo-Comportamental; Análise do Comportamento Aplicada; Psicopedagogia Clínica e Institucional, Neuropsicologia Clínica, Orientação Educacional e Administração Escolar. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília. Docente do Ensino Superior.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4499951422512139>

E-mail: [eunicenp65@gmail.com](mailto:eunicenp65@gmail.com)

### **Dirce Maria da Silva**

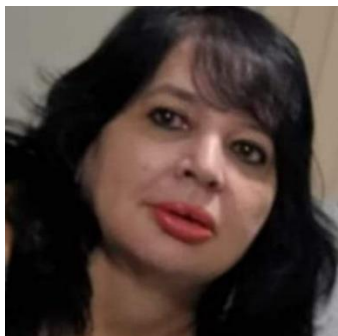


Doutoranda em Estudos Literários Comparados pela Universidade de Brasília. Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Estudos sobre a Violência na linha de pesquisa de Políticas Públicas. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional; Transtorno do Espectro Autista; Neuropsicopedagogia Institucional, Análise do Comportamento Aplicada; Gestão Pública e Negócios; Docência do Ensino Superior, Língua Inglesa, Educação a Distância e Recursos Humanos. Graduada em Letras Português/Inglês e suas respectivas Literaturas e em Pedagogia-Séries Iniciais/Supervisão e Orientação Escolar; Bacharel em Administração. Tem experiência como docente do Ensino Superior e Educação Básica.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7836053563578154>

E-mail: [dircem54@gmail.com](mailto:dircem54@gmail.com)

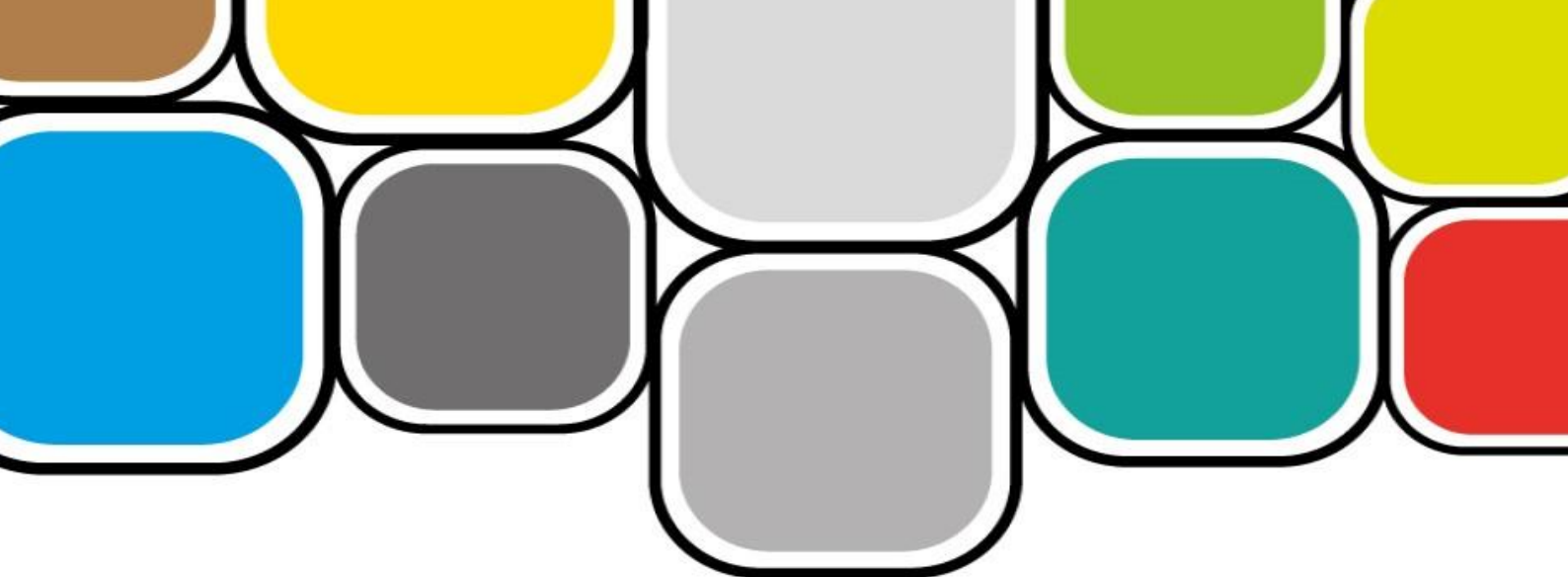
## **Cirlene Pereira dos Reis Almeida**



Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Mestre em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Especialista em Gramática pelo Centro de Ensino Superior do Brasil; Gestão de Sala de Aula em Nível Superior pelo Centro Universitário de Desenvolvimento do Centro-Oeste- UNIDESC e Orientação Educacional. Graduada em Letras pela Universidade Católica de Brasília. Graduada em Pedagogia pelo Instituto Brasileiro de Educação. Professora do Centro Universitário de Desenvolvimento do Centro-Oeste. Professora efetiva da Universidade Estadual de Goiás nos cursos de Direito e Pedagogia. Professora na Secretaria de Educação de Valparaíso de Goiás.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5384051819016083>

E-mail: [cirlene.almeida@ueg.br](mailto:cirlene.almeida@ueg.br)



**O** livro **Novos Contornos do Currículo: Integrando Teorias, Práticas e Diversidades na Educação Brasileira** abraça as complexidades, desafios e oportunidades apresentadas pela BNCC, no que diz respeito à educação para a sustentabilidade, à diversidade étnico-racial, e pelas novas perspectivas críticas e pós-críticas. A obra enfatiza a interconexão entre as bases teóricas e as práticas educacionais, ao mesmo tempo em que destaca a importância da inclusão e da atualização contínua do currículo, para atender às demandas contemporâneas da sociedade.



  
**Editora**  
**UNIESMERO**

ISBN 978-655492068-1



9 786554 920681