



2100 - Trabalho Completo - XII ANPEd-SUL (2018)
Eixo Temático 09 - Currículo

Currículo e conhecimentos escolares numa escola pública em Alagoas: reflexões sobre o Projeto Político Pedagógico e as falas das professoras
Bruno Rogério Duarte da Silva - FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
Agência e/ou Instituição Financiadora: FAPEAL

Resumo: Este ensaio apresenta uma reflexão sobre currículo e conhecimentos escolares em uma escola pública em Alagoas. O trabalho consiste em analisar o projeto político pedagógico e as falas das professoras da escola sobre as concepções das práticas curriculares vivenciadas por elas na referida instituição de ensino e aprendizagem. O texto aborda conexões entre escola, currículo e conhecimentos escolares numa perspectiva sociológica com embasamento teórico de autores nacionais e internacionais e faz análise textual do projeto político pedagógico da escola e dos conteúdos das falas das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental sobre currículo e conhecimentos escolares. Revela as conexões e incoerências entre o dito e escrito nos documentos curriculares oficiais da rede municipal de ensino e a realidade das práticas curriculares vivenciadas pelas professoras na escola. O resultado parcial desta pesquisa mostra a fragilidade da prática curricular vivenciada na escola e suscita algumas sugestões para uma escola cidadã que viabilize uma educação dialética, democrática e com justiça social.

Palavras-chaves: currículo; conhecimentos escolares; escola cidadã.

Currículo e conhecimentos escolares numa escola pública em Alagoas: reflexões sobre o Projeto Político Pedagógico e as falas das professoras

Resumo: Este ensaio apresenta uma reflexão sobre currículo e conhecimentos escolares em uma escola pública em Alagoas. O trabalho consiste em analisar o projeto político pedagógico e as falas das professoras da escola sobre as concepções das práticas curriculares vivenciadas por elas na referida instituição de ensino e aprendizagem. O texto aborda conexões entre escola, currículo e conhecimentos escolares numa perspectiva sociológica com embasamento teórico de autores nacionais e internacionais e faz análise textual do projeto político pedagógico da escola e dos conteúdos das falas das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental sobre currículo e conhecimentos escolares. Revela as conexões e incoerências entre o dito e escrito nos documentos curriculares oficiais da rede municipal de ensino e a realidade das práticas curriculares vivenciadas pelas professoras na escola. O resultado parcial desta pesquisa mostra a fragilidade da prática curricular vivenciada na escola e suscita algumas sugestões para uma escola cidadã que viabilize uma educação dialética, democrática e com justiça social.

Palavras-chaves: currículo; conhecimentos escolares; escola cidadã.

1. Introdução

O currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar um significado real. (SACRISTÁN, 2002, p.21)

Este ensaio busca refletir sobre currículo e conhecimentos escolares numa escola pública em Alagoas, a partir de análise de seu Projeto Político Pedagógico e das falas das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. Considerei, no estudo aqui abordado, uma experiência vivenciada como professor e coordenador pedagógico de uma escola pública municipal, localizada no povoado de Saúde, na região da zona rural de Maceió, Alagoas. Lugar de uma beleza natural exuberante marcado pela pobreza, pela ausência de políticas públicas e carência de uma educação de qualidade. Esta escola vem apresentando baixos indicadores, após as avaliações de larga escala, com IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de 2,3 em 2015 e 2,7 em 2017. Dados que colocaram a escola num patamar de uma instituição de ensino fundamental com um dos piores IDEB do país.

Como professor desta escola há aproximadamente 8 anos e coordenador pedagógico há 2 anos, deparei-me com as lentes da Secretaria de Educação de Maceió focadas na busca da melhoria dos índices de desenvolvimento da escola, no fomento da atualização do Projeto Político Pedagógico, na formação continuada dos educadores e na elaboração de uma proposta pedagógica (exigência do *Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD* [1]). Tudo isso repercutiu na discussão do currículo e dos conhecimentos escolares, tanto na Secretaria de Educação de Maceió, quanto em todas as escolas da rede municipal.

Todas estas exigências fomentaram discussões, estudos e produções escritas que resultaram numa série de documentos oficiais produzidos no período de 2014 a 2016 com apoio do PNUD, MEC, da Universidade Federal de Alagoas e Secretaria Municipal de Educação de Maceió, a saber: Plano Municipal de Educação – 2015-2025; Orientações Curriculares para a educação infantil da rede municipal de Maceió em 2015; Matrizes Disciplinares para o ensino fundamental – Rede pública Municipal de Maceió – 1º ao 5º ano; Matrizes Disciplinares para o ensino fundamental – Rede pública Municipal de Maceió (volume único); Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental da rede pública municipal de Maceió – 2014; Guia Prático de Gestão Escolar da rede municipal de ensino de Maceió – Orientações para a formação

continuada de gestores escolares – 2016 ; Guia de Educação Especial para a inclusão na rede municipal de ensino de Maceió – princípios, orientações e práticas – 2016; Universalizar a alfabetização em Maceió: subsídios para a política pública – 2016 (em parceria com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e Centro Internacional de Políticas para o Crescimento Inclusivo); e as Diretrizes da/para a avaliação da aprendizagem da rede municipal de ensino de Maceió - 2016.

Com toda essa produção de documentos oficiais que discutem as questões relacionadas ao currículo da rede municipal de ensino de Maceió, as escolas foram incumbidas de atualizarem seus Projetos Políticos Pedagógicos (construídos, respectivamente, nos anos de 2000 a 2003 e 2011) e a produzirem uma proposta pedagógica (2014 a 2016) por escola.

A análise parcial do Projeto Político Pedagógico (2011) da escola e, também, das falas das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental suscitou três questões: qual é a concepção de currículo presente nestes documentos oficiais da escola? Quais as bases teóricas sobre o currículo e conhecimentos escolares e suas conexões com a nova sociologia da educação? Quais são os significados das falas das professoras do ensino fundamental (1º ao 5º ano) quando discorrem sobre currículo e conhecimentos escolares? Como o discurso e a prática curricular são evidenciados na escola?

Em busca de uma metodologia que favorecesse as respostas destas questões, optei por uma análise textual sucinta do Projeto Político Pedagógico da escola em relação aos documentos oficiais da rede municipal de ensino de Maceió e utilizei o grupo do WhatsApp (da escola) para fazer apenas uma pergunta: qual é o conceito de currículo e conhecimentos escolares dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental? As respostas vieram por áudio ou escritas no privado via celular, constituindo o material empírico a ser analisado desde a perspectiva de teóricos do currículo estudados: Ivor F. Goodson (1995), Michael Young (1971, 2007, 2014), Michael Apple (2000), Elizabeth Macedo e Louzano (2012, 2016), Tadeu Silva (2005), Luís Armando Gandin (2013) e Paulo Freire (1997). Procurei dialogar e estabelecer conexões entre as teorias estudadas que concebem o currículo como uma construção social, ou seja, numa perspectiva sociológica.

O texto foi dividido em duas partes: a primeira apresenta algumas concepções teóricas sobre a escola, o currículo e conhecimentos escolares; e a segunda socializa as concepções de currículo e conhecimentos escolares presentes no Projeto Político Pedagógico e nas falas das 5 (cinco) professoras dos anos iniciais do ensino fundamental da escola que foram interlocutoras nesta investigação.

2. Conexões entre escola, currículo e conhecimentos escolares numa perspectiva sociológica

Início estas conexões entre a escola, o currículo e os conhecimentos escolares numa perspectiva sociológica, evidenciando a necessidade de se repensar a prática educativa das escolas brasileiras e partindo da análise do currículo como um importante elemento, constitutivo da organização do trabalho pedagógico.

O currículo deve ser entendido como uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive.

O currículo constitui hoje, alvo privilegiado da atenção de autoridades, políticos, professores e especialistas. Sua centralidade no panorama educacional brasileiro contemporâneo pode ser atestada pelas constantes reformulações dos currículos dos diversos graus de ensino, bem como, pelo incremento da produção teórica do campo. (MOREIRA,1997, p.7)

No livro “Currículo: teoria e história” de Goodson (1995), Tomaz Tadeu da Silva faz a apresentação trazendo a Nova Sociologia da Educação, liderada por Young (1971) na Inglaterra e por Apple nos Estados Unidos. Para ele, o conhecimento é um artefato sócio-histórico, mutável e flexível que se corporifica no currículo escolar, artefato social e cultural que descreve a dinâmica social. Ele é um processo constituído por conflitos e lutas entre as diferentes tradições e concepções sociais. Como processo de construção social, possui interesses diversos, rituais, conflitos, simbologias, normas culturais, necessidades de legitimações, controle e dominação social. Ou seja, o currículo é uma expressão ou representação de interesses sociais determinados, que produzem identidades e subjetividades sociais também determinadas. Isto constitui a história social do currículo que o consolida na escola como resultado de lento processo de fabricação social com conflitos (expressões de problemas sociais), rupturas e ambiguidades.

Goodson (1995) apresenta o currículo como reprodução social com estratégias, interesses e relações de dominação, referenciando três outros estudiosos desse tema: Jackson, Greene e Young. Jackson (1968 *apud* GOODSON,1995) propõe uma definição pré-ativa e aborda a realização interativa do currículo. Greene (1971) apresenta o currículo como uma estrutura de conhecimento socialmente apresentado, externo ao conhecedor, a ser por ele dominado, referindo, do mesmo modo, a possibilidade de a pessoa dar sentidos ao mundo. Young (1971), em sua primeira fase, entende o currículo como fato ou realidade social que, na prática, é materializado nas intervenções e ações subjetivas entre professores e alunos, numa constante reconstrução do conhecimento, para legitimar a escolarização através do currículo escrito. Este autor cita outros teóricos, apresentando o currículo escolar como uma sistemática de invenção da tradição: as áreas de produção e reprodução sociais, na “luta para definir um currículo, envolvem prioridades sociopolíticas e discurso de ordem intelectual” (GOODSON, 1995, p.28) para entender a escolarização na teoria e operacionalizá-la na prática.

Young expõe o currículo em sua etimologia: a palavra currículo vem do latim *currere*, que significa correr ou curso. Nessa compreensão ressoam conceitos como: curso a ser seguido; conteúdo apresentado para estudo (Barrow), conjunto de padrões sequenciais de aprendizagem; conjunto de programas e sequências de estudos; hierarquização de conhecimentos que nega a dialética da educação, a noção de diálogo e flexibilização entre os saberes. Ademais, ele defende a ideia de reconstrução do conhecimento e do currículo no contexto social, propondo a criação de políticas educacionais que evidenciem as teorias curriculares pré-escritas com práticas idealizadas (GOODSON,1995).

Sobre essas teorias curriculares, Macedo (2012) apresenta um panorama das teorias do currículo e suas relações com os conhecimentos, que vai da concepção tradicional técnica até as dimensões pós-críticas do currículo. Ela defende que a escola é o lugar do ensino ou da aprendizagem, mas questiona as distinções entre educação e ensino, ao afirmar que a escola, para educar, precisa colocar o ensino sob suspeita, redimensionando a própria concepção de currículo. Defende, assim, uma educação para além do ensino (BIESTA, 2006 *apud* MACEDO, 2012).

Ao problematizar o fato de o ensino ser visto como tarefa primordial da escola, reafirma a ideia de que “o conhecimento é algo pré-dado, selecionado de um repertório maior para constituir um conjunto de conteúdos a ser ensinado/aprendido” (MACEDO, 2012, p.734). Nesse sentido, expõe a necessidade de desconstrução do ensino como função da escolarização e propõe uma redefinição do currículo para além do conhecimento. Para Macedo:

A responsabilidade da teoria e das políticas curriculares é, fundamentalmente, bloquear a hipertrofia da linguagem das comunidades racionais, ou, como defendo neste artigo, bloquear a hipertrofia da ideia de que o conhecimento é o núcleo central do currículo (2012, p.734).

Estas políticas curriculares, no Brasil, contrapõem uma identidade cidadã que incorpora a diversidade. Apresentam suspeitas ao discurso teórico e político que, em nome da defesa de uma desejada igualdade social e econômica, reduz a educação ao simples reconhecimento.

Ao recuperar os sentidos possíveis de currículo, excluídos por sua associação direta ao ensino, os educadores brasileiros precisam “colocar em suspeita a centralidade da escola e do currículo como lugar de ensino” (MACEDO, 2012, p. 735), ou seja,

[...] apostar no currículo como instituinte de sentidos, como enunciação da cultura, como espaço indecível em que os sujeitos se tornem sujeitos por meio de atos de criação. [...] O sujeito que todos devem ser é apenas um projeto dele, e o currículo que o proteja age como uma tecnologia de controle que sufoca a possibilidade de emergir a diferença. Não uma diferença específica em si, o diferir que é próprio dos movimentos instituintes, das enunciações e da cultura. (MACEDO, 2012, p.735-6).

Foram produzidas as Diretrizes Curriculares Nacionais no Brasil que, entendidas como “[...] instrumento normativo que ecoa e sedimenta alguns desses fragmentos teóricos na forma de textos híbridos, produtos de lutas políticas para significar o currículo” (MACEDO, 2012, p.728), provocam a pergunta sobre qual é o projeto educativo apresentado neste documento oficial. Ele reduz o seu projeto ao ensino, com seus efeitos de controle sobre a diferença. Entende o currículo como experiências escolares, conhecimentos e construção de identidades.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, em seu artigo 3º, afirma que o seu compromisso com um projeto educacional e social está para além do ensino, propondo princípios como: cidadania, dignidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade. No entanto, seus desdobramentos na associação com o ensino, através de deslizamentos, e nas discussões sobre seleção e organização do conhecimento revelam a primazia aos aspectos didático-metodológicos. O Currículo é descrito “como constitutivo pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento e que contribuem para construir as identidades dos alunos” (BRASIL, 2009, p.45 apud MACEDO, 2012, p.729).

Em 2007, o Ministério da Educação lançou o documento “Indagações sobre o currículo” com textos e contribuições de Antônio Flávio Moreira, Miguel Gonzáles Arroyo, Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel e Aricélia Ribeiro do Nascimento. Discutido com todas as secretarias de educação do Brasil, em seguida foi distribuído nas escolas para estudos e vivenciado pelos professores em suas respectivas práticas pedagógicas. Os textos que compunham o documento tinham a finalidade de trabalhar as “concepções educacionais e responder às questões postas pelos coletivos das escolas e das Redes, refletir sobre elas, buscar seus significados na perspectiva da reorientação do currículo e das práticas educativas” (BRASIL, 2007, p.9).

Este documento e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica abriram caminhos para uma vivência da criticidade nas escolas brasileiras e, talvez, também para uma acolhida maior das teorias do currículo de vertente crítica que, para Silva, “[...] são teorias de desconfianças, questionamento e transformação radical. Para as críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz” (2005, p.30).

É a partir das teorias curriculares críticas, com referenciais da reconceptualização do currículo ou uma nova sociologia do currículo, pautados nos estudos contemporâneos de Young, que produzo algumas reflexões sobre o Projeto Político Pedagógico e os significados das falas das professoras dos anos iniciais da escola pesquisada.

2. Conexões entre currículo e conhecimentos escolares – as práticas curriculares presentes na escola e nas falas das professoras

A Escola *lôcus* da pesquisa está localizada no Povoado Saúde em Maceió, Alagoas. Ela tem 92 anos de existência nesta comunidade. Seu tempo áureo coincidiu com o surgimento das fábricas de fiação e tecelagem e suas vilas operárias[2] nos anos entre 1920 e 1950. Com a supervalorização das indústrias açucareiras em Alagoas, bem como as mudanças e as crises econômicas dos anos de 1960 aos anos 2000, ocorreu o fechamento da fábrica e a vila dos operários se transformou em ruínas e prédios abandonados. A fábrica de tecido chamava-se *Companhia de Fiação e Tecido Norte Alagoas*, localizada na Saúde Velha, nome este que vem da nascente do rio, no sítio que se chamava Saudinha, passando a chamar-se Rio Saúde e dando origem ao nome do povoado de Saúde.

Na época, o então prefeito Fernando Collor de Mello, sob pressão da câmara dos vereadores e da imprensa, negociou a doação do terreno, onde se situa hoje a Saúde Nova, 500 metros distante do antigo povoado. Quarenta e duas casas foram construídas e doadas àqueles que optaram em continuar morando no local: os aposentados, ex-operários e seus parentes.

A escola foi construída pela fábrica, sendo mantida pelo proprietário da mesma, mas administrativamente pertencia à Rede Municipal de Ensino. Na época, tinha quatro salas de aula, diretoria, biblioteca, banheiros e um pátio pequeno no centro da escola. Estudavam trezentas crianças distribuídas em dois turnos, na sua grande maioria eram filhos de operários. Os professores, diretores e os funcionários foram contratados pela prefeitura de Maceió com o aval dos industriais. A partir do fechamento da indústria nos anos 90, a escola continuou funcionando com poucos alunos numa casa de um morador até a construção de outra escola, sendo a mesma mantida pela Rede Municipal de Ensino.

É uma escola de difícil acesso, pois está localizada na zona rural de Maceió. As ruas não são asfaltadas e não se tem sistema de saneamento básico. A região não possui companhia telefônica de aparelhos móveis nem acesso à internet em nenhum espaço. A única forma de contato é através de telefone público instalado no interior da escola.

O Projeto Político Pedagógico foi iniciado em 2002, sendo atualizado em 2011, com muitos desafios para todos desta instituição, pois visava preparar os educandos para a vida social, o trabalho e para o convívio cultural, sem aliená-los. Diante de tantas mudanças na sociedade, qual a responsabilidade da escola? Como conviver com estas transformações? E com relação a objetivos, desejos e necessidades que também se alteram, exigindo que a escola se transforme? Que escola queremos para que a relação com a vida cidadã se estabeleça, se intensifique, e qual trabalho devemos desenvolver permitindo o diálogo com o mundo?

O texto do Projeto Político Pedagógico da instituição afirma que:

A escola precisa ter clareza de sua função social, o que permitirá uma compreensão das mudanças ocorridas nas últimas décadas e o enfrentamento dos desafios que exigem novas posturas em todos os setores, inclusive no setor educacional [...], proporcionando às camadas populares o acesso aos conhecimentos culturais necessários à sua participação sócio-política" (PPP, 2011, p.21).

Com base neste excerto, percebo que não se pode conceber uma escola sem autonomia para estabelecer o Projeto Político Pedagógico. Do mesmo modo, uma gestão democrática[3] baseada no debate, na possibilidade de livre expressão, na autonomia dos participantes, é condição essencial para a construção e o sucesso do projeto da escola que, desde 1996, vem sendo discutido e implantado segundo uma pedagogia para escola cidadã. A autonomia da proposta já tinha, de certa forma, estabelecida e reconhecida desde 1988, pela Constituição Federal, dentre outros princípios, a gestão democrática e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Percebo que o ideário crítico de um currículo inovador permeia os discursos pedagógicos nas escolas como consta no PPP:

Diante desse contexto, não se pode ficar de braços cruzados esperando as mudanças ocorrerem. O mundo pós-moderno exige respostas rápidas e flexíveis às situações diversificadas. Surge, assim, a necessidade de a escola construir e atualizar o Projeto Político Pedagógico envolvendo todos os seus seguimentos, tratando-se de uma direção para a ação pedagógica da escola, definida pela visão dos educadores, em relação à legislação educacional vigente e à sua realidade escolar, detectando seus problemas e levando-se a frente alternativas para enfrentá-los. Tudo em processos permanentes de reflexão e discussão pelo diálogo construtivo. (PPP, 2011, p.26).

Este trabalho foi o resultado da reflexão pedagógica e filosófica dos educadores e incluiu a contribuição criativa dos alunos, familiares e funcionários desta escola. A escola assumiu o compromisso de promover um ambiente de trabalho em que o aluno seja valorizado como sujeito ativo da aprendizagem, estimulado pelo educador em suas competências e habilidades.

Nessa perspectiva, pouco se teoriza ou se discute sobre currículo e conhecimentos escolares, pois, nas entrelinhas do texto (PPP), o currículo é entendido, consoante defende Young (2014), como um conjunto de disciplinas escolares que são oriundas das diversas áreas do conhecimento, saberes epistemológicos produzidos nas universidades e se tornam conhecimento poderoso, capaz de promover nos alunos o seu desenvolvimento intelectual.

Galian e Louzano (2014) trazem a perspectiva assumida por Young segundo a qual o que importa é saber se o conhecimento disponibilizado na escola é o "conhecimento poderoso", um conhecimento que permita aos alunos uma compreensão do mundo em que vivem. O conhecimento poderoso é o conhecimento especializado dos campos do conhecimento ou disciplinas escolares. A escola tem o papel social de a partir das experiências dos alunos e, a partir desses conhecimentos locais, potencializar novas identidades a partir do novo (conhecimento poderoso), dando-lhes segurança em sua visão, interpretação e transformação do mundo natural e social. Young (2007, p.1297) defende que:

As escolas devem perguntar: "Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?" Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno de sua experiência, para que esse currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição.

Young, de forma radical e enérgica, defende a importância da produção das áreas de conhecimento (nas universidades e centros de pesquisa) "[...] como fonte para a seleção do conhecimento especializado que deverá compor o currículo a ser recontextualizado nas disciplinas escolares" (GALIAN; LOUZANO, 2014, p.1112).

Percebo que o currículo, nesta escola, é entendido como uma construção social. Mas, na prática educativa, os conhecimentos poderosos são recontextualizados pelos educadores nas disciplinas escolares, através de organização, seleção e produção de conhecimentos escolares, oriundos de: saberes dos docentes em sua formação inicial ou continuada; livros didáticos (que são ferramentas que guiam parte da prática docente em sala de aula); e conteúdos explícitos nos documentos oficiais produzidos pela rede municipal de ensino ao longo destes anos baseada nos documentos oficiais produzidos pelo Ministério da Educação na contemporaneidade.

Vejamos como o currículo e os conhecimentos escolares são referendados no PPP:

A escola oferece apenas o Ensino Fundamental do 1º a 9º ano (regular) e está fundamentada na legislação educacional vigente, tais como: Constituição Federativa do Brasil (art. 206), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, Matrizes Curriculares do Ensino Fundamental da SEMED - Maceió, Bases Comuns Curriculares Nacionais e nas resoluções e pareceres do Conselho Municipal da Educação e nos textos de diversos teóricos que discutem a educação brasileira. (2011, p.25).

Convém colocar que o Projeto Político Pedagógico foi construído coletivamente, com participação de todos os profissionais da escola, e apresenta os conceitos norteadores balisados nas abordagens filosóficas do materialismo histórico e dialético, na Pedagogia Histórico-Crítica[4] (com base no pensamento de Dermeval Saviani) e na concepção Sócio Interacionista de Lev Vygotsky, por determinação da Secretaria Municipal de Educação e PNUD.

O documento também trata da concepção norteadora da organização do trabalho pedagógico, enfocando princípios teóricos e metodológicos sobre o processo de ensino e aprendizagem, interdisciplinaridade e transversalidade e sistemática de avaliação da aprendizagem (SEMED-Maceió). Tais princípios foram todos produzidos pela rede municipal nos encontros de formação continuada com os educadores. Apresenta como acontece o planejamento educacional e de ensino e a organização dos Planos de Ensino com base nos componentes curriculares (Organização da Base Comum Nacional) do Ensino Fundamental de 9 anos. Aborda a organização da base comum e diversificada, trazendo as concepções dos direitos humanos e o papel da educação e da escola, diversidade étnico-racial e religiosa,

diversidade sexual e o meio ambiente. E finaliza apresentando os instrumentos de operacionalização da avaliação da aprendizagem com a análise dos resultados do desempenho escolar nas avaliações externas (Ideb - Prova Brasil; Provinha Brasil, Prova Ana) e internas (Avalia Maceió 2015, taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar/2015). Nesse aspecto, são considerados os resultados do desempenho dos alunos do ensino fundamental (1º ao 9º ano) nas avaliações externas e as taxas escolares do último ano (1º ao 9º), apresentando tabelas e gráficos desses resultados.

Tudo isso está definido no documento oficial, mas as falas das docentes revelam algumas lacunas que precisam ser pensadas, para entender as conexões entre currículo e conhecimentos escolares na visão das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental desta escola.

No PPP, a função social da escola está claramente definida:

Promover uma educação de qualidade com responsabilidade e compromisso social, dando condições favoráveis aos alunos e os demais componentes da comunidade escolar para que os mesmos sejam sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem, estimulados pelos educadores em suas múltiplas competências e habilidades. Além de oferecer condições para que os alunos desenvolvam seus pensamentos de forma crítica, ética, política e estética, orientando-os a interferirem nas práticas sociais, favorecendo seus desenvolvimentos integrais em seus aspectos físicos, intelectuais, emocionais, sociais e espirituais para a formação plena, o exercício da cidadania e a preparação para o trabalho. (PPP, 2011, p.35).

Apesar de todos estes discursos e narrativas expressas no Projeto Político Pedagógico, existe uma concepção de currículo e de conhecimentos escolares que segue a tradição técnica. A formação continuada oferecida sobre currículo aos educadores pela rede municipal e a produção de documentos oficiais sobre currículo e conhecimentos escolares possui uma lacuna teórica e metodológica, que está expressa nas falas das professoras da escola: elas não estão em acordo com o Projeto Político Pedagógico (2011) e nem com as determinações teóricas dos documentos oficiais produzidos por especialistas ou universidades ou com as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Ao serem questionadas sobre o conceito de currículo e conhecimentos escolares, as docentes deram as seguintes respostas:

Currículo é toda uma preparação prévia de todos os conteúdos elaborados pelo docente e trabalhados no decorrer de um ano em uma determinada série.

Conhecimentos escolares são os saberes e práticas adquiridas pelos alunos no ambiente escolar através do processo de ensino e aprendizagem, visando uma conscientização e ampliação do saber universal. (Professora A, 12/12/2017)

Currículo é um documento que consta as experiências escolares ou as trajetórias profissionais de uma pessoa.

Conhecimentos escolares são conteúdos sugeridos pelo Ministério da Educação, distribuídos por série e turma, considerando a maturidade e capacidade de desenvolvimento de cada criança, para potencializar o conhecimento científico, cultural e escolar. (Professora B, 12/12/2017)

Currículo são os conteúdos que precisam ser ensinados e aprendidos pelos alunos.

Conhecimentos escolares devem facilitar a compreensão do que foi ensinado. (Professora C, 11/12/2017)

A discussão sobre currículo e conhecimento está presente no debate educacional brasileiro. O currículo são princípios educativos que apontam para uma formação democrática e cidadã. Pensar democracia e cidadania em qualquer parte do mundo tem obrigado os educadores a trazer à baila a problemática do direito à diferença, sendo a diversidade cultural, numa sociedade multicultural como a nossa, é um tema obrigatório quando se pensa o currículo e o ensino em nossas escolas numa perspectiva democrática. (Professora D, 11/12/2017)

Currículo deve ser produzido a partir das experiências dos educandos. Mas a SEMED dá as capacitações sobre currículo e é muito precária.

O currículo são todos os conteúdos que devem ser ensinados na escola e que os alunos precisam aprender, estes devem ser planejados não só para prepará-los para o mundo do trabalho e formá-los para a vida adulta, tornando-os emancipados.

Estamos vivenciando um Programa Escola 10, que é um projeto que ficamos um pouco soltos, pois a SEMED fez várias cobranças para preparação do Prova Brasil. Estou dando as minhas contribuições com os conhecimentos escolares para a alfabetização dos alunos. (Professora E, 07/12/2017)

A partir destas falas, especulo que o currículo é entendido como um conjunto de conhecimentos e conteúdos que compõem o processo de ensino e aprendizagem, pois existe uma compreensão de que os conhecimentos escolares devem promover a compreensão do mundo e favorecer o desenvolvimento científico, cultural e escolar.

Reessoam, nas entrelinhas dos discursos, diversas concepções da prática curricular vivenciada pela escola, o que indica a necessidade de novos estudos sobre o currículo, para uma possível reelaboração e entendimento da prática pedagógica como uma intervenção e uma interação entre conteúdos escolares e realidade concreta, visando a transformação da sociedade (ação-compreensão-ação) e a busca constante de tornar os conhecimentos escolares como produção histórico-social de todos os homens, superando as visões não-críticas e crítico-reprodutivistas da educação vigente. Apesar disso, destaco que estas profissionais docentes são verdadeiras guerreiras em sala de aula, na busca de alfabetização, letramento e promoção de aprendizagens significativas dos conhecimentos escolares com criatividade, ludicidade, participação e diálogo coletivo.

(In) Conclusões

Sendo a Educação um processo contínuo de ensino-aprendizagem, ela se caracteriza como construção social. Sua função é elevar o nível de consciência do alunado a respeito da realidade social que o cerca, a fim de capacitá-lo a atuar no sentido de sua emancipação social, econômica, política e cultural. Ela se relaciona dialeticamente com a sociedade. Assim, apesar de sua vinculação aos determinantes histórico-sociais, ela também poderá constituir-se em um instrumento importante no processo de transformação social.

É preciso construir, executar e avaliar o Projeto Político Pedagógico desta Escola para que se consolide uma educação democrática e de qualidade. Educação que leve esperança para os alunos dessa escola, vítimas da fome, da desigualdade social e das ingerências das políticas públicas.

O currículo é a expressão clara da identidade da escola, não só uma construção social, mas também um artefato cultural, e deve ser vinculado ao trabalho, às dimensões críticas e democráticas da vida em sociedade. A escola precisa pensar um currículo vivo e não oculto, voltado para a política, identidade, realidade social, cultura. Há que se prosseguir e manter a luta por um currículo politizado (formação ético-histórica) e emancipatório, que promova uma verdadeira pedagogia da autonomia (FREIRE, 1997) e uma escola verdadeiramente cidadã (GANDIN, 2013).

É preciso conhecer a dimensão pedagógica – saber fazer do processo ensino-aprendizagem, pois disso também depende a construção e sistematização dos conhecimentos poderosos, ou não, e dos saberes que se viabilizam através da ação pedagógica na gestão, na organização do trabalho pedagógico, na prática docente, nas ações coletivas, na cultura organizacional e no envolvimento da comunidade. O desafio é promover uma escola que incentive a educação dialética, que vivencie os princípios éticos, políticos e estéticos na elaboração e execução de um projeto político pedagógico, que garanta a qualidade, participação, autonomia, democracia e igualdade e que, igualmente, reconheça os alunos enquanto sujeitos socioculturais, retirando-os da subumanidade.

Reconhecer e valorizar os saberes, as relações e as vivências dos alunos e dos professores na escola, em consonância com as concepções, implica numa organização curricular que concebe a educação escolar como tendo um papel fundamental no desenvolvimento das pessoas e da sociedade. Organização que leva em consideração a diversidade curricular que sinaliza o caminho para um regime de colaboração, qualificação profissional e novas aprendizagens, sendo os saberes por área de conhecimento permeados pelos princípios da flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização.

Surge, assim, uma nova concepção de currículo baseado na interdependência entre os diversos campos do conhecimento. Como consequência, dá-se a superação do modelo fragmentado e compartimentado de estrutura curricular fundamentada no isolamento dos conteúdos, legitimando, assim, que a escola desenvolva uma prática educativa e sistemática de tal modo que dela resultará um aluno ativo, considerado como ser integral e capaz de atuar na sociedade, questionando-a e transformando-a em mais justa e solidária.

Referências

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2007.

CONNELL, R. W. **Schools and social justice**. Philadelphia: Temple University Press, 1993.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; LOUZANO, Paula Baptista Jorge. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no "conhecimento dos poderosos" à defesa do "conhecimento poderoso". **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, dez. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022014000400016&lng=pt&nrm=iso>.

GREENE, M. (1968) **Curriculum and consciousness**. In: GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

JACKSON, Phillip W. **Life in classrooms**. USA: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e Conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Caderno de Pesquisa**. v. 42, n.147, p.716-737, set/dez. 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio et al. **Indagações sobre currículo: introdução**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola Municipal P.N.F.** Maceió-AL: cópia, 2011.

YOUNG, Michael F. D. (ed.). **Knowledge and control: new directions for the sociology of education** London: Collier Macmillan, 1971.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas?. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, dez. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302007000400002&lng=pt&nrm=iso>.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, mar. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742014000100010&lng=pt&nrm=iso>.

[1] É um órgão da Organização das Nações Unidas (ONU) que tem por finalidade promover o desenvolvimento e erradicar a pobreza no mundo.

[2] Os historiadores Douglas Apratto e Golbery Lessa se debruçaram sobre o tema, cuja pesquisa resultou no livro **O Ciclo do Algodão e as Vilas Operárias**, pela Edufal.

[3] O município de Maceió implantou a gestão democrática há anos, e os gestores são eleitos pela comunidade escolar (professores, funcionários, pais e alunos maiores de 16 anos) e pode permanecer por 4 anos na gestão da escola.

[4] O papel da principal desta teoria sócio-histórica é a valorização da escola como espaço social responsável pela apropriação do saber universal e que a socialização do saber elaborado às camadas populares, entendendo a apropriação crítica e histórica do conhecimento enquanto instrumento de compreensão da realidade social e atuação crítica e democrática para a transformação desta realidade (PPP, 2011, p.27).