



Givanildo da Silva



Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

givanildopedufal@gmail.com

Alex Vieira da Silva



Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

alexpedufal@gmail.com

Inalda Maria dos Santos



Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

inaldasantos@uol.com.br

DISCUTINDO O CURRÍCULO ESCOLAR NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: PONTOS E CONTRAPONTO

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi compreender a concepção de currículo presente no projeto político-pedagógico (PPP) de uma escola estadual em União dos Palmares, no estado de Alagoas, tendo como ponto de partida a compreensão de que as reformas instauradas têm intenções que geram impactos no trabalho escolar e na construção de propostas pedagógicas. A metodologia esteve pautada na abordagem qualitativa com ênfase nas pesquisas bibliográfica e documental. Como resultado, pode-se perceber que a escola tem em seu PPP a concepção de currículo multicultural, democrático e dinâmico. As sinalizações apontam para práticas que dialogam com perspectivas emancipatórias de educação.

Palavras-chave: Currículo. Política Educacional. Projeto político-pedagógico.

DISCUSSING SCHOOL CURRICULUM IN THE POLITICAL-PEDAGOGICAL PROJECT: POINTS AND COUNTERPOINTS

ABSTRACT

The aim of this research was to understand the conception of curriculum present in the political-pedagogical project (PPP) of a public state school in União dos Palmares, in the state of Alagoas, starting with the understanding that the reforms introduced have intentions that generate impacts in school work and in the construction of pedagogical proposals. The methodology was based on the qualitative approach with emphasis on bibliographic and documentary research. As a result, it can be seen that the school has in its PPP the conception of multicultural, democratic and dynamic curriculum. The signs point to practices that dialogue with emancipatory perspectives of education.

Keywords: Curriculum. Educational Policy. Political-pedagogical Project.

Submetido em: 27/07/2019

Aceito em: 04/10/2019

Publicado em: 06/04/2020



<http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n26p143-157>



I INTRODUÇÃO

A educação está profundamente implicada na política cultural. O currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país. Sempre parte de uma *tradição seletiva*, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2001, p. 53, grifos do autor).

A década de 1990 foi marcada por configurações políticas, sociais, econômicas e educacionais que se desencadeiam até os dias atuais. A Reforma do Estado desenvolvida nos governos de Fernando Henrique Cardoso – FHC - (1995-2002) teve como princípio estabelecer a política de cunho neoliberal em todos os âmbitos sociais. Nesse cenário, a política neoliberal tem como primícia a efetivação de um Estado mínimo na garantia dos direitos sociais (GENTILLI, 1995), enquanto defende que o Estado seja máximo, ditando as regras, os princípios e as concepções nas esferas sociais.

O Estado neoliberal tem um enfoque na lógica da responsabilização da sociedade civil e viabiliza políticas com a finalidade de estabelecer vínculos entre o mercado e os setores que são de sua responsabilidade, estando centrada nessa dimensão a educação. Por meio das reformas estabelecidas na década de 1990, vem se estruturando nos diferentes governos – Collor de Mello; Itamar Franco; FHC; Luiz Inácio Lula da Silva; Dilma Rousseff; Michel Temer; Jair Bolsonaro – novas configurações para a educação as quais têm como campos centrais o currículo, a avaliação, a gestão escolar, a formação dos professores e o papel da escola pública para responder satisfatoriamente aos anseios do projeto político e social pensado na estrutura macro, tendo como protagonistas as agências internacionais, os empresários, os representantes políticos, estando alheios a essa discussão os trabalhadores e a sociedade civil.

De acordo com Candau (2008), a Constituição Federal de 1988 apresenta a educação pública como direito a ser garantido pelo Estado. No entanto, a pesquisadora alerta que por meio das novas configurações políticas instauradas de cunho neoliberal, a educação pública está sendo sutilmente retirada do âmbito legal como direito e transferida para o enfoque do mercado e dos negócios. Para Candau (2008), o direito está assegurado aos cidadãos que tiverem condições de poder de compra, princípio central do sistema capitalista.

A característica apresentada por Candau (2008) possibilita refletir sobre os riscos que a escola pública está sofrendo em decorrência das políticas desencadeadas desde a década de 1990, articulando-se com os projetos societários dos diferentes governos. A luta pela escola pública é uma pauta dos movimentos sociais, dos educadores e dos profissionais da educação, uma vez que todas as conquistas alcançadas no âmbito educacional estiveram centradas nas tensões e nos conflitos.

Os sistemas educativos estariam vivendo uma situação catastrófica: os sistemas são pesados e ineficazes, as despesas são excessivas e os investimentos improdutivos, as práticas pedagógicas

desatualizadas e ineficientes, a qualidade do ensino é muito baixa e está desvinculada das exigências postas pela transformação produtiva, os docentes estão poucos preparados para enfrentar os novos desafios, os recursos didáticos são anacrônicos em face do avanço das novas tecnologias, entre outras características que evidenciam a profunda crise da educação. (CANDAU, p. 32).

O discurso apresentado nas políticas governamentais tenta desqualificar a escola pública e os seus profissionais, transferindo a responsabilidade das crises políticas e educacionais para os profissionais da educação. O Estado, como provedor das políticas sociais, se exime de suas funções e, por meio das políticas neoliberais, consagra a hegemonia conservadora com a finalidade de legitimar um projeto político-social vinculado ao livre mercado e à lógica produtiva.

Dessa forma, o texto apresentado objetiva compreender a concepção de currículo presente no projeto político-pedagógico (PPP) de uma escola estadual no município de União dos Palmares, no estado de Alagoas, tendo como ponto de partida a compreensão de que as reformas instauradas têm intenções que geram impactos no trabalho escolar e na construção de propostas pedagógicas.

A abordagem qualitativa foi o caminho metodológico desenvolvido no estudo, tendo as pesquisas bibliográfica e documental como panos de fundos para alcançar o objetivo proposto, as quais contribuíram para a compreensão das principais sistematizações presentes no PPP sobre a concepção de currículo.

A revisão da Literatura foi compreendida de acordo com Luna (2000, p. 32), como “o referencial teórico de um pesquisador pelo qual ele enxerga a realidade, sugerindo perguntas e indicando possibilidades”. Essa foi uma importante parte da pesquisa a ser desenvolvida, uma vez que o levantamento de discussões sobre a temática em questão seria a melhor estratégia para o início das problematizações.

A análise documental foi relevante, pois por meio dela foi possível fazer reflexões sobre o objeto de estudo. Na visão de Fonseca (2002, p. 32), a pesquisa documental “recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc”. A análise da concepção de currículo foi realizada por meio da análise do conteúdo, na perspectiva de Bardin (2002), a partir do que está exposto no PPP.

O texto está estruturado em três partes que se completam, além da introdução e das considerações finais. Na primeira, apresenta-se uma discussão sobre currículo e suas potencialidades para a apropriação do conhecimento. Na segunda parte, dialoga-se sobre o currículo prescritivo e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), resultado das políticas contemporâneas. Por fim, reflete-se sobre a concepção de currículo escolar a partir da proposta presente no PPP de uma escola estadual em União dos Palmares, no estado de Alagoas.

2 O CURRÍCULO E SUAS POTENCIALIDADES PARA A APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO

A educação é um campo de lutas (APPLE, 2001) que se realizam por meio dos embates entre os diferentes grupos que estão na arena educacional. Assim, o currículo é resultado das forças estabelecidas na construção de um modelo de sociedade. De acordo com Luckesi (1994), dois campos conceituais podem ser analisados no processo da construção de modelos sociais. São eles, a reprodução e a transformação.

O modelo social de reprodução é tido como um movimento que tenta estabelecer a ordem, o progresso e a reprodução das classes sociais através das dimensões sociais, destacando-se a educação. Althusser (1980) destaca que o Estado tem o papel de legitimar práticas com a finalidade de que o modelo político e social permaneça sem alterações. Para isso, segundo o autor, existem os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE) – Escola, Igreja, Forças Armadas, mídia – que contribuem para o processo de reprodução.

Assim, tendo como objetivo central a reprodução social, a escola contribui, por meio de suas estruturas organizativas e as correlações de forças travadas no âmbito da política educacional, para que as práticas educativas sejam pautadas em situações que não levem à reflexão, à conscientização e à possibilidade de emancipação política. Nesse sentido, o currículo escolar e a avaliação da aprendizagem são legitimados por ações de caráter conteudistas nas quais os estudantes são receptores do conhecimento e devem reproduzi-los nas avaliações.

O modelo social da transformação apresenta em suas bases epistemológicas a mudança de pensamento dos estudantes para a compreensão da realidade, dos aspectos políticos e sociais, da emancipação individual e coletiva. Luckesi (1994), desenvolve argumentos de que essa concepção é viabilizada por meio da tendência Crítico-social dos Conteúdos, defendendo que os estudantes devem se apropriar dos conteúdos para a partir deles ter conhecimentos para discutir, questionar e lutar por mudanças sociais e políticas.

No âmbito da escola, essas sinalizações se apresentam por meio das propostas pedagógicas centradas na experiência coletiva, na construção de itinerários formativos que tenham como epicentro a realidade dos estudantes, partindo para o conhecimento de novos horizontes. Nessa dimensão, o currículo, a avaliação da aprendizagem e o planejamento são aspectos didático-pedagógicos vivenciados em uma percepção coletiva, sendo os profissionais da educação os principais interlocutores do processo de construção.

O currículo escolar pautado na possibilidade do modelo social de transformação está centrado no estudante, em suas múltiplas visões de mundo e de cultura, na preocupação do coletivo, tendo enfoque político nos interesses da classe trabalhadora. A escola valoriza as experiências, o debate e a troca de ideias vivenciando um currículo vivo e dinâmico.

Por meio do debate apresentado por Luckesi (1994), pode-se perceber que o currículo não é neutro e tem diferentes perspectivas, a depender da concepção que é instaurada e do projeto de sociedade que se pretende construir. Dessa forma, cabe levantar a discussão sobre o currículo e suas repercussões no processo de apropriação do conhecimento.

Na visão de Candau (2008), o currículo é o coração da escola. Esse, por sua vez, é entendido como o conjunto de todas as práticas educativas realizadas pela escola, cujas intenções são planejadas ou não. É importante compreender o currículo como a dimensão educacional que é vivenciada por todos os segmentos, portanto, todos devem participar do seu processo de discussão e de elaboração.

Arroyo (2008) destaca que o currículo deve ser construído pensando na promoção humanística dos estudantes, tendo em suas ações práticas que dialoguem com suas culturas, conteúdos que façam sentido com a sua vivência, fazendo-os respeitar diferentes percepções e realidades. O currículo nesse enfoque é multicultural, democrático e dialógico, uma vez que não exclui e não silencia as vozes, as histórias e as culturas dos diferentes povos. O referido pesquisador salienta que o currículo juntamente com a avaliação da aprendizagem podem causar estereótipos nos estudantes, uma vez que:

O currículo vem conformando os sujeitos da ação educativa – docentes e alunos. Conformam suas vidas, produz identidades escolares: quem será o aluno bem sucedido, o fracassado, o aprovado, o lento, o desacelerado, o especial. Ser reconhecido como escolarizado ou não e em que nível condiciona até o direito ao trabalho. Como essas tipologias de aluno são produzidas pelas lógicas curriculares? Como marcam as identidades das infâncias, adolescências e até da vida adulta? (ARROYO, 2008, p. 22)

Pensar em perspectivas que vislumbrem o currículo dialógico e democrático contribui para a formação integral dos estudantes, fazendo com que se sintam parte do processo educativo e estejam inseridos nas práticas escolares, uma vez que compreende-se a escola como espaço vivo, dinâmico, aberto, favorecendo múltiplas apropriações de saberes e conhecimentos, ao mesmo tempo em que possibilita uma vida escolar pautada no sucesso, na transformação social e na autonomia.

Na visão de Sacristán (2003), o currículo deve estar vinculado ao PPP da escola para direcionar as atividades desenvolvidas com a finalidade de construir projetos educativos centrados na proposta da escola, favorecendo os encaminhamentos políticos, sociais e educacionais, a partir da especificidade do público atendido e dos desafios postos no cotidiano. Nessa dimensão, a concepção de educação que possibilita a vivência de um currículo dinâmico, flexível e participativo é a educação emancipatória que compreende a educação como um campo em construção, pautado em uma perspectiva participativa. Por meio dessa lógica, a participação ativa de todos os profissionais, a abertura da escola para a

comunidade e o protagonismo dos estudantes favorece a vivência de um currículo multicultural e democrático.

Para Silva (1999), o currículo é o espaço no qual se concentram interesses políticos e sociais, despertando a vivência de um modelo social pautado pelas configurações macro e ressignificadas no âmbito escolar. Defende-se que a escola é o espaço de troca de experiências, de construção de saberes, de vivências coletivas, congregando diferentes possibilidades de apropriação do conhecimento. Nesse cenário, segundo Moreira (2008, p. 28), “o currículo representa, assim, um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais”.

A perspectiva defendida está em risco, uma vez que as políticas educacionais inseridas nas escolas públicas são pautadas em prescrição, verticalização e desconhecimento da realidade escolar, objetivando padronizar os saberes e as experiências. Esse paradigma é impregnado no “chão” da escola, desconsiderando as vozes dos participantes desse espaço, bem como suas culturas, dinâmicas e propostas pedagógicas.

3 CURRÍCULO PRESCRITIVO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: DESCAMINHOS EDUCACIONAIS

As reformas desencadeadas na América Latina são frutos das aspirações de cunho neoliberais para todas as esferas sociais. No campo da educação, o enfoque está centrado no currículo, na avaliação da aprendizagem, na gestão escolar, na formação dos professores com a finalidade de instaurar alternativas para a concretização do projeto político-social defendido pelos organismos internacionais e pelos empresários, cuja finalidade está centrada na apropriação e na disseminação de ações hegemônicas no contexto social.

○ neoliberalismo concebe o Estado como fraco. Uma sociedade que deixa a “mão invisível” do livre mercado guiar todas as suas formas de interação social é vista como eficiente e democrática. Por sua vez, o neoconservadorismo se guia pela visão de um Estado forte em algumas áreas, especialmente nas políticas relativas às classes, gênero e relações raciais, nos padrões, valores e condutas, e na especificação do conhecimento que deve ser transmitido às gerações futuras (APPLE, 2001, p. 62).

○ Estado neoliberal é fraco para as políticas sociais, mas forte para o mercado e para as ações de caráter financeiro, isso porque seu objetivo é responder positivamente aos apelos do setor privado, desenvolvendo políticas as quais buscam favorecer esse setor. Na concepção de Freitas (2014), as reformas educacionais têm em suas bases epistemológicas o discurso da qualidade, compreendida em uma perspectiva quantitativa, alcançada nos testes e nas avaliações em larga escala. Assim, para direcionar

as ações educacionais, cabe ao Estado prescrever itinerários formativos e alinhar todas as dimensões educacionais aos objetivos do projeto de sociedade.

A primeira questão que cabe destacar é o caráter mínimo apresentado no currículo prescritivo, assim como a concepção de Estado. O currículo prescritivo é fragmentado e planejado por especialistas, consultores e empresários que não conhecem o campo educacional, a escola pública e os seus desafios. O processo de construção do currículo prescritivo exclui do planejamento educacional/ escolar os principais atores que lidam com o ensino e a aprendizagem.

Para Arroyo (2008), a prescrição do currículo é resultado da lógica do mercado no espaço educacional, enfatizando a relação de poder, da reprodução e da exclusão. Nesse cenário, os saberes escolares são homogeneizados, descaracterizando culturas, realidades e espaços educativos. Essa perspectiva se estende para a avaliação da aprendizagem que é compreendida como classificatória, sendo a avaliação em larga escala os principais instrumentos para a seleção dos saberes e das práticas educativas. Para Freitas (2014), o processo de ensino e de aprendizagem são pautados no treinamento e na mecanização do conhecimento.

A formação dos professores se dá por meio de consultores que “ensinam” fórmulas mágicas para serem trabalhadas, descaracterizando as vivências e as experiências da comunidade escolar. O professor, nessa lógica, é um técnico que tem a função de apenas reproduzir o que está posto nas apostilas sem nenhuma reflexão, pois os testes das avaliações em larga escala não se propõem a essa situação.

A gestão escolar é outra dimensão afetada nesse campo de conflitos e dos embates, uma vez que tem a função de gerenciar todo o processo mercadológico. A cobrança por resultados, eficiência e eficácia dos professores e estudantes, a concretização de estratégias para que a escola melhore a sua “qualidade” passa a ser a preocupação central, desvirtuando a gestão participativa, o PPP e as experiências coletivas.

Nesse cenário, Apple contribui para a percepção das intenções políticas, sociais, culturais, econômicas e educacionais da defesa de um currículo único.

Embora os defensores de um currículo nacional possam vê-lo como um meio para criar coesão social e para dar a todos nós a capacidade de melhorar nossas escolas, medindo-as com critérios “objetivos”, os efeitos serão opostos. Os critérios podem parecer objetivos; mas os resultados não o serão, dadas as diferenças existentes nos recursos e em função da segregação de classe e raça existente. Mais do que levar a coesão cultural e social, as diferenças entre “nós” e os “outros” serão socialmente produzidas de uma forma ainda mais forte, e os antagonismos sociais consequentes e a destituição econômica e social serão piores. (Isto se aplica também à atual fascinação pela educação baseada em resultados, um novo nome para versões mais antigas do controle e da estratificação educacionais) (APPLE, 2001, p. 67).

Assim, tendo a lógica da prescrição como dimensão norteadora da organização educacional, o Brasil elaborou a sua prescrição curricular por meio da Base Nacional Comum Curricular. Essa foi apresentada para a sociedade brasileira, em sua primeira versão, em 2015, ainda no segundo governo

de Dilma Rousseff. Após algumas críticas passou por um novo processo de reformulação e, concretizada a segunda versão, foi publicizada para a apreciação da comunidade escolar e científica.

Ao assumir o poder, após a consolidação do golpe em 2016, Michel Temer exonerou a equipe responsável pela construção e sistematização da BNCC e formou uma nova equipe, a qual teve o papel de rever a BNCC, de modo que respondesse ao projeto de sociedade de cunho mercadológico, sem a participação da sociedade. Em 2017, foram aprovadas a BNCC da educação infantil e do ensino fundamental, em 2018 a BNCC para o ensino médio, pautada na reforma do ensino médio, estabelecida por esse governo sem a participação e aprovação da sociedade civil.

Na visão de Cássio (2018), a BNCC é um retrocesso educacional construído em um campo complexo e em uma correlação de forças instauradas pelo papel do Estado em implementar políticas públicas. O autor afirma que a BNCC está ancorada no princípio mercadológico, o qual compara a educação ao mercado, a escola a uma empresa e os estudantes e os seus familiares aos clientes, desvirtuando o sentido da educação e a função social da escola pública. Sena (2019, p. 18), contribui com a discussão sobre as limitações da BNCC.

O Brasil, como reconhece o texto da BNCC, é um país de amplas dimensões territoriais e culturais e, por essa condição, devemos nos colocar alertas sobre um dos elementos mais tensos do documento, a proposta de homogeneização do currículo. Não percamos de vista que a intenção de homogeneizar o conhecimento que circulará nas práticas formativas escolares, não decorre de uma postura de neutralidade ou porque é verdadeiro o argumento de que “o mesmo para todos” significa garantia de direitos e oportunidades iguais, não ao contrário? É possível haver igualdade sem reconhecimento das diferenças e da diversidade? (SENA, 2019, p. 18).

O currículo posto na BNCC é homogeneizador e conteudista, resultado do currículo prescritivo defendido pela política de cunho neoliberal. Essa perspectiva reduz os saberes e as experiências apenas a conteúdos que devem ser reproduzidos pelos estudantes, vinculando currículo (conteúdo) à avaliação (testes padronizados e pontuais). Esse currículo nacional é resultado das lutas e tensões nos projetos de sociedade que são expressos nas múltiplas dimensões sociais. Nessa lógica, Ball (2004) destaca que diferentes forças e grupos estão no processo de organização política e social direcionando concepções, políticas e práticas.

Desse modo, a BNCC está sendo posta em prática por diversas redes de ensino estaduais e municipais do país, as quais estão reproduzindo o currículo prescritivo como dimensão de cunho educacional, sem nenhuma reflexão dos interesses que estão por trás dessa política curricular. Para Silva (2015), a educação é um campo em construção e requer caminhos, alternativas e possibilidades. No entanto, o modo como as políticas estão sendo desencadeadas desde a Reforma do Estado, na década de 1990, não favorece a participação de defensores da escola pública, isso porque nas correlações de forças instauradas no contexto do planejamento escolar, os empresários e seus defensores têm mais força, especialmente por serem representados e legitimados pelo Estado.

Estudiosos do currículo (SACRISTÁN, 2003; CANDAU, 2008; ARROYO, 2008; SILVA, 1999) apresentam que o currículo prescritivo não evidencia a autonomia da comunidade escolar, mas favorece a concretização de um modelo social que reproduz interesses, excluindo os já excluídos na oferta de uma educação pobre para os pobres. Cabe refletir que o currículo prescritivo descaracteriza uma educação emancipatória, democrática e inclusiva, impossibilitando a formação integral dos estudantes que pode contribuir para a transformação social. Sena contribui com essa discussão.

A universalização das políticas não pode significar homogeneização, especialmente, no campo do currículo escolar, onde o diálogo com as especificidades socioculturais é fundamental para qualificar a práxis. Um currículo igual para todos é uma proposta no mínimo desrespeitosa, mas, é também contra democrática. Fere a autonomia das redes de ensino, dos professores e de todos que fazem a escola. A homogeneização desrespeita as distintas matrizes étnicas do povo brasileiro, inclusive, suas conquistas, no âmbito da legislação educacional, as quais parecem não ter valor na BNCC. Um currículo igual para todos, passa por cima das diferenças regionais e culturais e torna o processo escolar restrito aos saberes mínimos, isentos de implicação com os sujeitos, suas lutas e seus direitos. Um currículo nesse formato enfraquece a democracia, não forma para a crítica, para o engajamento social, para superação das desigualdades. É o currículo perfeito para ditaduras se instalarem de modo naturalizado (SENA, 2019, p. 20).

A experiência de um currículo prescritivo não possibilita a autonomia dos profissionais da educação e dos estudantes que estão diariamente no espaço escolar, descaracterizando os dispositivos legais que enfatizam a importância da autonomia escolar na construção dos processos pedagógicos e na vivência de experiências culturais, sociais e educacionais. A homogeneização do currículo se configura como imposição, uma vez que haverá silenciamento de saberes e de vozes no campo educacional.

É preciso que as implicações, as problemáticas, as festas, as experiências, a história local do ambiente em que a escola está inserida seja trabalhada, se tornem conteúdo, experiência de vida e de discussão. Todas essas práticas devem estar registradas no PPP, a fim de garantir que sejam vivenciadas pelos partícipes do processo. Nesse sentido, a autonomia da comunidade local e escolar na elaboração de sua proposta pedagógica se faz necessária para que sejam postas as concepções das diferentes dimensões que compõem o fazer escolar.

4 A CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA ESTADUAL EM UNIÃO DOS PALMARES

A proposta pedagógica de uma escola está ancorada nos princípios e concepções construídos pela comunidade escolar, na perspectiva de direcionar práticas e projetos. Assim, o paradigma de currículo, de planejamento, de avaliação e de gestão escolar faz parte do processo de organização do ato político e pedagógico, pois se entende a educação como um campo complexo (APPLE, 2001) e em construção (SILVA, 2015), logo é necessário que as proposições educacionais estejam pautadas em experiências que são ressignificadas pela comunidade escolar e local.

A escola cujo PPP foi analisado fica localizada no interior do estado de Alagoas, no município de União dos Palmares. A população do município, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2010, era de 62.358 habitantes. União dos Palmares é conhecida como a cidade em que foi travada a maior luta por liberdade no país, o Quilombo dos Palmares, por Zumbi.

O espaço físico da escola é composto por 6 salas de aula, 1 pátio coberto, 1 cozinha, 4 banheiros, 1 sala de professores e 1 laboratório de informática. No que se refere aos recursos humanos, a escola conta com 13 professores efetivos e 12 contratados, 1 coordenador pedagógico, 1 agente administrativo, 1 secretário escolar, 3 merendeiros, 3 auxiliares de serviços gerais e 5 vigilantes.

No PPP da escola está posto:

[...] o currículo é formado pela Base Nacional Comum, complementada por uma parte diversificada. Tendo assegurado o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, desenvolvidos por meio de conteúdos que garantam o reconhecimento e a igualdade de valorização das raízes africanas, através de competências que busquem a consolidação da democracia brasileira. Isso acontece em específico nas disciplinas de História, Ensino Religioso e Língua Portuguesa, como também em projetos didáticos (PPP, 2018, p. 23).

As proposições sinalizadas estão de acordo com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que apresentam a defesa da importância do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, como dimensão peculiar da educação brasileira. O currículo escolar que se pauta nessa primícia respeita os dispositivos legais e aponta para a importância de um currículo interdisciplinar e pluricultural, tendo como campo de discussão a diversidade cultural e política.

Na visão de Gomes (2008), os estudantes são sujeitos centrais da ação educativa e são eles que apresentam a diversidade cultural e sinalizam as indagações para o currículo. Assim, esse é um movimento que vai além do pedagógico, configurando-se, portanto, em um campo político. Percebe-se que o PPP da escola em análise está coerente com as manifestações de vivência de uma dinâmica curricular que tem a diversidade política, cultural, social e educacional no centro das práticas educativas, isso porque:

[...] há uma nova sensibilidade nas escolas públicas, sobretudo, para a diversidade e suas múltiplas dimensões na vida dos sujeitos. Sensibilidade que vem se traduzindo em ações pedagógicas de transformação do sistema educacional em um sistema inclusivo, democrático e aberto à diversidade" (GOMES, 2008, p. 27).

Sobre a organização curricular da escola, está registrado no PPP:

Procuramos organizar o currículo de maneira contextualizada, tentando implantar o que a legislação exige e adequar às necessidades educacionais do aluno. A Matriz Curricular é enviada pela Secretaria Executiva de Educação do Estado de Alagoas (PPP, 2018, p. 19).

Percebe-se no registro do PPP duas questões que merecem destaque. A primeira refere-se à contextualização do currículo escolar, a partir da realidade em que os estudantes estão inseridos, bem

como as necessidades destes. Esse aspecto merece atenção, uma vez que as práticas educativas devem estar em consonância com a realidade local e o currículo é o percurso pelo qual os diferentes atores vivenciam as ações planejadas, de modo que alcancem os objetivos propostos.

A segunda questão aparenta gerar uma contradição, especialmente porque, de acordo com o registro do PPP, a matriz curricular é enviada pela Secretaria de Educação do Estado de Alagoas. É preciso ter cautela nessa ação para não gerar uma concepção de currículo prescritivo, o qual segue os caminhos planejados pelos técnicos da secretaria. Defende-se que a matriz curricular seja realizada por todos os segmentos no âmbito do planejamento macro e encaminhada às escolas para que cada uma, do seu modo, por meio da sua realidade, elabore o seu currículo, dialogando com as peculiaridades locais.

Nesse sentido, as reflexões que se podem estabelecer por meio das questões levantadas são: Até que ponto as escolas têm autonomia para desenvolver seu currículo? Como são construídas as propostas curriculares nas escolas? Quais as limitações e as possibilidades das escolas no processo de vivência de um currículo cultural, dinâmico e flexível? Essas sinalizações contribuem para a reflexão de que a experiência de vivência de um currículo fruto de um processo democrático tem entraves e necessita de diálogo para a superação de suas limitações.

Cabe pensar o currículo como um conjunto de práticas em que significados são construídos, rejeitados e compartilhados, destacando-se a visão e a concepção de sociedade, de mundo, de escola e de educação dos envolvidos na elaboração de uma proposta curricular. O PPP da escola em análise apresenta:

Trabalhamos com o currículo oficial, mas somos obrigados, obviamente, a trabalharmos com o currículo real onde consideramos as situações vividas na escola e nas salas de aula. Não detectamos o uso do currículo oculto, onde o aluno tem uma aprendizagem não-formal, espontânea, resultado das relações vividas na família, na comunidade, na mídia (PPP, 2018, p. 24).

As propostas oficiais de currículo, geralmente, são contruídas em gabinetes por técnicos que, na maioria das vezes, não conhecem a realidade da escola pública, mas têm pretensões para com ela, por meio de interesses. É nesse conjuntura que Ball (2004), aponta que as práticas educativas se produzem a partir de uma complexa cadeia de relações e significações, as quais estão imersas em uma visão de mundo e de um projeto social.

A defesa no PPP pela valorização da experiência, das ações cotidianas vivenciadas pelos estudantes e demais profissionais pode ser traduzida pela concretização da educação como direito de todos, tendo o currículo escolar como dimensão para legitimar os saberes e as experiências individuais e coletivas, sendo a escola o espaço de produção e de socialização de culturas, de saberes e de conhecimentos.

Da mesma forma, é importante fazer referência ao currículo oculto como dimensão presente nos rituais, nas práticas pedagógicas, nas regras, nos procedimentos, enfim nas diferentes configurações que dinamizam o ato político-pedagógico da educação. O registro do PPP destaca que não está presente no currículo escolar o currículo oculto, no entanto, cabe sinalizar que esse se faz presente e direciona as crenças, os valores e as formas de organização no cotidiano das escolas.

Ainda sobre o currículo e suas concepções postas no PPP da escola é apresentado:

[...] nossa escola já vem refletindo sobre o seu currículo. Compreendemos que para a aprendizagem acontecer, o conhecimento deve ser significativo e o professor tem grande significação nesse processo. Sempre estamos discutindo sobre aprendizagem, da importância que a mesma tem no processo educativo. Várias são as dificuldades nesse processo de construção, desde a interação da família até o sistema educacional (PPP, 2018, p. 26).

As ações apresentadas são importantes, pois pode-se analisar que a perspectiva apresentada visa à humanização e à relação dialógica entre os envolvidos. Assim, defende-se que a educação e o currículo escolar sejam pautados em experiências que contribuam para a formação humana por meio de práticas dinâmicas, reflexivas, inclusivas e democráticas. A ação de estar aberta para análises do processo de ensino e de aprendizagem, como sinaliza o PPP, favorece a compreensão de que o currículo escolar deve estar a serviço da diversidade, da inclusão e da coletividade.

De um modo geral, é preciso perceber que o currículo escolar é produzido pelos profissionais da educação, pelos estudantes e pela comunidade escolar. Assim, é importante ver a escola como campo de debates, de diálogos e de construção de saberes, sendo vivenciados na concepção da participação e na politização dos envolvidos, pois a prática escolar é viva, política e dinâmica e o currículo também deve ser... Na visão de Cavaliéri (2013), a escola é fruto do seu tempo e das políticas educacionais, portanto, sofre a influência direta das intenções políticas em cada momento histórico, por meio de ações pontuais e específicas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os riscos atuais que a educação/escola pública está vivenciando são enormes. As configurações políticas desde a década de 1990 possibilitaram que a educação não fosse um espaço para todos, mas dos melhores e para os melhores, por meio da competição, da exclusão e da lógica empresarial. As influências de cunho neoliberal contribuíram para que os princípios conservadores e excludentes estivessem presentes na avaliação da aprendizagem, no currículo, na gestão da escola e em diferentes dimensões que compõem a prática educativa, legitimando e estruturando as posições hegemônicas do mercado e de seus defensores.

É válido finalizar essa reflexão destacando o caráter da perda da educação como direito. De acordo com Candau (2008), sutilmente esse direito está sendo desconsiderado, contribuindo para conclusões de que, em um futuro próximo, a escola pública também poderá ser desconsiderada pela política educacional. O cenário está posto e a arena política demarcada! No entanto, é preciso resistir e lutar por melhores condições de trabalho, valorização docente, políticas educacionais que tenham a escola pública como espaço democrático e participar defendendo o lugar que possibilita construções de saberes, diálogos e experiências. Esse lugar é a escola, de preferência, a pública.

As reformas desencadeadas são frutos dos seus tempos e essas têm defensores que optam pela lógica do mercado, pela valorização de aspectos quantitativos e pelo currículo prescritivo, empobrecendo a prática pedagógica e desconsiderando os profissionais que estão diariamente no “chão” da escola, vivenciando experiências propícias para que possam refletir sobre os possíveis caminhos de mudanças no contexto educacional. De um modo geral, a lógica defendida nos tempos atuais pelos governantes é uma escola pobre para os pobres, cuja finalidade seja reproduzir a história e o sistema.

Como resultado da análise da concepção do currículo no PPP da escola, pode-se perceber que a escola tem a concepção de currículo multicultural, democrático e dinâmico. As sinalizações apontam para práticas que dialogam com perspectivas emancipatórias de educação, cujo objetivo é a formação integral dos envolvidos. Nesse cenário, cabe fazer a defesa de que cada escola construa o seu PPP por meio do diálogo, do debate de ideias e de propostas para serem vivenciadas pelos partícipes, isso porque esse documento é a identidade da escola e sua elaboração deve ser fruto de um esforço coletivo.

É relevante registrar que o debate está aberto e pesquisas empíricas no “chão” da escola se fazem necessárias para dialogar com a proposta pedagógica e perceber até que ponto a concepção de currículo está sendo vivenciada pelos profissionais e pelos estudantes. Esse diálogo é relevante para confirmar se as estratégias postas são evidenciadas pelos partícipes e se a práxis pedagógica e o ato de educar são condizentes com os processos legitimadores da identidade escolar, no caso, o projeto político-pedagógico.

É necessário defender um currículo dinâmico, construído coletivamente, que contribua com a formação integral dos estudantes. A construção dos saberes deve ser coletiva, o currículo multicultural, a escola democrática, a avaliação processual, o planejamento coletivo e as lutas diárias na arena política e educacional. Desse modo, é possível construir uma escola/educação emancipatória pautada no coletivo e na transformação, a fim de que a educação cumpra o seu papel na construção política e social na vida dos estudantes... Eis, portanto, o desafio!

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. **Projeto político-pedagógico**. Escola Estadual Dr. Jorge de Lima, União dos Palmares, 2018.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Lisboa, Editorial Presença, 1980.

APPLE, M. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

ARROYO, M. **Indagações sobre o currículo**: educandos e educadores – seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008.

BALL, S. J. Performatividade, Privatização e o Pós-Estado de bem Estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (1996)**. Biblioteca Digital da câmara dos deputados. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37, p. 45-56 jan./abr. 2008.

CANDAU, V. M. Reformas Educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

CAVALIÉRI, A. M. V. Uma escola para a modernidade em crise: considerações sobre a ampliação das funções da escola fundamental. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

CÁSSIO, F. L. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 239-253, jul./out. 2018.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

GENTILI, P. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOMES, N. L. **Indagações sobre o currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008.

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

LUNA, S. V. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2000.

MOREIRA, A. F. B. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008.

SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção**. Madrid: Morata, 2003.

SENA, I. P. F. S. Convite ao questionamento e à resistência ao abismo lançado pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC. In: UCHOA, A. M. C.; SENA, I. P. F. S. (Orgs.) **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

SILVA, G. O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) como mecanismo da descentralização financeira, participação e autonomia na gestão escolar. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas: Maceió, 2015. 136 p.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.