TEORIAS DE CURRÍCULO E ENSINO: UMA ANÁLISE DA PROPOSTA CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE SIGEFREDO PACHECO (PI) PÓS BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Curriculum and teaching theories: an analysis of the Curriculum Proposal in the municipality of Sigefredo Pacheco (PI) after National Common Curricular Base (BNCC)

Gian Carlos Oliveira dos Santos[1]
Raimunda Alves Melo[2]
Francisco Renato Lima[3]

RESUMO: Em 2017, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contemplando os segmentos da Educação Infantil e Ensino Fundamental (BRASIL, 2017), um documento que contempla um conjunto de orientações que norteiam as equipes pedagógicas na elaboração do currículo local. Nesse cenário, o município de Sigefredo Pacheco (PI), durante o ano letivo de 2018, elaborou juntamente com os educadores, a sua Proposta Curricular fundamentada nas orientações da BNCC, atendendo as determinações do Ministério da Educação (MEC). A proposta curricular é um instrumento que tem como objetivo nortear e fundamentar as práticas pedagógicas das escolas. Considerando o exposto, o objetivo geral do estudo foi analisar as teorias curriculares que fundamentam a Proposta Curricular do município de Sigefredo Pacheco (PI), elaboradas à luz da BNCC. Especificamente, pretendeu-se: discutir os aspectos históricos e conceituais da implementação de diretrizes curriculares no Brasil com ênfase na BNCC; conhecer o processo de elaboração da Proposta Curricular de Sigefredo Pacheco (PI) e identificar as teorias curriculares que fundamentam esta proposta. Metodologicamente, realizou-se pesquisa documental, através da análise da Proposta Curricular do referido município, um processo por meio do qual buscou-se indícios que contribuíram para responder ao problema da investigação: quais teorias curriculares fundamentam a Proposta Curricular do município de Sigefredo Pacheco (PI)? O resultado aponta que as Tendências: Liberal Renovada e Liberal Tecnicista, ambas vinculada a teoria tradicional do currículo, apareceram com mais ênfase nas concepções de sociedade, currículo, escola, ensino e aprendizagem, professor e estudante contidas na referida Proposta Curricular.

Palavras-chave: BNCC. Currículo. Proposta Curricular. Tendências Pedagógicas.

ABSTRACT: In 2017, the National Common Curricular Base (BNCC) was approved, covering the segments of Early Childhood Education and Elementary Education (BRASIL, 2017), a document that includes a set of guidelines that guide the pedagogical teams in the preparation of the local curriculum. In this scenario, the municipality of Sigefredo Pacheco (PI), during the

1 Licenciado em Educação do Campo (LEdoC) pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Ministro Petrônio Portella (CMPP), em Teresina (PI). Professor do Ensino Fundamental no Município de Sigefredo Pacheco (PI). E-mail: gianncarlos3@gmail.com

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) da UFPI, Campus Ministro Petrônio Portella (CMPP), em Teresina (PI). Membro do Núcleo de Pesquisa Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional (NIPEEPP). E-mail: raimundinhamelo@yahoo.com.br

3 Mestre em Letras - Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professor Substituto da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), lotado no Centro de Estudos Superiores de Timon (CESTI). Coordenador de disciplinas do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD/UFPI). E-mail: fcorenatolima@hotmail.com

academic year of 2018, prepared together with the educators, its Curricular Proposal based on the guidelines of the BNCC, meeting the determinations of the Ministry of Education (MEC). The curriculum proposal is an instrument that aims to guide and substantiate the pedagogical practices of schools. Considering the above, the general objective of the study was to analyze the curriculum theories that underlie the Curricular Proposal of the municipality of Sigefredo Pacheco (PI), elaborated in the light of the BNCC. Specifically, it was intended: to discuss the historical and conceptual aspects of the implementation of curricular guidelines in Brazil with an emphasis on BNCC; to know the process of elaboration of the Curriculum Proposal by Sigefredo Pacheco (PI) and to identify the curricular theories that support this proposal. Methodologically, a documentary research was carried out, through the analysis of the Curricular Proposal of the aforementioned municipality, a process through which evidence was sought that contributed to answer the research problem: which curricular theories underlie the Curricular Proposal of the municipality of Sigefredo Pacheco (PI)? The result shows that the Trends: Liberal Renovada and Liberal Tecnicista, both linked to the traditional theory of the curriculum, appeared with more emphasis on the concepts of society, curriculum, school, teaching and learning, teacher and student contained in the referred Curricular Proposal.

Keywords: BNCC. Curriculum. Curricular Proposal. Pedagogical Trends.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao longo de sua trajetória, a educação brasileira foi influenciada por diferentes orientações curriculares, cada uma delas com suas compreensões de sociedade, ser humano, educação, escola, professor, aluno, ensino e aprendizagem. Dessa forma, tivemos as concepções: jesuítica, positivista, escolanovista, tecnicista, histórico-cultural, entre outras, reafirmando que o currículo é um espaço de poder e de disputa, como nos afirma Arroyo (2013).

Em 2017, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contemplando as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017), um documento que conduz o caminho que a educação brasileira deve seguir através de um conjunto de orientações que norteiam as equipes pedagógicas na elaboração do currículo local (dos municípios, até então). Este documento deverá ser seguido tanto nas escolas públicas, quanto nas particulares, independentemente de onde as crianças, adolescentes e jovens estudam ou moram.

Sua formulação iniciou-se ainda em 2014, com a aprovação do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e se estendeu até dezembro de 2017, quando foi sancionada pelo poder executivo brasileiro[4]. Segundo o documento da BNCC (BRASIL, 2017), a sua construção contou

[4] Vale ressaltar que aqui, neste estudo, dos deteremos apenas a tal versão, aprovada em 2017, contemplando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (BRASIL, 2017). Não tomaremos como objeto de análise, a sua versão final, homologada em 14 de dezembro de 2018, contemplando as etapas anteriores - Educação Infantil e Ensino Fundamental - e inserindo o Ensino Médio (BRASIL, 2018), e, com isso, finalizou-se a elaboração do documento oficial, comtemplando todas as etapas da Educação Básica. No entanto, neste artigo, uma vez que analisamos a Proposta Curricular de um município, que, legalmente, atende a Educação Infantil e Ensino Fundamental, considera-se como escopo suficiente para a nossa discussão a versão de 2017. Ainda assim, é claro, não deixamos de ter

com a participação da sociedade em três etapas distintas: consulta pública em plataforma disponibilizada pelo MEC, em 2015 (BRASIL, 2015), que teve a participação publica de 12 milhões de pessoas; realização de seminários estaduais em 2016 (BRASIL, 2016), quando houve a participação de 9 mil pessoas; e, em abril de 2017 foi entregue a proposta da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE), que ouviu todas as regiões do país e, por fim, depois de analisado por este conselho o documento foi homologado pelo MEC, no final do referido ano, passando a valer em todo Brasil com o prazo de até o fim de 2019 para ser implementada[5].

Nesse cenário, o município de Sigefredo Pacheco (PI), durante todo o ano letivo de 2018, elaborou juntamente com os educadores, a sua Proposta Curricular, fundamentada nas orientações da BNCC, atendendo as determinações do Ministério da Educação (MEC). Entretanto, da maneira como a BNCC surgiu e vem sendo implementada, proporciona um sério risco de os educadores não perceberem as relações de poder e de disputas imersas na elaboração de um currículo formal e de que os mesmos sejam considerados apenas como meros receptores e reprodutores de conhecimentos.

Uma breve análise do documento aponta que sua matriz curricular propõe um modelo de educação padronizado para todo o território brasileiro, algo difícil, uma vez que somos milhares de pessoas e carregamos conosco singularidades, o que implica em reconhecimento das diversidades e especificidades. Por essa e tantas outras questões, a implementação ingênua da BNCC traz implicações silenes para educadores e educandos. Assim, é imperativo compreender essas implicações e questões silenciosas, que precisam ser refletidas, analisadas e, sobretudo, socializadas com a sociedade, buscando minorar os problemas que a mesma pode acarretar.

É válido ressaltar que a educação tem responsabilidade essencial na preparação das novas gerações, os seus atores principais (educadores, educandos, famílias, governos e sociedade) devem ficar atentos aos processos de educação formal, sobretudo, se estes contemplam reflexões sobre as problemáticas humanas e sociais e, ainda, a proposição de vivências reflexivas e contextualizadas que estimulem às novas gerações a pensarem em soluções para os problemas sociais que estão postos. Tal questão implica em discutir o currículo escolar como um dos principais eixos dos processos educativos. Dessa forma, é necessário um olhar mais analítico e cuidadoso sobre as reformas curriculares, entre elas, a BNCC, que, de imediato, trata-se de "uma promessa, por certo, tentadora, de igualdade e inclusão", no entanto, como bem sabemos, na história da educação de

conhecimento sobre a totalidade do documento, visando, inclusive, perspectivas futuras de análises semelhantes a esta, comtemplando a Proposta Curricular do Ensino Médio, a qual é de responsabilidade da esfera estadual.

[5] Informações obtidas por meio do site oficial da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no qual consta todo o percurso e etapas de construção do documento final, com as normativas e resoluções que foram, ao longo de seu período de construção, orientando sua regulamentação. Endereço: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ >. Acesso em: 25 ago. 2019.

nosso país, "o universalismo repousa e sempre repousará, senão em exclusões, pelo menos na indiferença em relação a certas particularidades que ameaçam à abstração" (MACEDO, 2015, p. 897).

Em se tratando do currículo das escolas do campo, Lima (2011) afirma que a elaboração de novos projetos educativos que contemplem e valorizem a diversidade sociocultural do campo, passa por uma organização curricular construída por meio de processos democráticos, com efetiva participação dos sujeitos do campo; considerando o tipo de sociedade a ser construída no campo; reconhecendo o perfil do sujeito a ser formado para viver neste espaço. Para tanto, comporta também, identificar os saberes e as competências que os sujeitos do campo devem possuir para pensar as políticas de desenvolvimento para o lugar onde vivem, assim como o estabelecimento de conteúdos que sejam prioritários ao currículo das escolas, com o intuito de promover uma formação crítica para os educandos.

Nesse cenário de intensões e contradições, questionamos: que teorias curriculares fundamentam a Proposta Curricular do município de Sigefredo Pacheco (PI)? Essa problematização surgiu do entendimento de que, para compreender o significado do currículo no processo educacional e os seus efeitos, é preciso conhecer as concepções de educação e currículo que o fundamentam, bem como, entender como as mesmas interferem em nossa prática educativa.

Nesse ínterim, é necessário discutir "a educação sob uma nova perspectiva, com uma visão mais ampla para além dos objetivos apenas de transmissão de conteúdos" neutros, compreendendo que "o currículo é cheio de intenções e significados", que inclui "relações de poder e de espaço, envolvendo aquilo que somos e em que nos tornamos" (MALTA, 2013, p. 340).

Partindo desses esclarecimentos introdutórios, o objetivo geral deste estudo é analisar as teorias curriculares que fundamentam a Proposta Curricular do município de Sigefredo Pacheco (PI), elaboradas à luz da BNCC. Especificamente, pretendemos discutir os aspectos históricos e conceituais da implementação de diretrizes curriculares no Brasil, com ênfase na BNCC; conhecer o processo de elaboração da Proposta Curricular de Sigefredo Pacheco (PI) (PCSP-PI)[6] e identificar as teorias curriculares que fundamentam esta proposta.

Esperamos que esta reflexão oportunize aos municípios a ampliação do debate entre as/os professoras/os e gestoras/es das Secretarias de Educação e das escolas do campo, com o intuito de aprimorar a teoria e a prática, considerando o currículo como movimento. Ademais, o estudo das perspectivas curriculares, bem como, das relações de poder e de identidade que envolvem o currículo validam e caracterizam os conhecimentos ensinados nos espaços escolares.

[6] Daqui em diante, todas as vezes que nos referirmos ao documento, convencionaremos chamá-lo pela sigla PCSP-PI.

2. CAMINHOS METODOLÓGCIOS DO ESTUDO

Considerando o objetivo geral da investigação – acima apresentado –, decidimos pela pesquisa documental, definida por Richardson (2012, p. 228) "como a que tem como objeto não os fenômenos sociais, quando e como se produzem, mas as manifestações que registram estes fenômenos e as ideias elaboradas a partir deles".

A pesquisa documental é realizada através da análise de documentos que possam ser estudados e através deles, se possa obter informação significativa e/ou serem apresentadas como previdência. Esta análise deve ser feita a partir da leitura minuciosa do documento, ao qual o pesquisador se propôs analisar. Para tanto, o pesquisador deve se atentar a dados que estejam errados, além de verificar a procedência do documento e sua veracidade. Para se analisar um documento, o pesquisador deve possuir embasamento teórico sobre o tipo de documento, bem como, o domínio do tema investigado (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

3. CURRICULO E TEORIAS AFINS

O currículo pode ser compreendido de várias formas e conceituado a partir de diferentes definições, pois se trata de um campo vasto e abrangente, que norteia as concepções de educação, ensino e aprendizagem, explicitando, mesmo que de modo discreto, entendimentos sobre a sociedade e o perfil de ser humano que se pretende formar. Silva (2000, p. 15) diz que: "o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo".

De modo semelhante, Moreira; Candau (2007, p. 17) afirmam que a palavra currículo se associa a distintas concepções, originárias dos diversos modos de como a educação é entendida historicamente, "bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento". Nesse sentido, fatores socioeconômicos, políticos e culturais contribuem para que currículo venha a ser entendido como:

> (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
> (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
> (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
> (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
> (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18).

Essas são concepções que expressam diferentes entendimentos sobre o que seja currículo, se referem à forma como o conhecimento escolar é planejado e trabalhado na escola. Conforme observamos, os posicionamentos de Silva (2000) e Moreira; Caudau (2007), informam que o currículo se constitui de duas categorias, *a priori*, o conhecimento escolar e a cultura.

O conhecimento escolar é um dos elementos centrais do currículo e seu ensino proporciona condições indispensáveis para a aprendizagem de conceitos, de saberes, culturalmente situados e que podem ser compartilhados pelos estudantes, professores e pela comunidade escolar, fazendo com o que o currículo seja de suma importância para a formação humana (MELO, 2014).

Dessa forma, discutir sua composição na escola, implica em analisar as relações entre currículo, conhecimento escolar e cultura, realçando a importância para a formação humana, bem como, para a produção de conhecimentos e elaboração de saberes por parte, principalmente, dos estudantes. Nesse sentido, cabe-nos questionar: O que entendemos por conhecimento escolar? Conforme Moreira; Candau (2007) ele é um dos elementos centrais do currículo e que sua aprendizagem constitui condição indispensável para que os conhecimentos socialmente produzidos possam ser apreendidos, criticados e reconstruídos por todos os estudantes.

Assim, implicitamente fica subentendido que a BNCC se compõe dos conhecimentos escolares, considerados mais relevantes para a formação dos estudantes. Outrossim, a aprendizagem desses conhecimentos implica na necessidade de um ensino ativo e efetivo, com um professor comprometido, que conheça bem, escolha, organize e trabalhe os conhecimentos a serem aprendidos pelos estudantes (MOREIRA; CANDAU, 2007).

É necessário ressaltar que o conhecimento escolar é uma construção específica da esfera educativa, não como uma mera simplificação de conhecimentos produzidos fora da escola. Ele possui características próprias que o distinguem de outras formas de conhecimento (MOREIRA; CANDAU, 2007). Vemos o conhecimento escolar, como um conhecimento mais amplo, produzido pelo sistema escolar e pelo contexto social e econômico. A sua produção se dá em meio a relações de poder estabelecidas no aparelho escolar e entre esse aparelho e a sociedade (SANTOS, 1995). Nesse sentido, questionamos: Como foi definida a escolha dos conhecimentos escolares que compõe a BNCC? Que critérios foram utilizados para definir esses conhecimentos?

Segundo Chervel (1990), os conhecimentos escolares são definidos a partir da escolha de conhecimentos oriundos desses diferentes âmbitos (universidades, centros de pesquisa, editoras, entre outros) e preparados para constituir o currículo formal, ou seja, o que se ensina e o que se aprende nas escolas. Além desses, as escolas também são espaços de produção de conhecimentos escolares, onde eles são trabalhados, ensinados, aprendidos e expandidos. A Educação do Campo propõe que escolas sejam espaços de produção e socialização de conhecimentos socialmente

contextualizados, selecionados a partir das reais necessidades e interesses dos estudantes, sem perder de vista a relação entre o local e o global.

Moreira; Candau (2007) ressaltam que é relevante que os professores conheçam o processo de construção do conhecimento escolar, para saber distinguir em que momento os mecanismos implicados nessa produção estão favorecendo ou atravancando o trabalho docente.

> A compreensão do processo de construção do conhecimento escolar facilita ao professor uma maior compreensão do próprio processo pedagógico, o que pode estimular novas abordagens, na tentativa tanto de bem selecionar e organizar os conhecimentos quanto de conferir uma orientação cultural ao currículo. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 25)

Não há dúvidas sobre a relevância dos professores conhecerem as relações de poder e disputa que envolvem a seleção de conhecimentos escolares e sua abordagem no currículo. Nesse sentido, interrogamos: No processo de elaboração da BNNC, houve participação ativa de professores? Os docentes tiveram a oportunidade de discutir a respeito das relações de poder e de disputa que envolvem a seleção e produção do conhecimento escolar? No processo de elaboração das propostas curriculares analisaram essas questões?

Além do conhecimento escolar, outro importante componente do currículo é a cultura, uma categoria, cujo significado vem sendo construído ao longo da história. Apropriamo-nos do conceito de Moreira; Candau (2007) para defini-la como complexo que inclui o conhecimento, a arte, as crenças, a lei, a moral, os costumes e todos os hábitos e aptidões adquiridos pelo ser humano, não somente em família, como também, por fazer parte de uma sociedade da qual é membro. Dessa forma, quando um grupo compartilha uma cultura, compartilha:

> um conjunto de significados, construídos, ensinados e aprendidos nas práticas de utilização da linguagem [...] por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo e a expressão dessa concepção, no currículo, poderá evidenciar-se no respeito e no acolhimento das manifestações culturais dos(as) estudantes, por mais desprestigiadas que sejam. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 27)

Sendo assim, os dois elementos básicos que compõem o currículo, são: o conhecimento escolar e a cultura, fazendo com que essa ferramenta se torne um espaço onde se concentrem e se desdobrem as disputas em torno dos diferentes significados sobre a realidade social e sua compreensão. Segundo Silva (2000), é por meio do currículo que certos grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social e sua verdade. Dessa forma, durante o processo de elaboração de uma proposta curricular é necessário que os professores sejam formados numa perspectiva crítica, para que possam compreender essas relações

de poder e de disputa em volta da construção do currículo.

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. É, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade dos estudantes (MOREIRA; CANDAU, 2007).

O currículo assume um caráter predominantemente político, e isso porque "estabelece e dá sentido ao compromisso com a formação do cidadão e da pessoa humana para um tipo de sociedade; porque revela a intencionalidade da formação e os compromissos deste profissional com um tipo de sociedade" (SILVA, 2000, p. 38).

De um modo geral, o currículo orienta quais ações devem ser seguidas e cumpridas, mostrando a sua real importância para a educação. Conforme afirma Silva (2015), este é um campo de conhecimento permeado por diversas teorias que contemplam conceitos para compreender a realidade e o papel da educação no entendimento e na constituição da mesma. Nesse sentido, questionamos: Que teorias fundamentam a BNCC e as propostas curriculares, bem como, a Proposta Curricular do Município de Sigefredo Pacheco (PI)? Identificar as teorias é relevante, uma vez que: "as ideias de uma teoria dirigem nossa atenção para certas coisas e os conceitos por trás dessa teoria organizam e estruturam nossa percepção da realidade, assim, as teorias do currículo são caracterizadas pelos conceitos que enfatizam" (SILVA, 2015, p. 95).

O currículo deve nortear as práticas, as relações e as experiências para que o aluno tenha uma educação de qualidade, por meio da qual ele se desenvolva em seus aspectos cognitivos, físicos, sociais, afetivos, entre outros, proporcionando saberes e aprendizagens não apenas relacionadas aos conhecimentos escolares, mas também, aqueles que são utilizados para além da sala de aula, fazendo as transformações necessárias para a mudança e a compreensão do aluno.

3.1 Teorias curriculares

Com grande potencial transformador, o currículo torna as pessoas capazes de compreender o papel que devem ter na mudança de seus contextos imediatos, desde que seja um conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas. A palavra 'currículo' resume bem os aspectos mencionados, entendendo o currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais e que contribuem para a construção das identidades dos estudantes (MOREIRA; CANDAU, 2007).

No cenário atual, destacam-se três conjuntos de teorias sobre currículo, as concepções tradicionais, as concepções críticas e os pós críticas. Cada uma, a seu modo, evidenciando

posicionamentos filosóficos, isto é, a forma de cada educador/gestor ver e pensar o mundo, o homem, a escola, o aluno, a educação e a sociedade (SILVA, 2000).

É por meio do estudo das teorias que fundamentam o currículo que podemos compreender a educação sob uma nova perspectiva, para além das doutrinas tradicionais e conservadoras, que historicamente, construíram relações de poder e exclusão social por meio da escola. Assim, para melhor ilustrar a caracterização das teorias curriculares, o Quadro 1 contempla pontuações a respeito de cada uma delas.

Quadro 1: Teorias do Currículo

TEORIAS TRADICIONAIS	TEORIAS CRÍTICAS	TEORIAS PÓS-CRITICAS
▪ Procura ser neutra, tendo como principal foco identificar os objetivos da educação escolarizada, formar o trabalhador especializado ou proporcionar à população uma educação geral, acadêmica. ▪ Propõe o ensino humanístico de cultura geral. ▪ Centra-se na essência do intelecto, no conhecimento, homem constituído por uma essência imutável. ▪ Estabelece o ensino de caráter verbalista, autoritário e inibidor da participação do aluno. ▪ Propõe conteúdos enciclopédicos, são trabalhados descontextualizados, priorizando o aspecto intelectual, da disciplina. ▪ O foco são os processos de aprendizagem, mas com o resultado e produto desejado. ▪ Compreende que a criança / aluno possui a mesma capacidade de assimilação igual a de adulto, porém é menos desenvolvida. ▪ A aprendizagem é receptiva, mecânica, sem considerar as características dos alunos. ▪ O aluno é obrigado a aprender pelo próprio esforço sua plena realização pessoal, incentivando a competitividade. ▪ Busca-se a eficiência, eficácia, qualidade, racionalidade, produtividade na escola, que deve funcionar como uma empresa. ▪ **ESCOLA**: objetiva realizar a preparação moral e intelectual dos indivíduos para assumirem seu lugar na sociedade de trabalho (e de consumo).	▪ Defendem que a sociedade é dividida em classes antagônicas que sob a forma de luta de classes opõe burguesia ao proletariado. ▪ Entende que essa é uma luta que se trava nas relações de produção, que são relações de exploração. ▪ Discute que a educação é um instrumento de discriminação social, na medida que reforça e legitima a marginalização cultural escolar. ▪ Afirma que escola cumpre seu papel no processo de reprodução do capitalismo. ▪ Critica os processos de convencimento, adaptação e repressão da hegemonia dominante. ▪ Faz contraposição ao empirismo e ao pragmatismo das teorias tradicionais. ▪ Crítica à razão iluminista e racionalidade técnica e à escola como reprodutora da hegemonia dominante e das desigualdades sociais (Michael Apple). ▪ **ESCOLA:** é entendida como espaço socializador dos conhecimentos e saberes universais; local de articulação entre o ato político e o ato pedagógico. ▪ **CONTEÚDO**: propõe conteúdos culturais universais que são incorporados pela humanidade frente à realidade social. ▪ **AVALIAÇÃO**: é entendida como meio de obter informações sobre o desenvolvimento da prática pedagógica, para a reformulação /intervenção dessa	▪ Movimento intelectual que proclama que estamos vivendo uma nova época histórica - a pós-modernidade. ▪ Não representa uma teoria coerente, unificada, mas um conjunto variado de perspectivas, abrangendo uma diversidade de campos políticos, estéticos, epistemológicos. ▪ Propõe ideia de mudança de paradigmas. ▪ Crítica aos padrões considerados "rígidos" da modernidade. ▪ Propõe o rompimento com à lógica, positivista, tecnocrática e racionalista. ▪ Tentativa de dar voz aos subalternos excluídos de um sistema totalizante e padronizado. ▪ Defende a superação das verdades absolutas. Afirma que o currículo existente é linear, sequencial, estático. ▪ Afirma que sua epistemologia é realista e objetivista, é disciplinar e fragmentado, rigidamente separado entre o conhecimento científico e o conhecimento do cotidiano, segue fielmente as grandes narrativas das ciências, tomadas como verdades. ▪ Não toma a realidade tal como ela é e sim como o que os discursos sobre elas dizem como ela deveria ser: representações. ▪ Afirma que realidade não pode ser concebida fora dos processos linguísticos de significação e relações de poder.

▪ **CONTEÚDO**: são entendidos como conhecimentos verdadeiros acumulados pela sociedade. ▪ **AVALIAÇÃO**: valoriza aspectos quantitativos, memorização, produtividade. Preocupação com aprendizagem, notas, mensuração. ▪ **PROFESSOR**: é centro do saber, a relação com os alunos é autoritária, técnica e disciplina. ▪ **ALUNO**: é considerado tábula rasa, ser passivo.	prática e dos processos de aprendizagem. ▪ **PROFESSOR:** relação interativa, ambos são sujeitos ativos na caminhada da aprendizagem. ▪ **ALUNO**: é considerado participante ativo.	▪ Para as teorias pós-críticas, o currículo está envolvido nos processos de formação pelos quais nós nos tornamos o que somos. O currículo é uma questão de identidade e poder.

Fonte: Elaborado com base em Malta (2013) e Silva (2000).

Conforme dados da Quadro 1, as teorias tradicionais têm como objetivo principal preparar os estudantes para aquisição de conteúdos enciclopédicos, através de práticas verbalistas e de memorização. Segundo Silva (2000), esse tipo de currículo teve origem nos Estados Unidos tendo como base, a tendência conservadora, baseada nos princípios de Taylor, que igualava o sistema educacional ao modelo organizacional e administrativo das empresas. Nessa perspectiva, o sistema educacional estaria conceitualmente atrelado ao sistema industrial, que, na época, vivia os paradigmas da administração científica, também conhecida como Taylorismo. De acordo com Silva (2000, p. 25):

> Ralph Tyler consolidou a teoria de Bobbit quando propõe que o desenvolvimento do currículo deve responder a quatro principais questões: que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir; que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos; como organizar eficientemente essas experiências educacionais e como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados.

Essas teorias foram promovidas na primeira metade do século XX, sobretudo, por John Franklin Bobbitt, que associava as disciplinas curriculares a uma questão puramente mecânica. É válido ressaltar que as perspectivas curriculares (Tradicional, Escolanovista, Tecnicista) dialogam com as proposições da Pedagogia Liberal[7] que sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. A respeito da caracterização dessa pedagogia, Libâneo (2006, p. 21-22), reforça que:

> Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em

[7] Segundo Libâneo (2006), o termo liberal não tem o sentido de "avançado", "democrático", "aberto", como costuma ser usado. A doutrina liberal apareceu como justificativa do sistema capitalista que, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada saciedade de classes.

> conta a desigualdade de condições. Historicamente, a educação liberal iniciou-se com a pedagogia tradicional e, por razões de recomposição da hegemonia da burguesia, evoluiu para a pedagogia renovada (também denominada escola nova ou ativa), o que não significou a substituição de uma pela outra, pois ambas conviveram e convivem na prática escolar.

É válido ressaltar que a educação liberal iniciou com a Pedagogia Tradicional e, por razões de recomposição da hegemonia da burguesia, evoluiu para a Pedagogia Renovada (também denominada Escola Nova ou Ativa), o que não significou a substituição de uma pela outra, pois ambas conviveram e convivem na prática escolar.

Tratam-se de concepções que se fundamentam nas teorias tradicionais de currículo, cujo objetivo é adaptar a escola e o currículo à ordem capitalista que se consolidava, com base nos princípios de ordem, racionalidade e eficiência. As questões centrais do currículo foram os processos de seleção e de organização dos conteúdos e das atividades, privilegiando um planejamento rigoroso, baseado em teorias científicas do processo ensino-aprendizagem, ora numa visão psicologizante, ora numa visão tradicional (SILVA, 2000).

As teorias curriculares críticas basearam o seu plano teórico nas concepções marxistas e também, nos ideários da chamada Teoria Crítica, vinculada a autores da Escola de Frankfurt, Max Horkheimer e Theodor Adorno (MALTA, 2013). Esses autores desenvolveram melhor as suas teorias na década de 1960, compreendendo que tanto a escola como a educação em si, são instrumentos de reprodução e de legitimação das desigualdades sociais propriamente constituídas no seio da sociedade capitalista, segundo os quais:

> A escola contribui para esse processo não propriamente através do conteúdo explícito de seu currículo, mas ao espalhar, no seu funcionamento, as relações sociais do local de trabalho. As escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados tendem a privilegiar relações sociais nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendem a subordinação. Em contraste, as escolas dirigidas aos trabalhadores dos escalões superiores da escala ocupacional tendem a favorecer relações sociais nas quais os estudantes têm a oportunidade de praticar atitudes de comando e autonomia. (SILVA, 2015, p. 33)

As teorias críticas argumentam que não existe uma teoria neutra, já que todas elas estão baseadas nas relações de poder. Isso está implícito nas disciplinas e conteúdos que reproduzem a desigualdade social.

Originária das teorias críticas, a Pedagogia Progressista[8], da qual fazem parte as tendências: Libertadora, Libertária e Crítico-Social dos Conteúdos, surgiram em contraponto às proposições

[8] Segundo Libâneo (2006), o termo "progressista", emprestado de Snyders, é usado aqui para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da

da Pedagogia Liberal, já caracterizada nos parágrafos anteriores. Segundo Libâneo (2006, p. 32), a Pedagogia Progressista tem-se manifestado em três tendências: "a **libertadora**, mais conhecida como pedagogia de Paulo Freire; a **libertária**, que reúne os defensores da autogestão pedagógica; a **crítico-social dos conteúdos** que, diferentemente das anteriores, acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais" (Grifos do autor).

As Tendências Progressistas dialogam com os fundamentos das teorias críticas do currículo, segundo as quais, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, o papel da educação é ser um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais, devendo recuperar sua unidade através de uma perspectiva de integração que resultará nos princípios de um novo projeto de fazer pedagógico (LIBÂNEO, 2006).

No âmbito das teorias críticas, na década de 80, duas correntes foram mais divulgadas e influentes no campo da teoria crítica de currículo no Brasil: a sociologia do currículo, com origem nos Estados Unidos e orientação neomarxista, cujos maiores expressões são Michael Apple e Henry Giroux e a nova sociologia da educação (NSE), com origem na Inglaterra e cujo maior representante é Michael Young (MALTA, 2013).

As teorias pós-críticas criticam a desvalorização do desenvolvimento cultural e histórico de alguns grupos étnicos e os conceitos da modernidade, como razão e ciência. Essas teorias emergiram a partir das décadas de 1970 e 1980, partindo dos princípios da fenomenologia, do pós-estruturalismo e dos ideais multiculturais, questionando também, o conceito de verdade, já que leva em consideração o processo pelo qual algo se tornou verdade (MALTA, 2013). Desse modo, mais do que a realidade social dos indivíduos, é preciso compreender os estigmas étnicos e culturais, tais como a racialidade, o gênero, a orientação sexual e todos os elementos próprios das diferenças entre as pessoas. Nesse sentido, é preciso estabelecer o combate à opressão de grupos socialmente marginalizados e lutar por sua inclusão no meio social.

Na atualidade, as teorias pós-críticas têm ocupado lugar de destaque nas pesquisas e nas discussões acadêmicas, mas, na prática, elas ainda não se fazem muito presente nas escolas, predominando um currículo conservador, que não leva em conta a realidade social dos estudantes. Assim, o currículo está voltado para uma questão simplesmente técnica, que se resume em discutir as melhores e mais eficientes formas de organizá-lo e aceitar mais facilmente o *status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes, pretendendo ser apenas teorias neutras, científicas ou desinteressadas (MALTA, 2013).

educação. Evidentemente, a pedagogia progressista não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista. Daí, ser ela um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais.

As categorias mais utilizadas para as discussões numa perspectiva crítica – poder, ideologia, hegemonia, reprodução, resistência e classe social – são substituídas por novas categorias numa perspectiva pós-crítica de currículo – cultura, identidade, subjetividade, raça, gênero, sexualidade, discurso, linguagem. De acordo com Moreira; Silva (2013, p. 08-09), numa perspectiva pós-crítica do currículo, "o objetivo central nas discussões passa a ser a compreensão das relações entre currículo, cultura e poder".

A teoria pós-crítica busca, a interdisciplinaridade do currículo, pois entende que é necessário suprir as lacunas que o currículo tradicional não abrange, sendo assim, a interdicisplinaridade surge como algo transformador, necessitando de disciplina e de empenho na sua execução. Sobre esse aspecto, Moreira; Silva (1994, p. 41), referindo-se à interdisciplinaridade, destacam que: "apesar de sua aparência transgressiva, é preciso reconhecer que o movimento da interdisciplinaridade supõe a disciplinaridade, deixando, assim, intacto, exatamente o fundamento da presente estrutura curricular".

As divergências entre essas teorias curriculares nos instigam a refletir sobre a necessidade de que as instituições educativas discutam qual currículo querem adotar para se alcançar o objetivo desejado (tipo de sociedade e ser humano a ser formado para atuar na mesma). Essa escolha deve ser pensada a partir da concepção do seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), que deve fundamentar a prática educativa da instituição, garantindo o atendimento das necessidades e dos interesses dos educandos e de suas comunidades.

4. O PROCESSO DE ELABORAÇÃO IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) EM UM CURRÍCULO LOCAL: O CASO DO MUNICÍPIO DE SIGEFREDO PACHECO (PI)

Segundo o texto introdutório da PCSP-PI, o seu processo de elaboração foi complexo e trabalhoso e, muitas vezes, gerou dúvidas. Apesar das dificuldades, foi organizada com efetiva participação dos educadores e outros membros da comunidade, conforme refere a apresentação do documento:

> Um trabalho realizado de forma colaborativa e participativa pelo conjunto dos profissionais da educação da Secretaria Municipal Educação e o Conselho Municipal de Educação de Sigefredo Pacheco que servirá para continuar o trabalho iniciado, aperfeiçoar os processos ensinar e aprender, assegurando o direito à educação a todas as crianças e adolescentes que frequentam nossas escolas. (SIGEFREDO PACHECO, 2019, p. 05)

A sua elaboração aconteceu por meio da participação dos profissionais da área da educação, sob a liderança de técnicos da Secretaria Municipal de Educação e do Conselho Municipal de Educação, que conduziram o processo por meio de formações continuadas, procedidas de oficinas que objetivaram a construção da referida proposta, conforme destaca o Secretário Municipal de Educação, Murilo Bandeira, na apresentação do documento:

> No período compreendido para a produção deste documento, a Secretaria de Educação de Sigefredo Pacheco lançou, aos profissionais da rede municipal, o desafio da construção da Proposta Curricular, atualizada e inovadora, contendo os indicativos de aprimoramento da qualidade do processo de ensino e aprendizagem com foco na formação integral do cidadão. A devida tratativa foi dada nos momentos de Formação Continuada, para coordenadores e redatores. (SIGEFREDO PACHECO, 2019, p. 06)

Ainda de acordo com o documento, na primeira etapa, realizada durante todo o ano de 2018, promoveu-se a formação continuada dos professores sobre a BNCC. Na segunda etapa, desenvolveu-se oficinas, nas quais os educadores definiram as concepções de educação escolar, formação humana, prática educativa, currículo, planejamento e avaliação da aprendizagem, ou seja, os conceitos fundamentais que permeiam o referido documento.

Na terceira etapa, para cada componente curricular (Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física, Arte, Inglês e Ensino Religioso), foi escolhida uma pessoa que ficou responsável por coordenar um grupo de professores no processo de seleção dos objetos de conhecimento, competências e habilidades referentes ao respectivo componente curricular, do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Segundo a fala do Secretário Municipal de Educação, expressa no documento, o convite foi feito a todos os profissionais e, mediante adesões, se constituíram grupos de trabalho voluntário, organizados por etapas da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental). Refere ainda, que no processo de elaboração, "os participantes dos grupos analisaram a Base Nacional Comum Curricular, documento referência e analisaram o panorama curricular que implementavam no município, discutiram, refletiram e iniciaram a produção escrita da Proposta Curricular" (SIGEFREDO PACHECO, 2019, p. 06).

Ao nosso ver, ao decidirem por um processo de elaboração coletiva e colaborativa, a Secretaria Municipal de Educação, juntamente com o Conselho Municipal de Educação, deram um importante passo para o amadurecimento dos profissionais da educação, permitindo aos educadores vivenciar a elaboração do currículo e não apenas a sua execução, fato que ainda é comum na educação brasileira.

Ao discutirem a importância da participação direta dos professores na elaboração do currículo, Moreira; Candau (2007) ressaltam que é relevante que eles conheçam como acontece esse processo. Este fato pode contribuir para que reflitam sobre os mecanismos implicados nessa produção e suas implicações para o trabalho docente. Conforme expresso no documento, o processo de construção da referida proposta, "trouxe à tona velhas perguntas e ousou propor respostas atuais para elas. Educação tradicional o que é? O que provoca a indisciplina na sala de aula? Quais conhecimentos são fundamentais para a formação humana? Como os alunos aprendem?" (SIGEFREDO PACHECO, 2019, p. 10).

Contudo, sabemos que essa participação foi restrita, uma vez que a BNCC já determina objetos de conhecimento, competências e habilidades que devem ser inseridas nas propostas, ficando a cargo dos municípios apenas incluir a parte diversificada e sugerir processos metodológicos e avaliativos.

Ainda no que se refere ao processo de elaboração, o Secretário de Educação, Murilo Bandeira, informa que não foi algo fácil, enfatiza que, "por inúmeras razões, o grupo de participantes ficou reduzido e a Secretaria constituiu o grupo de colaboradores que, juntamente com os/as Coordenadores/as da Educação Infantil e do Ensino Fundamental se engajaram dando continuidade e finalizando este documento" (SIGEFREDO PACHECO, 2019, p. 07).

Entendemos que esse não é um processo simples, demanda, tempo, esforço, entendimento, condições de participação, algo difícil em muitos municípios. Freire (1996, p. 40): "como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade?" Continuamos: como ser educador, se não me coloco a disposição de participar efetivamente dos processos de elaboração do currículo?

4.1 Teorias curriculares que fundamentam a Proposta Curricular de Sigefredo Pacheco (PI) (PCSP-PI)

Além da leitura panorâmica de todo o texto da Proposta Curricular, com o objetivo de elucidar a teoria mais representativa do documento, no processo de análise dos dados, selecionamos as categorias que contribuíram para a identificação das teorias curriculares, a saber: concepções de sociedade, currículo, escola, ensino e aprendizagem, professor e estudante.

O Quadro 2 apresenta as categorias supracitadas, seguida de recortes textuais retirados do documento da Proposta Curricular que direcionaram a análise empreendida.

Quadro 2: Análise da Proposta Curricular

ELEMENTOS NORTEADORES DA TEORIA CURRICULAR	EVIDÊNCIAS TEXTUAIS DA PROPOSTA CURRICULAR DE SIGEFREDO PACHECO (PI)
Concepções de sociedade	[...] *Os textos e matrizes aqui socializadas mostram o projeto de uma sociedade preocupada com a formação humana tão esquecida em discursos que determinam as exigências que servem ao mercado.* (2019, p. 10) *Temos compromisso com a sociedade, com a cidadania*. (2019, p. 10) *E a melhoria da qualidade só pode ser resultado de um conjunto de ações, do governo e da sociedade.* (2019, p. 12) *Somos uma escola pública. Temos compromisso com a sociedade, com a cidadania*. (2019, p. 03)
Concepções de escola	*A escola não é livre para escolher o que ensinar. A liberdade da escola, sua autonomia, consiste em escolher como ensinar.* (2019, p. 03). *Cada escola continua com sua liberdade de escolher o método, mas seja qual for o adotado, no final do ano letivo os alunos devem ter desenvolvido aquelas habilidades e competências específicas referentes a cada componente curricular.* (2019, p. 11)
Concepções de currículo/conhecimento escolar	*Tanto a perspectiva educacional tradicional quanto a crítica veem no currículo uma forma institucionalizada de transmitir a cultura de uma sociedade.* (2019, p. 19) *Em consonância com as mais atualizadas concepções de currículo, esta proposta desloca o foco do ensino para a aprendizagem, o que significa organizar o processo educativo para o desenvolvimento de competências básicas que a sociedade demanda.* (2019, p. 33)
Concepções de ensino e aprendizagem	[...] *um esforço para que o processo de aprendizagem seja menos conteudista e mais focado no desenvolvimento de competências e preparação dos alunos para os desafios do mundo atual.* (2019, p. 34). *Essa postura demonstra ainda alinhamento com as tendências educacionais que enfatizam a importância de colocar o aluno como protagonista, sendo um agente ativo em seu processo de ensino e aprendizagem, por meio, por exemplo, de atividades educativas extraclasse*. (2019, p. 29) [...] *ensinar os alunos a entender e solucionar os problemas a sua volta, além de formar estudantes mais preparados para lidar com os desafios da vida, assim como, estarão também preparando-os enfrentar desafios de natureza física, emocional e social*. (2019, p. 39)
Concepções de professor	*E quando um grupo de professores demonstra inquietação com o currículo é porque demonstra sensibilidade e aponta também preocupação com a organização escolar, com a autonomia (ou ausência dela) em sala de aula, com os conceitos fundamentais.* (2019, p. 09). *O professor é uma pessoa em construção, portador de um nó formativo central e contínuo, sincronizado com o seu tempo*. (2019, p. 20). [...] *o trabalho docente está diretamente vinculado com a organização escolar e é indissociável da organização do currículo.* (2019, p. 09).
Concepções de estudantes	*Somos professores dos nossos alunos que são os cidadãos e cidadãs do nosso município*. (2019, p. 08) [...] *alunos acompanhados pedagogicamente, com transporte eficiente, com boa alimentação, são aspectos indispensáveis para se alcançar uma educação de qualidade*. (2019, p. 20) *Dessa maneira, deve existir uma estreita relação entre docentes e alunos, cada criança é vista em sua individualidade, obtendo toda a orientação necessária para que consiga aprender e da melhor maneira possível.* (2019, p. 32)

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores (2019)

A leitura integral do texto da Proposta Curricular nos possibilitou perceber que se trata de um currículo prescritivo, caracterizado por Ventura (2001), como aquele que contempla todas

as decisões assumidas pela administração central do sistema educativo. A referida proposta encontra-se fundamentada, *a priori,* na Tendência Liberal Renovada Progressista, uma vez que os recortes textuais ilustram a compreensão de educação que pretende uma formação humana para o exercício da cidadania, desenvolvida em parceria entre Estado e a sociedade. Segundo Libâneo (2006, p. 25), nessa perspectiva, a relação entre escola, Estado e sociedade desenvolve-se da seguinte forma:

> A finalidade da escola é adequar as necessidades individuais ao meio social e, para isso, ela deve se organizar de forma a retratar, o quanto possível, a vida. Todo ser dispõe dentro de si mesmo de mecanismos de adaptação progressiva ao meio e de uma consequente integração dessas formas de adaptação no comportamento. Tal integração se dá por meio de experiências que devem satisfazer, ao mesmo tempo, os interesses do aluno e as exigências sociais.

Observamos que o propósito da educação, segundo a concepção da Tendência Liberal Renovada Progressista, é atender às exigências da sociedade, fazendo uma adaptação progressiva dos estudantes ao meio em que vivem, integrando e adaptando o comportamento dos mesmos. É válido ressaltar que, embora esta tendência apresente elementos progressistas, como, por exemplo, a valorização das experiências de vida dos estudantes, trata-se de uma proposta ancorada nas ideias da Pedagogia Liberal, filiada à teoria tradicional do currículo (MALTA, 2013). Dessa forma, mais uma vez, encontramos evidências de que esta teoria fundamenta, *a priori,* a PCSP-PI.

No que se refere às concepções de escola, segundo a Proposta Curricular analisada, trata-se de uma instituição responsável pela formação dos estudantes, cujo foco do trabalho deve ser o exercício da cidadania. Contudo, o documento afirma que esta não é livre para escolher o que ensinar, a sua liberdade consiste em apenas escolher como ensinar, ou seja definir a metodologia. Afirma ainda, que a obrigação da escola é assegurar o desenvolvimento das competências e habilidades previstas no currículo (Proposta Curricular). Trata-se de um entendimento que encontra respaldado, principalmente na Tendência Liberal Tecnicista, segundo a qual, o papel da escola incide na preparação intelectual e moral dos alunos, devendo se preocupar também com a cultura, com os problemas sociais pertencente a sociedade; "o caminho cultural em direção ao saber é o mesmo para todos os alunos, desde que se esforcem" (LIBÂNEO, 2006, p. 23).

Ao definir conhecimentos, competências e habilidades que devem ser desenvolvidas por todos os estudantes do Brasil, não há dúvida de que a BNCC, que norteou a PCSP-PI, se apoia numa perspectiva de que todos os estudantes possuem capacidades, interesses e necessidades iguais, independente das condições em que estão inseridos, cabendo ao Estado, o papel de definir conhecimentos que devem ser obrigatoriamente aprendidos por todos.

Segundo Libâneo (2006, p. 23), a Tendência Liberal Tecnicista orienta uma educação que treina nos alunos aos comportamentos de ajustamento às metas pretendidas pelo sistema. No tecnicismo, acredita-se que "a realidade contém em si suas próprias leis, bastando aos homens descobri-las e aplicá-las. Dessa forma, o essencial não é o conteúdo da realidade, mas as técnicas (forma) de descoberta e aplicação" (2006, p. 23). De forma semelhante, segundo a pedagogia das competências, o conteúdo é apenas o meio para desenvolver as habilidades - plano imediato do saber fazer, do saber agir por meio das ações e operações que se articulam, possibilitando o desenvolvimento de competências (BRASIL, 2017).

A Tendência Liberal Tecnicista ancora-se nas proposições da teoria tradicional do currículo, caracterizada por Malta (2013) como aquela que tem como objetivo principal formar o trabalhador especializado, proporcionar à população uma educação geral e acadêmica. "A questão principal das teorias tradicionais pode ser assim resumida: conteúdos, objetivos e ensino destes conteúdos de forma eficaz para ter eficiência nos resultados" (MALTA, 2013, p. 345).

No que diz respeito às concepções de currículo, a PCSP-PI aponta que o objetivo dessa ferramenta é transmitir a cultura de uma sociedade, expressa por meio de competências demandadas por esta. Na Tendência Liberal Tecnicista, o currículo objetiva preparar o aluno para a vida, dando ênfase a conhecimentos determinados pela sociedade, validados pelo valor intelectual e ordenados na legislação (LIBÂNEO, 2006). Por esta afirmação, encontramos objetivos semelhantes aos almejados na Proposta Curricular. Outrossim, devemos enfatizar que, na Tendência Liberal Renovada Progressista, o currículo enfatiza mais a valorização dos processos mentais e as habilidades cognitivas do que os conteúdos organizados racionalmente. Dessa forma, ao valorizar as habilidades e competências e determinar que os conteúdos são apenas meios para desenvolvê-las, as proposições da BNCC e, certamente, da Proposta Curricular analisada, aproximam-se também, das concepções dessa tendência pedagógica.

Mais uma vez, afirmamos que estas duas tendências fundamentam-se nas proposições das teorias tradicionais de currículo, caracterizadas por Malta (2013) como aquelas que expressam preocupação com a organização mecânica e burocrática do currículo, cabendo aos especialistas, a tarefa de fazer o levantamento das habilidades e assegurar que estas sejam desenvolvidas pelos estudantes, adotando inclusive, instrumentos de medição para dizer com precisão se elas foram aprendidas.

No tocante às concepções de ensino e aprendizagem, a PCSP-PI enfatiza a necessidade de um ensino menos conteudista, mais focado no desenvolvimento de competências e na preparação dos alunos para o enfrentamento aos desafios da vida. Segundo a Tendência Liberal Renovada, a finalidade da escola é "adequar as necessidades ao meio social e, para isso, ela deve se

organizar de forma a retratar, o quanto possível, a vida" (LIBÂNEO, 2006, p. 25). Aqui, encontramos elementos representativos da aproximação das proposições da Proposta Curricular com as concepções dessa tendência pedagógica.

Em outro trecho, a referida Proposta afirma que: "[...] ensinar os alunos a entender e solucionar os problemas a sua volta, além de formar estudantes mais preparados para lidar com os desafios da vida, assim como, estarão também preparando-os para enfrentar desafios de natureza física, emocional e social" (SIGEFREDO PACHECO, 2019, p. 39). Ao tratar sobre as formas de abordagem do conhecimento escolar, Libâneo (2006) afirma que a Tendência Liberal Renovada, propõe que os conteúdos sejam trabalhados em função de experiências que o sujeito vivencia frente aos desafios cognitivos e situações problemáticas, ou seja, mais uma vez encontramos semelhanças nas proposições. Podemos perceber as concepções dessa tendência pedagógica aproximam-se a aquelas previstas na PCSP-PI.

Malta (2013), citando Althusser, filósofo francês, afirma que, segundo as proposições das teorias tradicionais do currículo, por meio dos conteúdos, selecionados a partir dos interesses das classes dominantes, as crianças e os adolescentes das classes menos favorecidas são inseridas em escolas, cujo objetivo do currículo se volta para o desenvolvimentos de competências e habilidades que são próprias da classe dominante. Em perspectiva análoga, Silva (2000), afirma que, é por meio do currículo que os grupos sociais dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua verdade. Dessa forma, mais uma vez, questionamos a origem das habilidades e competências previstas na BNCC e como estas representam os interesses das classes manos favorecidas.

Ao tratar sobre o papel dos professores, a PCSP-PI afirma que trata-se uma pessoa em construção, sincronizada com o seu tempo, diretamente vinculada com a organização escolar, alguém indissociável da organização do currículo. Trata-se de uma concepção contemporânea sobre o papel do professor, compreendido como um profissional, formado, participativo e compromissado com a educação.

Na Tendência Liberal Tecnicista, predomina a autoridade do professor, um técnico, um ser autoritário que repassa os conteúdos através da transmissão, como verdade única e absoluta, não oportunizando aos alunos o direito se comunicar, socializar seus saberes e experiências. Na Tendência Liberal Renovada prevalece a concepção do mediador, há uma maior abertura para o aluno interagir, fazendo com que garantam um clima de relacionamento mais harmonioso, nesse aspecto o professor é o facilitador, cuja responsabilidade é auxiliar o desenvolvimento dos alunos (LIBÂNEO, 2006). Desse modo, a segunda tendência apresenta maior aproximação com as definições da Proposta Curricular em estudo.

Segundo a PCSP-PI, os estudantes – compreendidos como protagonistas, agentes ativos no processo de ensino e aprendizagem –, devem ser vistos em suas individualidades, obtendo toda a orientação necessária para que consigam aprender e da melhor maneira possível. Na Tendência Liberal Renovada, busca-se uma educação que seja centrada no aluno, onde os conhecimentos trazidos por ele são válidos no processo de ensino e aprendizagem (LIBÂNEO, 2006). Dessa forma, entendemos que essa tendência pedagógica é representativa da concepção de estudante prevista na Proposta Curricular.

Em síntese, as Tendências Liberal Renovada e Liberal Tecnicista, ambas vinculadas à teoria tradicional do currículo, apareceram com mais ênfase nas concepções de sociedade, currículo, escola, ensino e aprendizagem, professor e estudante. No entanto, sabemos que entre o currículo prescrito e o currículo concretizado, que traduz aquilo que se refletiu em aprendizagem por parte dos alunos, podem haver distanciamentos, uma vez que a prática educativa dos professores é um importante elemento na concretização de uma proposta curricular, outrossim, esse não é o objeto de estudo desta investigação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo geral analisar as teorias curriculares que fundamentam a PCSP-PI, elaboradas à luz da BNCC. Partindo deste pressuposto, inicialmente, buscamos conhecer o processo histórico e as concepções de currículo que orientaram as propostas educacionais brasileiras ao longo da história. Além disso, discutimos aspectos conceituais do currículo, dos primórdios, até as concepções que fundamentam a BNCC, aprovada em 2017, comtemplando as etapas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental da Educação Básica.

Ao estudar a história do currículo, bem como, as teorias curriculares, percebemos que o currículo se modificou, ao longo das décadas, atendendo a realidades sociais distintas, assim como se adequando aos tempos e aos espaços, em estreita relação com os interesses governamentais e sociais. Nesse sentido, é necessário que a comunidade escolar, sobretudo os professores, fiquem atentos aos interesses políticos e econômicos que permeiam o currículo escolar.

A respeito das teorias curriculares, é necessário que fiquemos cuidadosos ao que determinam as mesmas, principalmente, ao que defendem a respeito do tipo de sociedade e de ser humano que se pretende formar. Essa escolha deve ser pensada pelos diferentes membros da comunidade escolar, para que fundamentem o PPP de forma consciente, respaldando-se nesse documento para desenvolver a prática educativa da instituição, garantindo o atendimento das necessidades e interesses dos educandos e de suas comunidades.

À luz dos autores que fundamentam este trabalho, entendemos que o currículo pode ser compreendido de várias formas, a partir de diferentes definições, mas, de um modo geral, tem como propósito contribuir para a formação humana e transmitir a cultura da sociedade.

No que se refere à PCSP-PI, esta foi elaborada a partir de uma exigência determinada pelo MEC, após a aprovação da BNCC. Para tanto, a Secretaria Municipal de Educação do referido município organizou processos de formação continuada liderados por uma equipe interdisciplinar, responsável pela consolidação do referido documento. Ressaltamos a importância da participação dos professores no processo de elaboração desse documento, razão pela qual esta rompe com uma perspectiva tradicional de currículo.

Com propósito de responder a questão problema do estudo: Quais teorias curriculares que fundamentam a Proposta Curricular do município de Sigefredo Pacheco (PI)?, desenvolvemos pesquisa documental, através da qual analisamos o referido documento, evidenciando que: as Tendências Liberal Renovada e Liberal Tecnicista, ambas vinculada a **teoria tradicional do currículo**, apareceram com mais ênfase nas concepções de sociedade, currículo, escola, ensino e aprendizagem, professor e estudante.

Estamos, portanto, diante de uma nova realidade e da necessidade, ampliarmos as discussões relativas aos desafios que estão postos, sobretudo, no que se refere às implicações dessa perspectiva curricular para a prática educativa dos professores e para a formação dos estudantes, desafio para os próximos estudos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/l13005.htm >. Acesso em: 08 jan. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Consulta Pública. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2015. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf >. Acesso em: 05 jan. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Segunda versão revista. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2016. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf >. Acesso em: 05 jan. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. 472 ps. Disponível em: <

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf >. Acesso em: 05 jan. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. 600 ps. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf >. Acesso em: 05 jan. 2020.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n.2, p. 177-229, 1990.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

LIMA, Elmo de Souza. Currículo das escolas do campo: perspectivas de rupturas e inovações. In: LIMA, Elmo de Souza; SILVA, Ariosto Moura da (Org.). **Diálogos sobre Educação do Campo**. Teresina: EDUFPI, 2011. p. 107-148.

MACÊDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00891.pdf >. Acesso em: 10 out. 2019.

MALTA, Shirley Cristina Lacerda. Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança. **Espaço do Currículo**, v. 6, n. 2, p. 340-354, mai./ago., 2013.

MELO, Raimunda Alves. **Prática docente na escola do campo**: diálogos sobre a articulação dos conhecimentos escolares aos saberes da cultura camponesa. 2014. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Apresentação à 12ª edição. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 07-11.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). **Indagações sobre o currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17-43.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2012.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande, ano I, nº. I, p. 01-15, jul., 2009. Disponível em: < https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/pdf >. Acesso em: 20 set. 2019.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. O processo de produção do conhecimento escolar e a Didática. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). **Conhecimento educacional e formação do professor**. Campinas: Papirus, 1995. p. 27-37.

SIGEFREDO PACHECO. **Proposita Curricular**. Secretaria Municipal de Educação de Sigefredo Pacheco, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teorias do currículo**: uma introdução crítica. Porto: Porto Editora, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

VENTURA, Alexandre. **O currículo, as competências e as mudanças necessárias**. Departamento de Ciências da Educação - Universidade de Aveio, 2001.