

Escola em tempo integral, perspectiva crítica de currículo e finalidade social da educação básica

Full-time school, critical curriculum perspective and social purpose of basic education

Escuela de tiempo completo, perspectiva curricular crítica y propósito social de la educación básica

Jamile Cabreira (jamilecabreira1107@gmail.com; PPGEC/UNIJUÍ)

Lenir Basso Zanon (bzanon@unijui.edu.br; PPGEC/UNIJUÍ)

Resumo:

Este artigo versa sobre implicações da relação entre entendimentos da ‘perspectiva crítica de currículo’ e da ‘educação integral’ para a compreensão da finalidade da escola como propulsora da emancipação humana/social mediante processos de apropriação do conhecimento escolar. Trata-se de um ensaio teórico elaborado por meio de uma metodologia qualitativa e exploratória com vistas a explicitar e entrecruzar entendimentos numa mútua relação de reciprocidade entre distintos enfoques compreensivos expressos por autores que tratam do tema e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013). Resultados sinalizam distinções entre ‘escola em tempo integral’ e ‘educação integral’, entre desenvolvimento ‘individual’ e desenvolvimento ‘humano/social’, corroborando a visão de uma perspectiva crítica e emancipatória de educação, alinhada como produção de cultura em prol da qualificação do novo projeto societário em construção. Nas conclusões essa perspectiva é reafirmada como caminho propulsor da inclusão das diversidades na educação escolar, como reconhecimento de concepções e práticas de educação integral com potencialidade para contribuir na melhora das condições da vida na realidade socioambiental, pelo sistemático enfrentamento coletivo de situações de conflito entre entendimentos, interesses e valores inerentes aos processos de desenvolvimento humano/cultural emancipatório.

Palavras-chave: Educação Integral; Finalidade da escola; Currículo e emancipação social; Conhecimento escolar.

Abstract:

Recebido em: 25/05/2021

Aceito em: 04/02/2022

This article deals with the implications of the relationship between understandings of the 'critical curriculum perspective' and 'integral education' for understanding the purpose of the school as a driver of human/social emancipation through processes of appropriation of school knowledge. It is a theoretical essay elaborated through a qualitative and exploratory methodology with a view to making explicit and intertwining understandings in a mutual relationship of reciprocity between different comprehensive approaches expressed by authors dealing with the theme and the National Curriculum Guidelines for Basic Education (BRASIL, 2013). Results signal distinctions between 'full-time school' and 'full education', between 'individual' development and 'human/social' development, corroborating the vision of a critical and emancipatory perspective of education, aligned with the production of culture in favor of qualification of the new corporate project under construction. In the conclusions, this perspective is reaffirmed as a driving force for the inclusion of diversities in school education, as a recognition of concepts and practices of integral education with the potential to contribute to the improvement of life conditions in the socio-environmental reality, through the systematic collective confrontation of situations of conflict between understandings, interests and values inherent to emancipatory human/cultural development processes.

Keywords: Integral Education; Purpose of the school; Curriculum and social emancipation; School knowledge.

Resumen:

Este artículo aborda las implicaciones de la relación entre las comprensiones de la 'perspectiva crítica del currículo' y la 'educación integral' para comprender el propósito de la escuela como motor de la emancipación humana / social a través de procesos de apropiación del conocimiento escolar. Se trata de un ensayo teórico elaborado a través de una metodología cualitativa y exploratoria con miras a esclarecer y cruzar entendimientos en una relación mutua de reciprocidad entre diferentes enfoques integrales expresados por los autores que abordan el tema y por los Lineamientos Curriculares Nacionales de Educación Básica (BRASIL, 2013). Los resultados apuntan a distinciones entre 'escuela a tiempo completo' y 'educación a tiempo completo', entre desarrollo 'individual' y desarrollo 'humano / social', corroborando la visión de una perspectiva crítica y emancipadora de la educación, alineada con la producción de cultura a favor de la calificación del nuevo proyecto corporativo en construcción. En las conclusiones, esta perspectiva se reafirma como un camino impulsor para la inclusión de las diversidades en la educación escolar, como el reconocimiento de concepciones y prácticas de educación integral con potencial para contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida en la realidad socioambiental, a través de la Enfrentamiento colectivo sistemático de situaciones de conflicto entre entendimientos, intereses y valores inherentes a los procesos emancipadores de desarrollo humano / cultural.

Recebido em: 25/05/2021

Aceito em: 04/02/2022

Palabras-clave: Educación Integral; Propósito de la escuela; Plan de estudios y emancipación social; Conocimiento escolar.

INTRODUÇÃO

Debates sobre as políticas públicas, propostas e programas educacionais vêm se entrecruzando em meio aos processos de formação docente e de produção de currículos, em contextos diversificados da educação, em busca de avanços rumo a uma educação de qualidade, sistematicamente atravessados por distintos entendimentos acerca da finalidade social da escola, permeada por influências de mudanças sociais, políticas e econômicas que perpassam a sociedade. A universalização da escola para todos foi se configurando como discurso consensual, desde o final do século passado, contudo, ela reclama e ainda é órfã de uma educação que mobilize aprendizados consistentes e com significado ao desenvolvimento humano/social; não apenas como direito constitucional de matrícula e permanência na escola, mas como garantia de uma formação com qualidade humana/social.

Neste artigo, contribuições de autores como Gadotti (2009), Apple (2008), Silva (2005), Freire (1997) são relacionadas com ideias expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB; BRASIL, 2013), com o intuito de avançar no entendimento da finalidade da escola afinada com uma ‘educação integral’ dialogante com uma ‘perspectiva crítica de currículo’ que seja propulsora da emancipação humana/social. A escolha das DCNEB como política pública de referência para essa discussão se justifica pelo seu marco como educação que se contrapõe à atual reforma, sendo necessário “nos mantermos vigilantes e críticos em relação ao que tem sido imposto pelo governo brasileiro na última década” (HABOWSKI; LEITE, 2021, p. 335). Rupturas e continuidades, semelhanças e diferenças nas políticas públicas exigem persistir avançando no conhecimento sobre o que seja a educação de qualidade “capaz de subsidiar aqueles que estão nos bancos escolares com elementos necessários ao enfrentamento das exigências do mundo contemporâneo” (VIEIRA; NICOLODI; DARROZ, 2021, p. 120), para muito além de meras competências e habilidades.

Recebido em: 25/05/2021

Aceito em: 04/02/2022

Devido a ideias simplistas como a de que basta criar a ‘escola de tempo integral’ para haver ‘educação integral’, “a qualidade não tem sido tão estimulada quanto à quantidade”, a qual favorece o acesso à universalidade do conhecimento, mas não é o essencial nem o suficiente “para compor a qualidade. Em outras palavras, a oportunidade de acesso, por si só, é destituída de condições suficientes para a inserção no mundo do conhecimento” (BRASIL, 2013, p. 21). Considerando a complexidade das relações entre pensar e fazer, ensinar e cuidar, currículo e pedagogia, são aqui abordadas ideias de ‘educação integral’ dialogantes com a ‘perspectiva crítica de currículo’, com base em contribuições das DCNEB e da literatura para entender o desenvolvimento humano/social propulsor da emancipação na educação básica. A questão central indaga sobre entendimentos da finalidade da escola vistos como fatores (des) orientadores da emancipação humana/social exigente, por sua vez, de permanente reflexão crítica sobre concepções e práticas subjacentes ao cotidiano da educação.

Por meio de uma metodologia qualitativa e exploratória foram entrecruzadas ideias expostas na literatura e nas DCNEB consideradas importantes para estruturar a abordagem compreensiva desse tema, desvelando processos de conhecimento sobre o assunto pelo caminho de identificar, esclarecer e transformar entendimentos sobre o problema em estudo (MINAYO, 2010; GIL, 2007). O estudo bibliográfico permitiu explicitar e debater posições referentes ao tema para organizar um ensaio teórico: uma “exposição metodológica” com “apurado exame de um assunto”, numa perspectiva problematizadora e antidogmática associada ao “espírito crítico do autor” (MEDEIROS, 2000, p. 112). A apresentação da linha de raciocínio e argumentação inicia discutindo a ‘educação integral’ como caminho para tecer relações com a finalidade da escola numa ‘perspectiva crítica de currículo’ propulsora da ‘emancipação humana/social’.

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL OU EDUCAÇÃO INTEGRAL?

Em meio a movimentos de mudança situados entre políticas públicas e escolas em torno da educação de qualidade, persistem complexos jogos de interesse por parte de gestões governamentais que sistematicamente rompem com programas, projetos, objetivos, iniciativas, ações, ideias, saberes com maior ou menor mérito e tempo de influência como

Recebido em: 25/05/2021

Aceito em: 04/02/2022

proposta a ser vivenciada e avaliada com propriedade no coletivo de professores e comunidade, como sistemáticos possíveis novos rumos e avanços. Contudo, o tempo necessário para se pensar e praticar mudanças na educação tem sido precário e descontínuo, pela incessante rotatividade de políticas de governo com que se depara o professor na escola assolada por urgentes disputas políticas, em meio ao aparelhamento de poder aliado a grupos dominantes, com agravos na situação de caos em que vive a educação no país. Esse cenário inclui a política pública e os movimentos de mudança curricular, como o que gira em torno da ideia de ‘escola de tempo integral’.

Estendemos o tempo integral, como prevê a LDB, como um direito de cidadania. É um direito dos pais que trabalham. As mães que trabalham têm o direito de deixar seus filhos pequenos em creches e escolas de educação infantil enquanto elas trabalham. É também um direito das crianças terem acesso a um conjunto de bens e serviços que a sociedade moderna pode lhes oferecer. Todos nós sabemos que a exiguidade do tempo que a criança passa na escola é uma das causas do seu baixo rendimento escolar. (GADOTTI, 2009, p. 35)

Se as classes mais favorecidas têm condições econômicas de proporcionar a seus filhos o estudo de línguas estrangeiras, esportes em suas diversas modalidades, para além da jornada regular da educação em sala de aula, contudo, isso é completamente diferente nas classes menos favorecidas. A proposta pública de uma educação integral e de uma escola em tempo integral emerge segundo seus primeiros pensadores como possibilidade para que as classes menos favorecidas tenham oportunidades que até então era privilégios de poucos. O Estado financiará esse projeto fazendo valer os direitos dos cidadãos a uma educação de qualidade.

A escola de tempo integral deve proporcionar estudos complementares e atividades de esporte, cultura, lazer, estudos sociais, línguas estrangeiras, cuidados de saúde, música, teatro, cultivo da terra, canto, ecologia, artesanato, corte e costura, informática, artes plásticas, potencializando o desenvolvimento da dimensão cognitiva e ao mesmo tempo afetiva e relacional dos alunos, entre outras. Esses objetivos visam a melhorar o que é específico da escola: a aprendizagem. Trata-se de ampliar os espaços de aprendizagem em parceria com a comunidade. (GADOTTI, 2009, p. 38)

Isso situa a importância de compreender e saber lidar com a distinção conceitual entre ‘educação integral’ e ‘escola de tempo integral’. A ideia de ‘escola de tempo integral’ por vezes é ainda meramente focada na solução ao problema das classes desfavorecidas de não terem um ‘local’ para os pais deixarem as crianças, para serem alimentadas e cuidadas, como

Recebido em: 25/05/2021

Aceito em: 04/02/2022

visão assistencialista que tem descaracterizado a escola como instituição distanciada de seu objetivo primordial: a aprendizagem que vai além das desenvolvidas na família e nos outros grupos sociais de convivência, capaz da inserção plena na vida social permeada de exigências de compreensão/ação transformadora das potencialidades humanas/sociais. Ou seja, escola de tempo integral como espaço/tempo de oportunidades para a ascensão humana, intelectual, social, sendo distintas as concepções de escola ou educação 'integral'.

Há muitas maneiras de pensar a educação integral. Não há um modelo único. Ela pode ser entendida como um princípio orientador de todo o currículo, como a educação ministrada em tempo integral ou como uma educação que leva em conta todas as dimensões do ser humano, formando integralmente as pessoas. (GADOTTI, 2009, p.41)

Este artigo emergiu da percepção de que a extensão do tempo de permanência na escola não garante o desenvolvimento de uma 'educação integral', como alternativa para proporcionar mais situações de aprendizagem ao sujeito, que seja propulsora da cidadania e emancipação humana/social. Assim, educar integralmente é prerrogativa para todas as escolas, sejam elas de tempo integral ou parcial. Porém, isso exige investimento financeiro, de estudo, pesquisa, formação continuada dos professores e demais profissionais, envolvimento da comunidade e outras instituições públicas e privadas. Tentativas de ressignificar ações já desenvolvidas nessa direção são válidas rumo a novos caminhos e perspectivas como proposta pedagógica sólida e consistente que vê o sujeito como ser social pleno e único no processo de constituição histórica/cultural. As DCNEB sinalizam escolhas que transcendem o desenvolvimento apenas na dimensão individual dos educandos:

A formação escolar é o alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos. A educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças. (BRASIL, 2013, p. 4)

Isso faz refletir sobre proposições de uma educação que justifique a permanência do sujeito na escola com ações de ensino propulsoras do desenvolvimento integral do cidadão como ser social que se humaniza ao mesmo tempo em que se sensibiliza em sua importância como agente da própria história. Como diz Freire (2001), na corresponsabilidade em cada situação, da condição de imerso, o sujeito emerge como sujeito ativamente inserido na sociedade em que se constitui e em que atua como agente reconstrutor, em seu papel histórico,

Recebido em: 25/05/2021

Aceito em: 04/02/2022

de cada contexto sociocultural, na educação sistematicamente reflexiva, crítica e propulsora da vida. São ideias-força nessa direção:

- a dimensão articuladora da integração das diretrizes curriculares compondo as três etapas e as modalidades da Educação Básica, fundamentadas na indissociabilidade dos conceitos referenciais de cuidar e educar; a promoção e a ampliação do debate sobre a política curricular que orienta a organização da Educação Básica como sistema educacional articulado e integrado; a democratização do acesso, permanência e sucesso escolar com qualidade social, científica, cultural; a articulação da educação escolar com o mundo do trabalho e a prática social. (BRASIL, 2013, p. 9)

Isso incita a refletir sobre a distinção entre ‘educação integral’ e ‘escola de tempo integral’, temática pouco enfrentada em movimentos escolares implicados na política educacional. A escola em tempo integral nem sempre concretiza espaços/tempos com experiências significativas de ensino e aprendizagem que, transcendendo o ensino formal de conteúdos e disciplinas, propiciem processos expandidos de desenvolvimento humano/social como projeto de emancipação para a vida em sociedade. Nas DCNB está expresso o entendimento da finalidade da educação básica propulsora da “preparação para o trabalho e as práticas sociais” fundamentada em “princípios para outra lógica de diretriz curricular” afinada como “formação humana de sujeitos concretos, que vivem em determinado meio ambiente, contexto histórico e sociocultural, com suas condições físicas, emocionais e intelectuais” (idem, p. 11).

Isso situa a educação integral em suas distintas dimensões, articulada como desenvolvimento de um projeto político pedagógico de fato democrático. Contudo, nos complexos movimentos do cenário educacional, caminhos se (des) encontram e nem sempre avançam para rumos construtivos do que se coloca como concepção e intencionalidade deliberadamente assumida em perspectiva transformadora das condições de existência humana/social, como qualidade da educação escolar:

O conceito de qualidade na escola, numa perspectiva ampla e basilar, remete a uma determinada ideia de qualidade de vida na sociedade e no planeta Terra. Inclui tanto a qualidade pedagógica quanto a qualidade política, uma vez que requer compromisso com a permanência do estudante na escola, com sucesso e valorização dos profissionais da educação. Trata-se da exigência de se conceber a qualidade na escola como qualidade social, que se conquista por meio de acordo coletivo. Ambas as qualidades – pedagógica e política – abrangem diversos modos avaliativos comprometidos com a aprendizagem do estudante, interpretados como indicações que se interpenetram ao longo do processo didático-pedagógico, o qual tem como alvo o desenvolvimento do conhecimento e dos saberes construídos histórica e socialmente. (BRASIL, 2013, p. 21)

Recebido em: 25/05/2021

Aceito em: 04/02/2022

Memórias de Anísio Teixeira (décadas 1940 e 1960) e Darcy Ribeiro (décadas 1980 e 90) marcam o movimento de construção da proposta de educação pública democrática e emancipadora aos menos favorecidos, para o exercício da cidadania plena. São ideias e proposições que reaparecem como focos de ressignificação de princípios e valores que refundamentam propostas e ações exigentes de discernimento sobre experiências orientadas por uma ou outra vertente teórica e filosófica.

Nos dizeres de Gadotti (2009, p. 41 e 42), “a educação integral, na visão dos pioneiros da Escola Nova, não era apenas uma concepção de educação. Ela era concebida como um direito de todos”. Um direito que não se restringe apenas a estar na escola, mas de aprender para se constituir em sua plenitude, jamais por acúmulos de informações isoladas e descontextualizadas e de um ensino fragmentado por disciplinas e conteúdos prescrito pelo currículo. Compreende o desenvolvimento do ser humano situado em sua realidade local/global, e em todas as suas dimensões: corporal, afetiva, emocional, cognitiva, intelectual, social, política, ética, estética, ou seja, numa visão totalitária do desenvolvimento humano/social. Diz, ainda o autor, “o que se propõe à educação integral é a integralidade, isto é, um princípio pedagógico onde o ensino da língua portuguesa e da matemática não está separado da educação emocional e da formação para a cidadania” plena.

Esse entendimento de ‘educação integral’ é aqui considerado relevante, em defesa de uma formação escolar inovadora imprescindível à melhora da vida socioambiental, contrariamente à educação fragmentada e parcial do ser humano individual, tão presente no meio educacional. O novo entendimento só será possível se os professores o assumirem em suas comunidades escolares de forma clara, para si e para seus grupos; se se organizarem em torno dessa concepção; se acordarem a decisão de desenvolver tal educação em sua prática pedagógica, explicitada no projeto político pedagógico como intencionalidade vivamente constitutiva da realidade escolar, como sinalizado nas DCNEB (BRASIL, 2013).

A qualidade social da educação brasileira é uma conquista a ser construída de forma negociada, pois significa algo que se concretiza a partir da qualidade da relação entre todos os sujeitos que nela atuam direta e indiretamente. Significa compreender que a educação é um processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam conhecimentos e valores. (DCNEB, 2013, p. 20/21)

Recebido em: 25/05/2021

Aceito em: 04/02/2022

No que se refere a indicadores “de qualidade na educação” como política pública voltada para essa concepção, nas DCNEB “a qualidade é vista com um caráter dinâmico, porque cada escola tem autonomia para refletir, propor e agir na busca da qualidade do seu trabalho, de acordo com os contextos socioculturais locais”. (p. 22). Contudo, diferentemente das DCNEB, a política nacional expressa na atual Base Nacional Curricular Comum (BNCC; BRASIL, 2017) denota uma noção mais limitada de ‘integral’, como educação com finalidade de promover o desenvolvimento humano na dimensão individual. A BNCC reconhece que “a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global”, contudo, privilegia a dimensão individual, em detrimento de uma adequada dimensão humana/social. A expressão “rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva”, bem como o complemento de que “significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto - considerando-os como sujeitos de aprendizagem” (p.14) denotam tal limitação.

No intuito de nortear as aprendizagens de forma igualitária e comum a todos os alunos do país, embora apregoe o desenvolvimento do ser humano em sua integralidade, a BNCC valoriza a noção de desenvolvimento individual. Diferentemente, as DCNEB acenam para a perspectiva da emancipação humana/social pela transformação da realidade socioambiental local/global em sentido abrangente, pela educação.

Compreender e realizar a educação, entendida como um direito individual humano e coletivo, implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária. A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. (BRASIL, 2013, p.16)

As DCNEB explicitam a visão da escola como espaço essencial preparado para possibilitar relações sociais transformadoras entre sujeitos, pois nela acontecem as primeiras experiências de coletividade com sujeitos de diferentes culturas, raça, sexo, etc. Alertam que “exige-se, pois, problematizar o desenho organizacional da instituição escolar, que não tem conseguido responder às singularidades dos sujeitos que a compõem” (p.16), em meio às diversidades cotidianamente entremeadas.

Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. Trata-se das questões de

Recebido em: 25/05/2021

Aceito em: 04/02/2022

classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social. (BRASIL, 2013, p.16)

Questões e entendimentos como os expressos nas DCNEB corroboram com a construção de um currículo que respeite as diferenças dos sujeitos e considere as peculiaridades de cada comunidade a qual se propõe ensinar; que a educação escolar seja acolhedora e inclusiva em suas práticas pedagógicas; que não apenas garantam o acesso à escola, mas sim uma educação de qualidade, libertadora e emancipadora dos sujeitos coletivamente situados na realidade social em que se encontram.

Para que se conquiste a inclusão social, a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e na sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, compromissados com a transformação social. Diante dessa concepção de educação, a escola é uma organização temporal, que deve ser menos rígida, segmentada e uniforme, a fim de que os estudantes, indistintamente, possam adequar seus tempos de aprendizagens de modo menos homogêneo e idealizado. (BRASIL, 2013, p.16)

O que se quer destacar neste artigo é que entendimentos como esses (diferentemente dos expressos na atual BNCC) acenam para uma perspectiva crítica de educação integral, propulsora da emancipação humana/social, sendo importante reafirmá-los como caminho para avançar na criação de condições adequadas a sua concretização na escola. Isso supõe uma imbricação dialética entre educar, ensinar e cuidar, como caminho para potencializar processos de reconstrução de concepções e práticas organizativas do currículo e da pedagogia escolar. Para isso, a escola necessita:

[...] ser reinventada: priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida. A escola tem, diante de si, o desafio de sua própria recriação, pois tudo que a ela se refere constitui-se como invenção: os rituais escolares são invenções de um determinado contexto sociocultural em movimento. (BRASIL, 2013, p.16)

Nessa ideia de uma educação propulsora da transformação da qualidade da vida humana/social, em discussão neste artigo, estão implicados amplos desafios ao ensino e à educação escolar, diferentemente de uma visão limitada ao desenvolvimento individual do estudante e, pior ainda, confundida com mera reprodução de conteúdos disciplinares fragmentados enraizados nos currículos tradicionais. A 'educação integral' exige propostas com uso socialmente responsável do conhecimento científico (re)contextualizado e

Recebido em: 25/05/2021

Aceito em: 04/02/2022

(re)significado na escola para propiciar melhorias na vida em sociedade. Se ampliar o número de ‘escolas em tempo integral’ tornou-se um desafio no país, contudo, as atenções necessitam voltar-se, primeiramente, ao sentido de uma ‘educação integral’ relevante e imprescindível de ser compreendida, numa perspectiva crítica e transformadora do currículo em prol da educação propulsora de emancipação.

PERSPECTIVA CRÍTICA DE CURRÍCULO E EMANCIPAÇÃO HUMANA/SOCIAL

A emergência da instituição escolar na sociedade fez nascer a necessidade de se pensar em conhecimentos comuns e universais para serem ensinados às novas gerações, sob distintas concepções e proposições ao longo dos tempos. Na parte em que consta a sua apresentação inicial, as DCNEB destacam a visão de uma educação básica de qualidade, como direito assegurado, pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, ao pleno desenvolvimento humano/social para todos.

A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica pressupõe clareza em relação ao seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com os objetivos constitucionais, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que implica igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade. (BRASIL, 2013, p. 16)

Isso justifica a importância de entender perspectivas de currículo balizadoras da organização de um ensino escolar voltado para a aprendizagem de conhecimentos articulados, como caminho para ensinar conteúdos, conceitos, princípios, valores, atitudes, posturas, capacidades, habilidades, ao longo da vida escolar. Isso supõe ampliar e aprofundar as discussões sobre o que ensinar em prol da evolução histórica e cultural da vida em sociedade, pelo viés dos saberes considerados relevantes para serem ensinados, apropriados e usados de forma transformadora no contexto escolar.

Silva (2005) situa a gênese do currículo como objeto específico de investigação educacional no início dos anos 1920, em meio ao intenso processo de industrialização nos Estados Unidos e a escolarização em massa então proposta como ideal. Situa também os estudos críticos do currículo, que emergem da reflexão e questionamento acerca das

Recebido em: 25/05/2021

Aceito em: 04/02/2022

finalidades e intencionalidades da escola. Trata-se de uma linha de reflexão e questionamento crítico ante ao currículo, focada no modo como são compreendidos os interesses e intenções subjacentes ao ensinamento dos conhecimentos e da cultura dominante, na sociedade.

Nas DCNEB (p. 11) há menção a uma formação básica que propicie a “preparação para o trabalho e as práticas sociais”, sem dicotomizar a relação entre ‘trabalho’ e ‘prática social’, pois ‘trabalho’ já é, em si, uma ‘prática social’. Há alusão, logo a seguir, a uma educação pautada na formulação “de princípios para outra lógica de diretriz curricular, que considere a formação humana de sujeitos concretos, que vivem em determinado meio ambiente, contexto histórico e sociocultural, com suas condições físicas, emocionais e intelectuais”. Cabe destacar a ideia da humanização de ‘sujeitos concretos’ que vivem em condições concretas de existência, em seu ‘contexto histórico e sociocultural’, em concordância com o Art. 1 da Constituição Federal, que:

[...] trata dos princípios fundamentais da cidadania e da dignidade da pessoa humana, do pluralismo político, dos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa. Nessas bases, assentam-se os objetivos nacionais e, por consequência, o projeto educacional brasileiro: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 2013, p.16 e 17)

Esses objetivos indiciam a necessidade de construção de um currículo que priorize o desenvolvimento humano com vistas à produção de um ensino que diminua as barreiras sociais entre sujeitos e que possibilite a todos um conhecimento de qualidade embasado em princípios éticos que ressaltem a importância de ações cidadãs no convívio em sociedade.

Além das finalidades da educação nacional enunciadas na Constituição Federal (artigo 205) e na LDB (artigo 2º), que têm como foco o pleno desenvolvimento da pessoa, a preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, deve-se considerar integralmente o previsto no ECA (Lei nº 8.069/90), o qual assegura, à criança e ao adolescente de até 18 anos, todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa, as oportunidades oferecidas para o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. São direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito mútuo, à liberdade, à convivência familiar e comunitária (Artigos 2º, 3º e 4º). (BRASIL, 2013, p.17)

Isso permite refletir sobre valores e princípios subjacentes a métodos, conceitos, disciplinas, conhecimentos ensinados, que ganham o centro dos debates e discussões no campo da educação. Há que se avançar na compreensão do currículo como instrumento de

Recebido em: 25/05/2021

Aceito em: 04/02/2022

poder e de interesse, como caminho para a problematização e desnaturalização de questões aparentemente inofensivas para a constituição de ideias, princípios, posturas e valores dos sujeitos imersos nos processos de conhecimento escolar. Nos dizeres de Silva (2005, p. 46), “a seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares da classe e grupos dominantes”. Dentre os especialistas e estudiosos que problematizam a visão de currículo cunhada no ensino como memorização e testagem de conteúdos prontos e acabados mediante respostas prontas do tipo certo ou errado, Apple (2008) questiona, de forma crítica:

O conhecimento de quem vale mais? Que essa não é simplesmente uma questão acadêmica fica bastante claro ao se notar que os ataques da direita às escolas, o clamor pela censura e as controvérsias acerca dos valores que estão e que não estão sendo ensinados, acabaram por transformar o currículo em uma espécie de bola de futebol política. Quando a isso se acrescenta a imensa pressão, exercida sobre o sistema educacional em muitos países, para que as metas das empresas e das indústrias se tornem os objetivos principais, senão os únicos objetivos da formação escolar, então a questão ganha ainda mais relevância. (APPLE, 2008, p. 40)

A escolha pelo conhecimento a ser ensinado nas escolas, segundo este autor, está atrelada aos interesses daqueles grupos que detêm a posse dos bens materiais e das riquezas - a burguesia - em detrimento daqueles que têm somente sua força de trabalho - a grande massa da população. Isso situa a importância do movimento de refletir e (re) significar ideias criticamente fundamentadas sobre a perspectiva da emancipação humana/social no contexto da educação básica. Dele emergem visões sobre inerentes desafios postos pela atual realidade problemática por que passa a educação no país, necessária de ser (re) entendida e (re) inventada, como transformação dialeticamente transformadora da história vivida no ontem, no hoje e no anúncio do amanhã, sendo importante levar em conta princípios orientadores como os expressos nas DCNEB:

[...] igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e aos direitos; valorização da experiência extraescolar; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 2013, p. 16)

Tudo isso referenda a necessidade de avançar no entendimento da complexidade e amplitude dos desafios, no que se refere à concretização da propalada educação em perspectiva emancipatória, considerando-se o lugar que cada sujeito escolar ocupa na sociedade, inserido como grupo social que sobrevive sob condições menos favorecidas. Apple

Recebido em: 25/05/2021

Aceito em: 04/02/2022

(2008) discute que as políticas sociais, econômicas e educacionais são atreladas a objetivos do sistema capitalista, que visa à dominação de classe, por privilegiar os interesses de uma minoria como se fossem legítimos e naturais, na sociedade.

Evidentemente, nunca agimos no vácuo. A própria percepção de que a educação está profundamente implicada na política da cultura deixa isso claro. Afinal, a decisão de se definir o conhecimento de alguns grupos como digno de ser transmitido às gerações futuras, enquanto a história e a cultura de outros grupos mal vêem a luz do dia, revela algo extremamente importante acerca de quem detém o poder na sociedade. (APPLE, 2008, p. 42)

Como mencionam as DCNEB (BRASIL, 2012, p. 14), é necessário reconhecer que “o desafio maior está na necessidade de repensar as perspectivas de um conhecimento digno da humanidade na era planetária” (p. 14). Alertando que “um dos princípios que orientam as sociedades contemporâneas é a imprevisibilidade”, como tão bem se percebe nos contextos da vida contemporânea, incluindo aqueles que demarcam o cotidiano das práticas curriculares nas escolas. Apontam, ainda, que:

As sociedades abertas não têm os caminhos traçados para um percurso inflexível e estável. Trata-se de enfrentar o acaso, a volatilidade e a imprevisibilidade, e não programas sustentados em certezas. O desafio posto pela contemporaneidade à educação é o de garantir, contextualizadamente, o direito humano universal e social inalienável à educação, não isoladamente, mas em estreita relação com outros direitos de caráter subjetivo, sobre os quais incide decisivamente. (BRASIL, 2012, p.14 e 16)

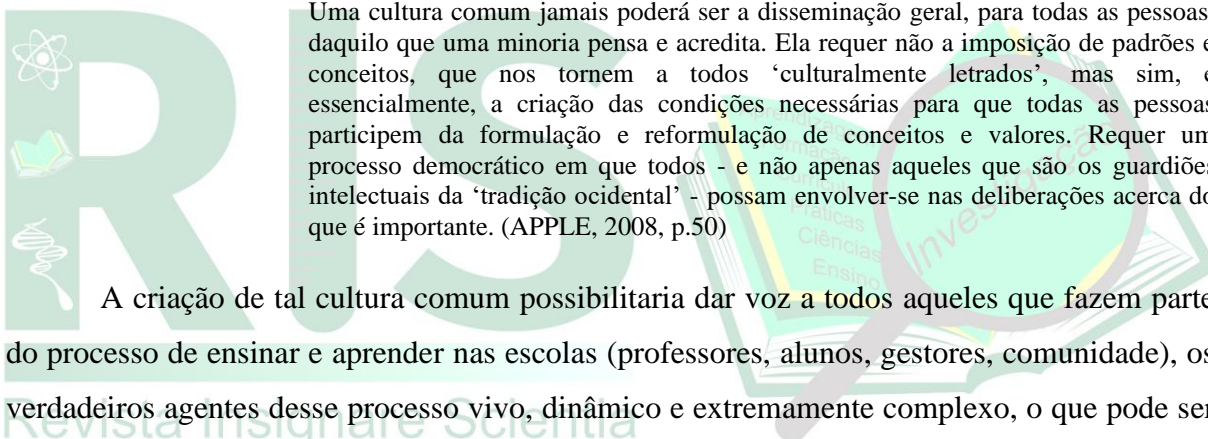
A educação, assim concebida, para além da manutenção do fluxo interno da escolarização, está assentada numa visão e proposta da emancipação do sujeito em seu contexto social, para que ele possa viver plenamente seus direitos e cumprir com seus deveres enquanto cidadão ativo e reflexivo sobre seu papel na sociedade em que está inserido. “Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores”. (BRASIL, 2013, p.16). Contudo, permanece ampla a tendência de se manter o *status quo*, a começar pela própria naturalização e aceitação, pelos grupos dominados, de que seja natural seguir na pobreza da cultura, como se fosse correta, o que escancara a ideia hegemônica de poder e dominação dos ricos e poderosos como algo que perpassa e intervém diretamente na reiteração do currículo e do ensino limitado à reprodução dos interesses e valores do capital. A cultura ali implícita veicula um discurso ideológico carregado de intenções e interesses que convencem e naturalizam como corretos.

Recebido em: 25/05/2021

Aceito em: 04/02/2022

Por isso, devemos escrutinar rigorosamente a forma e o conteúdo do currículo, as relações sociais dentro da sala de aula e as maneiras pelas quais conceituamos atualmente esses aspectos, enquanto expressões culturais de determinados grupos em determinadas instituições e em determinadas épocas. (APPLE, 2008, p. 45)

Isso situa a importância de refletir sobre a perspectiva crítica em que a organização curricular é entendida como subjacente à estruturação do ensino em cada contexto histórica e socialmente constituído, situado no tempo e no espaço social, baseada numa determinada cultura, na qual se concebe e pratica o ato de ensinar o sujeito a saber, pensar, fazer, ser, estar, viver, na sociedade. De que forma isso se relaciona com a perspectiva da produção de melhorias na vida em sociedade? Apple discute a necessidade de se conferir visibilidade à cultura comum que perpassa o percurso de desenvolvimento do currículo.



Uma cultura comum jamais poderá ser a disseminação geral, para todas as pessoas, daquilo que uma minoria pensa e acredita. Ela requer não a imposição de padrões e conceitos, que nos tornem a todos 'culturalmente letrados', mas sim, e essencialmente, a criação das condições necessárias para que todas as pessoas participem da formulação e reformulação de conceitos e valores. Requer um processo democrático em que todos - e não apenas aqueles que são os guardiões intelectuais da 'tradição ocidental' - possam envolver-se nas deliberações acerca do que é importante. (APPLE, 2008, p.50)

A criação de tal cultura comum possibilitaria dar voz a todos aqueles que fazem parte do processo de ensinar e aprender nas escolas (professores, alunos, gestores, comunidade), os verdadeiros agentes desse processo vivo, dinâmico e extremamente complexo, o que pode ser relacionado com dizeres das DCNEM de que:

Construir a qualidade social pressupõe conhecimento dos interesses sociais da comunidade escolar para que seja possível educar e cuidar mediante interação efetivada entre princípios e finalidades educacionais, objetivos, conhecimento e concepções curriculares. Isso abarca mais que o exercício político-pedagógico que se viabiliza mediante atuação de todos os sujeitos da comunidade educativa. (BRASIL, 2013, p. 22)

O caminho para preparar um sujeito pensante, crítico e autônomo só é possível se contarmos, na linha de frente das escolas, com professores e gestores conhecedores, comprometidos e empenhados para isso. Do contrário persistirá a tendência de manter a reprodução das ideias dominantes e hegemônicas aos interesses de uma dada cultura, impregnada nos meandros constitutivos do que denominamos de currículo escolar. A luta para se ouvir e fazer valer a cultura e os interesses das classes menos favorecidas para além de uma

Recebido em: 25/05/2021

Aceito em: 04/02/2022

lógica econômica é longa, mas não impossível. Ela requer investimento no trabalho intelectual dos sujeitos possibilitando a crítica ao conhecimento que lhe é apresentado como certo e qual ideologia está sendo construída e é validada pela sociedade que visa o lucro e a produção acima de tudo.

Para avançar, é necessário que o sistema de conceitos e valores gerado por essa sociedade- sistema esse cada vez mais dominado por uma 'ética' da privatização, do individualismo alienado, da ganancia e do lucro – seja questionado de várias maneiras. Uma das mais importantes é através do trabalho intelectual e educacional contínuo e minucioso. (APPLE,2008, p.54)

Assim, entender a teoria crítica do currículo é importante como caminho para repensar sob qual lógica e finalidade são selecionados os conteúdos, valores, princípios, conhecimentos, capacidades e habilidades a serem ensinados na escola. Isso contribui na reflexão sobre a imposição de conhecimentos que se dá através da alienação ideológica das classes subalternas, que tendem a naturalizar a aceitação e reprodução, de forma passiva, dos interesses de grupos dominantes econômica e politicamente. Ajuda a compreender que a reflexão e o questionamento crítico ao longo da elaboração do currículo necessitam ir além das dimensões econômicas e culturais do grupo hegemônico de poder, ao abarcarem questões de interesse social como as de gênero, étnicas, sexuais, raciais, que alargam a compreensão das disputas que se travam ao se construir e validar um currículo, com inerentes repercussões no desenvolvimento do ensino. Afinal, toda e qualquer intenção nunca é neutra no campo sociopolítico, sendo importante refletir que:

Depois das teorias críticas e pós-críticas do currículo torna-se impossível pensar o currículo simplesmente através de conceitos técnicos como os de ensino e eficiência ou de categorias psicológicas como as de aprendizagem e desenvolvimento ou ainda de imagens estáticas como as de grade curricular e lista de conteúdos. (SILVA,2005, p.147)

Educar para contribuir na melhora da vida em sociedade é finalidade primeira da escola. Isso exige sistemático estudo e planejamento coletivo do currículo organizador do ensino, articuladamente ao desenvolvimento de pesquisa realimentadora da formação continuada dos professores e demais profissionais, com envolvimento da comunidade como um todo. Tentativas de (re) significar as ações de ensino já desenvolvidas por essa ideia são válidas rumo a novos caminhos e novas perspectivas que concebem o sujeito social como ser

Recebido em: 25/05/2021

Aceito em: 04/02/2022

pleno e único no processo de sua constituição e, dialeticamente, das novas condições da vida, em sociedade. Conforme as DCNEB (BRASIL, 2013, p. 18):

Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo. Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena.

Contudo, como alerta o próprio documento: “para que isso se efetive, torna-se exigência, também, a corresponsabilidade exercida pelos profissionais da educação, necessariamente articulando a escola com as famílias e a comunidade”. (p.18). Alerta, sobretudo, para o risco de se incorrer em visões simplistas sobre a relação entre cuidar e educar.

Nota-se que apenas pelo cuidado não se constrói a educação e as dimensões que a envolvem como projeto transformador e libertador. A relação entre cuidar e educar se concebe mediante internalização consciente de eixos norteadores, que remetem à experiência fundamental do valor, que influencia significativamente a definição da conduta, no percurso cotidiano escolar. Não de um valor pragmático e utilitário de educação, mas do valor intrínseco àquilo que deve caracterizar o comportamento de seres humanos, que respeitam a si mesmos, aos outros, à circunstância social e ao ecossistema. Valor este fundamentado na ética e na estética, que rege a convivência do indivíduo no coletivo, que pressupõe relações de cooperação e solidariedade, de respeito à alteridade e à liberdade. (BRASIL, 2013, p.18)

Discussões e proposições referentes à relação entre cuidar e educar tendem a perpassar o cotidiano da vida escolar, mais especificamente quando se fala da educação das crianças e adolescentes. No ensino de conteúdos perpassam valores e princípios que qualificam a vida, como o cuidado com alimentação, higiene, saúde, relações sociais, inerentes ao ambiente escolar. Não há como desvincular tais ações, sendo imprescindível que a escola nunca perca sua característica de ensinar como objetivo principal, articuladamente com o cuidado que vai acontecendo concomitantemente às ações pedagógicas pois o tempo que o sujeito passa na escola exige um currículo e ensino contemplem ações de educação e cuidado. Dessa forma:

Inclui ampliação das dimensões constitutivas do trabalho pedagógico, mediante verificação das condições de aprendizagem apresentadas pelo estudante e busca de soluções junto à família, aos órgãos do poder público, a diferentes segmentos da sociedade. Seu horizonte de ação abrange a vida humana em sua globalidade. É essa

Recebido em: 25/05/2021

Aceito em: 04/02/2022

concepção de educação integral que deve orientar a organização da escola, o conjunto de atividades nela realizadas, bem como as políticas sociais que se relacionam com as práticas educacionais. Em cada criança, adolescente, jovem ou adulto, há uma criatura humana em formação e, nesse sentido, cuidar e educar são, ao mesmo tempo, princípios e atos que orientam e dão sentido aos processos de ensino, de aprendizagem e de construção da pessoa humana em suas múltiplas dimensões. (BRASIL, 2013, p.18)

Nas DCNEB, mais precisamente no item que trata do ‘conceito, limites e possibilidades da organização curricular’, está expressa uma concepção de currículo e de ensino dialogante com a perspectiva crítica, o que situa o interesse de aqui referendar algumas ideias e proposições consideradas relevantes nessa direção. Um exemplo aqui considerado relevante é o que manifesta a visão de uma educação em que se olhe o sujeito em sua integralidade, articulada com sua vida socioambiental real, também vista em sua integralidade, objetivando o desenvolvimento de uma proposta educacional que estimule a aprendizagem do conhecimento escolar na interação entre o mundo científico e o sociocultural em sentido amplo, que inclui o mundo do trabalho na perspectiva da constituição humana para a qualificação da vida. É nessa direção que as discussões tecidas neste artigo contribuem para se pensar propostas educativas pautadas numa concepção de educação que justifique a permanência do sujeito na escola, como ações de ensino e de aprendizagem articuladas e articuladoras do desenvolvimento humano/social integral. Isso situa a visão de atividades educacionais que humanizem ser humano, que o sensibilizem para sua atuação comprometida com a história, consciente de sua responsabilidade na sociedade em que está inserido, em seu papel de cidadão ativo, crítico e reflexivo, contribuindo, assim, para a construção de um mundo melhor.

Cuidado, por sua própria natureza, inclui duas significações básicas, intimamente ligadas entre si. A primeira consiste na atitude de solicitude e de atenção para com o outro. A segunda é de inquietação, sentido de responsabilidade, isto é, de cogitar, pensar, manter atenção, mostrar interesse, revelar atitude de desvelo, sem perder a ternura (Boff, 1999, p. 91), compromisso com a formação do sujeito livre e independente daqueles que o estão gerando como ser humano capaz de conduzir o seu processo formativo, com autonomia e ética. Cuidado é, pois, um princípio que norteia a atitude, o modo prático de realizar-se, de viver e conviver no mundo. Por isso, na escola, o processo educativo não comporta uma atitude parcial, fragmentada, recortada da ação humana, baseada somente numa racionalidade estratégico procedimental. (BRASIL, 2013, p. 18)

Entendimentos como os aqui discutidos necessitam permear os processos de estudo, investigação, formação e ação na educação, de forma interativa, sistemática, crítica e

Recebido em: 25/05/2021

Aceito em: 04/02/2022

reflexiva, com avanço para novos níveis de embate sobre concepções e práticas implicadas na descontinuidade das políticas públicas que entremeiam complexos contextos institucionais. Movimentos de contracultura reverterão na nova realidade capaz de se contrapor ao tradicional modelo organizativo dos currículos, amplamente hegemônico, mas carente de ser interativa e criticamente transformado. Novos discursos e novos modos de pensar trazem com eles novas concepções e novas práticas transformadas/transformadoras das condições sociais em que cada ser humano se constitui, constituindo a nova realidade sociocultural como outro mundo possível de ser historicamente recriado, na/pela qualificação da vida para todos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

São complexas e desafiadoras as discussões sobre a ‘perspectiva crítica de currículo’ e a ‘educação integral’ em prol de uma educação e de um ensino capaz de promover a emancipação humana/social. Elas trazem à tona embates sobre a apropriação do conhecimento escolar propulsor da transformação das condições concretas de existência em prol da melhoria da vida para todos. Entendimentos como os expressos pelos autores de referência deste ensaio em diálogo com aportes das DCNEB contribuem para reconhecer a problemática da descontinuidade das políticas de governo. Emerge a demanda de ampliar e aprofundar as reflexões fundamentadas sobre avanços e recuos dos movimentos de reforma curricular, quanto à (im) potencialidade da educação para qualificar condições de existência humana/social a todos.

Relações entre contribuições de autores inseridos na ‘perspectiva crítica de currículo’ e na abordagem sobre a ‘educação integral’ dialogantes com aportes das DCNEB realimentam fundamentos que dão suporte à visão da finalidade essencial da escola, na promoção do pleno desenvolvimento humano/social mediante processos de construção do conhecimento escolar propulsor da emancipação da vida plena, a todos. Ampliar o conhecimento sobre a ‘perspectiva crítica de currículo’ implicada como ‘educação integral’ contribui como tematização relevante no debate sobre justificativas e razões que fundamentam o reconhecimento da finalidade da escola que se pretende assumir como válidas para promover a qualidade da vida socioambiental para todos.

Recebido em: 25/05/2021

Aceito em: 04/02/2022

Relações de diálogo entre saberes que emergem da leitura crítica das DCNEB e de autores como os referidos neste ensaio, ainda que tratadas parcialmente, sinalizam a necessidade de prosseguir expandindo essa linha de reflexão como movimento reconstrutivo de concepções e práticas, na área da educação. É importante prosseguir desenvolvendo estudos, investigações e ações, em todos os níveis e âmbitos de ensino e formação, direcionados para tal avanço sistemático nos conhecimentos e proposições constitutivos do amplo e vital campo da educação.

Entrecruzar ideias sobre distintas perspectivas de educação tecendo relações com concepções sobre a finalidade da escola contribui no avanço do conhecimento comprometido com o desenvolvimento humano/social afinado como projeto societário emancipador, pela transformação das condições com que se (re) produz a qualidade da vida na realidade socioambiental. Isso reafirma a defesa da educação integral em perspectiva crítica como propulsora do (re) conhecimento de concepções e práticas escolares alinhadas ao sistemático enfrentamento dos inerentes conflitos de valores e interesses subjacentes à educação emancipatória possível de ser (re) criada mediante movimentos sistemáticos de transformação histórica e culturalmente situada como qualificação da vida para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

APPLE, Michael, W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo cultura e sociedade.** SP: Cortez, 2008, p. 39-58.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

Recebido em: 25/05/2021

Aceito em: 04/02/2022

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

HABOWSKI, Fabiane; LEITE, Fabiane de Andrade. Compreensões da Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias no Referencial Curricular Gaúcho. **Revista Insignare Scientia**, PPGEC/UFS, V. 4, n. 5, p. 323- 337, 2021.

MINAYO, Maria C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: vozes. 2012.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Sin muros em las aulas: El currículum integrado. In. SACRISTÁN, Gimero José; GUERRA, Miguel Angelo Santos; SANTOMÉ, Jurjo Torres; JACKSON, Philip.W.; ACOSTA, Javier Marrero. **Ensayos sobre el currículum: Teoría e Práctica**. São Paulo: Cortez: Ediciones Morata, Madrig, España, 2017, p. 148-15.

JACKSON, Philip. W.; ACOSTA, Javier Marrero. **Ensayos sobre el currículum: Teoría e Práctica**. São Paulo: Cortez: Ediciones Morata, Madri, España, 2017, p. 148-15.

MEDEIROS, J. B. **Redação científica**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2000.

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

Recebido em: 25/05/2021

Aceito em: 04/02/2022

VIEIRA, Luis Duarte; NICOLODI, Gean Carlos; DARROZ, Luiz Marcelo. A Área de Ciências da Natureza nos PCNs e na BNCC. **Revista Insignare Scientia**, PPGEC/UFFS, V. 4, n. 5, p. 105-122, 2021.



Recebido em: 25/05/2021

Aceito em: 04/02/2022