

CURRÍCULO EDUCACIONAL: CONCEPÇÕES, NORMAS E IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE

EDUCATIONAL CURRICULUM: CONCEPTIONS, STANDARDS, AND IMPLICATIONS FOR TEACHING PRACTICE

Rosilei dos Santos Rodrigues Kepler¹

Cláudia Regina de Souza Maldaner²

Resumo

O presente artigo tem como objetivo definir o conceito de currículo e destacar sua importância na prática docente. Resulta de uma pesquisa teórica sobre os conceitos de currículo, suas normas e formas de organização, fundamentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação no Brasil. A reflexão teórica apoia-se em autores como Moreira (1997, 1999, 2004, 2006, 2007, 2008, 2012), Sacristán (2013) e Silva (2015), entre outros, que contribuem para a compreensão crítica do tema. O currículo educacional é reconhecido como um instrumento essencial nas instituições de ensino, orientando o trabalho pedagógico e expressando a identidade da escola. Sua elaboração deve considerar a realidade institucional e a diversidade de contextos, de modo a contemplar saberes, experiências e valores culturais. Assim, o currículo é compreendido como um elemento organizador e norteador das práticas educativas, que articula conteúdos, metodologias e finalidades sociais da educação.

Palavras-chave: Currículo. Educação. Políticas educacionais.

Abstract

This article aims to define the concept of curriculum and highlight its importance in teaching practice. It results from a theoretical research on curriculum concepts, norms, and organization, based on the National Curriculum Guidelines for Education in Brazil. The theoretical discussion draws on authors such as Moreira (1997, 1999, 2004, 2006, 2007, 2008, 2012), Sacristán (2013), and Silva (2015), among others, who contribute to a critical understanding of the topic. The educational curriculum is recognized as an essential instrument within educational institutions, guiding pedagogical work and expressing the school's identity. Its construction must consider the institutional context and cultural diversity, in order to integrate knowledge, experiences, and social values. Therefore, the curriculum is understood as an organizing and guiding element of educational practices, articulating content, methodologies, and the social purposes of education.

Keywords: Curriculum. Education. Educational policies.

Introdução

O currículo escolar não se limita a uma listagem de conteúdos prevista na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ele também abrange questões que atravessam

¹ Centro Universitário Fai-Uceff

² Centro Universitário Fai-Uceff

o cotidiano dentro e fora da escola e que são relevantes para o desenvolvimento e a formação cidadã dos estudantes. Nessa perspectiva, este artigo discute o currículo e suas implicações na prática educativa e no trabalho docente, evidenciando como as decisões cotidianas da escola podem incluir ou excluir determinadas temáticas.

A seleção e a abordagem dos conhecimentos estão formalizadas no currículo escolar, mas há espaço para que o professor incorpore problemáticas que emergem do contexto e das necessidades dos alunos. A inclusão de temas existenciais articula-se à compreensão epistemológica e política do docente e ao seu senso de urgência diante da realidade discente. Compreender o que é o currículo, como se constitui e como orienta o planejamento didático pedagógico, inclusive como abriga opções políticas e epistemológicas é fundamental para explicar por que certos temas são incorporados (ou não) ao cotidiano da sala de aula.

Os debates sobre currículo envolvem sua conceituação e as metodologias que o sustentam, reconhecendo-o como dimensão intrínseca à instituição escolar. Sua configuração e desenvolvimento mobilizam fatores políticos, sociais, econômicos e culturais. Considerando essa amplitude, este estudo bibliográfico revisita autores de referência e documentos normativos, com o objetivo de explicitar a importância do currículo nas instituições de ensino e oferecer uma compreensão sintética de seu funcionamento na educação.

Currículo e Educação

Quando se defronta com o conceito de currículo, é possível observar diversas formas de entendê-lo. Autores como Jonnaert, Ettayebi e Defise (2010) demonstram a necessidade de discussões referentes à sua conceituação, visto que mudam, dependendo do local onde se solidificam.

Moreira (2012) salienta que os currículos não possuem conceitos claros, uma vez que são conceituados a partir de opostos pensamentos ou linhas epistemológicas. Na visão de Saylor e Alexander (1970), os conceitos dos currículos sofrem influências também da psicologia comportamental, que nessa área compreendem a ideia de plano, ofertando um conjunto de oportunidades de aprendizagens da população atendida pela instituição formal.

O dicionário Houaiss (Houaiss; Villar, 2009) destaca que a palavra currículo tem

datação na língua portuguesa em 1899. No entanto, é somente em 1918 que a palavra ganha sentido educacional. Sua etimologia deriva do latim *curriculum* e refere-se a lugar onde se corre. E Silva (2015) entende que essa corrida é o que torna as pessoas o que são.

Young (2014) entende que o conceito de currículo tem como ponto de partida o aprendizado, compreendido junto à produção de conhecimento. Para ele, a produção do conhecimento não é necessariamente a construção de um novo conhecimento, mas sim sua descoberta, estruturado e documentado por meio do currículo.

Nessa mesma linha, D'Ambrosio (2014) entende o currículo como estratégia para a ação educativa, entendendo essa como estratégia social para desenvolver potencialidades e estimular a busca pelo bem comum. Para Silva (2015), os currículos exercem bem mais do que a relação de estabelecimento e prescrição de métodos e conhecimentos. Estão relacionados, também, com o poder sobre a construção de identidades. O poder estaria contemplado não só na seleção de determinados conhecimentos, mas no próprio conhecimento em si. Em suas palavras:

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (Silva, 2015, p. 150).

Moreira e Candau (2007, p. 20) estabelecem para o conceito de currículo a definição mais aproximada da que se tem hoje. Para esses autores, o currículo pode ser entendido como:

(a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências escolares de aprendizagem 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.

Depreende-se, portanto, que o conceito de currículo, escolar e universitário, apresenta uma miríade de pensamentos associados aos conhecimentos, experiências e ideologias de ensino e aprendizagens, concebidos por determinadas culturas e em prol de algumas acepções profissionais, sociais e pessoais. No confronto com os diferentes entendimentos sobre o que é currículo, adota-se, para este trabalho, as

definições de Silva (2015) e de Moreira e Candau (2007), tendo em vista suas abrangências e suas representações técnicas e políticas.

De acordo com Silva (2015), e complementado por Moreira (2012) e Young (2014), os currículos apresentam alguns debates relacionados à sua conceituação e também às diferentes metodologias empregadas. Para Young (2014), a necessidade de se ter currículos nos diferentes âmbitos da educação formal está direcionada à necessidade de armazenar e disponibilizar conhecimento, que, por muitas vezes, é especializado de uma dada profissão, conhecimento útil. Apesar de reconhecer a importância da disponibilização e da transposição didática do conhecimento nos contextos educacionais, o autor considera que tais ações, por si só, não asseguram a continuidade e o desenvolvimento das sociedades modernas.

Silva (2015, p. 21) destaca que a “[...] emergência da palavra *curriculum*, no sentido que modernamente atribuímos ao termo, está ligada a preocupações de organização e método [...]” de seleção e enquadramento dos conteúdos, uma vez que, nos primórdios da institucionalização do ensino, só poderiam estudar pessoas que tivessem um nível social alto e, sendo assim, os conhecimentos a serem ensinados deveriam condizer com os anseios dessa classe.

Atualmente, como apontam Jonnaert, Ettayebi e Defise (2010), a finalidade curricular difere de acordo com o país analisado. Para os autores, o currículo anglo-saxônico tem significado diferente daquele seguido pela população franco-europeia. Na primeira cultura, em geral, ele tem valor e vai além dos programas de ensino que inclui, é mais programático e propõe situações que visam às experiências dos alunos, vindo a tornar-se importante a noção de sentido, tomando como finalidade o desenvolvimento pessoal e a inserção social dos alunos às normas e valores da sociedade. O entendimento de currículo na cultura francófona europeia centra o currículo nos saberes escolares, visa à programação dos conteúdos a serem ensinados e os sobrepõe aos programas de ensino, programas de formação, referenciais e plataformas de competências, etc. À vista disso, percebe-se que o currículo concebido pela cultura anglo-saxônica é um meio de adaptação dos alunos ao desenvolvimento pessoal e social; e que o currículo franco-europeu é uma programação mais ampla da organização dos conteúdos e aprendizagens. (Jonnaert; Ettayebi; Defise, 2010).

O currículo em educação determina conteúdos que serão abordados ao estabelecer níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, ordenando o tempo

escolar e proporcionando elementos daquilo que entendemos como desenvolvimento escolar. Consiste no progresso dos sujeitos durante a escolaridade. (Sacristán, 2013).

Na visão de Moreira (1997, p. 7), hoje o currículo se constitui como algo privilegiado da atenção das autoridades, políticos, professores e especialistas, sendo que o panorama educacional brasileiro contemporâneo pode ser atestado por constantes “[...] reformulações dos currículos dos diversos graus de ensino, bem como o incremento da produção teórica do campo. Pode-se afirmar que o currículo no Brasil vem cada vez mais adquirido consistência e visibilidade.” Reforça ainda o autor que:

A influência da psicologia comportamental no pensamento pedagógico que se acentua na primeira década deste século, contribui para que outra perspectiva se desenvolva, na qual o foco dos que estudam currículos se desloca para o plano no qual se detalha seus elementos, sua organização e suas inter-relações. Surgem definições que restringem o currículo à ideia de plano para oferecer conjuntos de oportunidade de aprendizagem para a população atendida por uma unidade escolar. (Moreira, 1997, p. 13).

Para Moreira (1997), currículo corresponde a uma seleção de culturas realizadas em universo mais amplo de possibilidades, a seleção expressa uma posição político- ideológica em favor de determinados grupos, determina em disputas culturais e debates em torno do conhecimento. Deste modo, questionar os currículos nas escolas, implica em analisar razões e efeitos das ênfases e omissões referentes aos saberes.

Moreira (2008) afirma que as primeiras infraestruturas do campo do currículo no Brasil foram promovidas pelos pioneiros da Escola Nova, seguindo da base de estudiosos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e do Programa de Assistência Brasileiro-Americana à Educação Elementar (PABAAE) ³. Complementar a isso, Souza (2009) considera que as mudanças nos conteúdos do ensino secundário tiveram também preponderâncias de fóruns de educação, em destaque: os Congressos de Instrução Superior e Secundária, as Conferências Nacionais de Educação, o Inquérito sobre a Instrução Pública dirigido por Fernando de Azevedo e o Inquérito promovido pela Associação Brasileira de Educação.

As mudanças defendidas pelos pioneiros da escola nova estavam longe de serem hegemônicas. A postura de seus seguidores variava desde a corrente liberal conservadora até posições mais radicais (Moreira. 2008). Entretanto, para o autor referido (p. 91), elas representaram importante rompimento com a escola tradicional,

³ Esse Programa, para Moreira (2008), tinha em sua baila fortes concepções de vertentes tecnicistas.

de currículo elitista, ao enfatizar a “[...] preocupação em renovar o currículo, por sua tentativa de modernizar métodos e estratégias de ensino e de avaliação e, ainda, por sua insistência na democratização da sala de aula e da relação professor-aluno”.

As concepções advindas dos pioneiros, mesmo tendo intenção de reconstrução social, limitaram-se às formulações de métodos e técnicas, refletindo, em certo grau, necessidades de ordem industrial, ideias liberais dominantes e influências do processo de modernização das escolas americanas e europeias. No tocante aos currículos, as reformas propostas pelos pioneiros não chegaram a se consolidar em procedimentos detalhados sobre o planejamento curricular. A ênfase na metodologia progressista de ensino compensava essa falta, oferecendo diretrizes para as práticas curriculares. (MOREIRA, 2008).

Um dos pressupostos da educação dos pioneiros orientava-se à democratização e à centralização das experiências das crianças na educação formal (Moreira, 2008). Contudo, para Saviani (2008), a Escola Nova tornou possível o aprimoramento do ensino das elites e o rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas populares.

Toda a instituição de ensino trabalha de acordo com uma cultura. O currículo é o que transmite múltiplas maneiras de ensinar, é um fato que está inerente à existência da instituição escolar. O conteúdo cultural é uma condição para ensinar o currículo, é a estruturação da cultura de acordo com os códigos psicológicos. (SACRISTÁN, 2013).

O autor entende o currículo como uma construção histórica. Sua configuração e seu desenvolvimento envolvem práticas políticas, sociais e econômicas, de produção de meios didáticos, práticas administrativas, de controle ou supervisão dos sistemas educacionais, entre outros. Ou seja, a:

[...] incorporação do conceito de currículo se deu de acordo com os pressupostos eficientistas da educação escolar e da eficiência da sociedade em geral. Com ela buscava introduzir uma ordem intermediária baseada no estabelecimento de unidade de tempo menor dentro da escolaridade total: o ano letivo geral que cada estudante deveria completar progressivamente, porém mais amplo do que as classes, que eram as unidades de tempo e conteúdo. (Sacristán, 2013, p. 18).

Em termos de legislação, no dia 20 de dezembro de 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), após a posse do novo presidente da república, João Goulart. Na visão de Moreira (2004, p. 72), “a lei

evidenciou uma preocupação vaga, por parte do poder central, com o currículo do ensino primário, ao mesmo tempo em que propiciou, pela primeira vez no Brasil, certa margem de flexibilidade às escolas secundárias, permitindo que elas definissem parte de seus currículos”.

Carvalho (2012) aponta que, com a criação da LDB de 1961, restringem-se também os recursos de ampliação da rede pública gratuita, o que evidencia a marginalização de grande parte da população. Passa-se, para o autor, a estender financiamentos a escolas particulares, ‘argumentando-se que era de escolha da família a opção da educação dos seus filhos e do Estado de garantir recursos para essa escolha. O autor salienta que é a primeira vez que as escolas, tanto públicas quanto privadas, podem criar seus próprios currículos, dando-se a elas flexibilidade, porém seu ensino, principalmente no que diz respeito à matemática, cristalizava-se na forma enciclopédica, dividindo-se em quatro áreas distintas: aritmética, álgebra, geometria e trigonometria.

Na década da criação da primeira LDB, há também a expansão na publicação de livros, artigos e ensaios, os quais colocavam em xeque o pensamento estrutural tradicional de ensino. Nessa perspectiva, começa-se a questionar o pensamento, até então linear, de como se fazer um currículo para suas alterações sociais, permitindo compreender o que o currículo faz. Paralelamente discutem-se teorias curriculares⁴. (Silva, 2015).

Até o fim dos anos 1950 e meados dos anos 1960, havia a prevalência, no mundo todo, da teoria tradicional dos currículos. No Brasil, essa teoria só enfraquece a partir da década de 1980, com a abertura política. Sua principal influência era positivista, considerando os conhecimentos e conteúdos educacionais como neutros e fora da reflexão crítica da sociedade. Poderiam ser explicitados através de objetivos e metodologias fechados. Os currículos dessa teoria tinham (e tem) como intuito formar o trabalhador especializado, proporcionando educação geral e/ou acadêmica conforme as necessidades de sua classe econômica. (Malta, 2013; Kliebard, 2011; Silva, 2015).

Moreira (2008) argumenta que década de 1960 o currículo sofre um ecletismo

⁴ As teorias dos currículos, para Silva (2015), têm como propósito estudar e justificar a inclusão e a exclusão de determinados conhecimentos, à luz das identidades formadas. O que se averigua/verifica entre as diferentes teorias é a migração do cerne dos debates sobre quais conhecimentos, objetivos e metodologias optar curricularmente para o foco nas consequências desses conhecimentos na sociedade e suas ideologias impostas.

de teorias e correntes. Ideias como as de Paulo Freire manifestam que o mesmo precisa estar em consonância com a conscientização e emancipação dos oprimidos, havendo a necessidade de selecionar e organizar os conteúdos curriculares a partir dos contextos destes sujeitos e dando sentido à sua educação.

Depreende-se, a partir da leitura de Moreira (2008) e Silva (2015), que as ideias de incerteza, a tomada de consciência da neocolonização e da dominância das camadas mais ricas, aliadas a um maior volume de publicações e debates educacionais favoreceram o entendimento de que pretendeu-se, historicamente, uma tentativa e uma entrada crítica da seleção e organização dos conhecimentos escolares no Brasil, o que levou à desconfianças da então consolidada transferência vertical da educação dos Estados Unidos.

A corrente mais crítica é interceptada no Brasil pelo golpe militar de 1964, retornando aos discursos educacionais a mentalidade americana e o currículo tecnicista. Primeiramente, nesse período, são incluídas nas decisões as classes mais ricas da sociedade que, posteriormente, são excluídas desse poder. Com os esforços para desenvolver o país no campo econômico, abriu-se ainda mais para a implantação de empresas multinacionais, as quais fortaleceram a regulação dos salários dos trabalhadores. De forma direta, durante esse período a assistência técnica e financeira norte-americana influenciou ainda mais a educação brasileira. A reformulação das universidades proporcionou a substituição da faculdade de educação pela faculdade de letras, ciências e filosofia, por meio da lei nº 5.540 de novembro 1968, a qual pretendia modernizá-las, reorganizando-as sobre os padrões da racionalidade tecnológica. Outro aspecto dessa lei era a necessidade de se articular o Ensino Superior e profissional com a escola média. Lei que vem demonstrar o caráter puramente tecnicista do governo militar. (Moreira, 2008; Brasil, 1968).

Inicia-se, então, a partir de 1970, a abertura de nova perspectiva sobre os currículos, debatendo suas finalidades sociais e gerando, assim, a teoria crítica. Para essa teoria, a preocupação principal, com base nas análises marxistas, é saber o que o currículo faz, sustentando que a escola é utilizada pelo capitalismo para manter determinadas ideologias. A escola é então instrumento para a produção de trabalhadores adequados às necessidades locais, em que, pelo conteúdo ocultado do currículo, privilegiam as relações sociais de subordinados, sem autonomia. Leva-se em consideração/conta a cultura existente e a intenção de homogeneização das classes. Refere-se, portanto, à exclusão dos menos favorecidos (dominados) ao

privilégio das classes mais ricas (dominantes). A cultura é vista como terreno de luta, no qual acontecem diferentes embates e conflitos entre os que dominam e os que são dominados. Além disso, argumenta-se nessa teoria a veracidade (qual é, quem o tornou verdadeiro) da inclusão dos conhecimentos, analisando também as normas e valores dispostos. Apple e Giroux contribuíram para a consolidação desta. No Brasil, tal teoria encontra campo de debate a partir dos anos 1980, em vista da abertura política e da imprensa. (Moreira, 2012; Malta, 2013; Silva, 2015).

Dentro do princípio ideológico neoliberal é que a Constituição Federal (CF) entra em vigor em 1988. Nesses parâmetros a educação é entendida como direito de todos, visando o pleno desenvolvimento pessoal e cidadão, bem como o preparo profissional. Os princípios por ela destacados são⁵: igualdade de acesso e permanência; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, de divulgação de pensamento, da arte e do saber; pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, assim como a coexistência entre o público e o privado; gratuidade do ensino público; gestão democrática; e garantia do padrão de qualidade. (BRASIL, 1988).

Nos currículos, a partir da CF, são fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental (EF), assegurando a formação básica comum, o respeito aos valores artísticos, culturais, nacionais e regionais. Para as regiões de habitantes indígenas, a lei assegura o ensino da língua materna, juntamente com a língua portuguesa. Coloca-se também em pauta que o ensino religioso é de cunho facultativo (BRASIL, 1988), o que rompe com os preceitos de currículo humanista das artes e letras.

A década de 1990, de acordo com Bonamino e Martínez (2002), foi de diversas iniciativas curriculares no país. Destaca-se a criação dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) e para o Ensino Fundamental, com a intenção de atender ao art. 210 da CF, o qual versa sobre a fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, assegurando uma formação básica comum e o respeito dos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. A partir de 1990 começa-se a discutir no Brasil a criação de um currículo de base comum, após o país firmar parceria por meio de um documento na Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia. Alicerçando-se nesse documento internacional firmado e na CF, inicia-se uma pesquisa para sua criação com conteúdos mínimos, valendo-se de diferentes documentos e estatísticas obtidas por censos, avaliações nacionais e

⁵ Apresenta-se aqui apenas aquelas concebidas no ato da promulgação da Constituição Federal em 1988. As demais presentes hoje nesse documento foram feitas a partir de emendas constitucionais, principalmente nos anos 2000.

internacionais, experiências curriculares e pedagógicas desenvolvidas por escolas e Estados do Ente Federado, bem como por experiências de outros países.

Bollmann (2010) destaca que em 1995, são criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Fundamental, encaminhados, nesse mesmo ano, para consulta e avaliação de professores e especialistas brasileiros. Resultaram dessas consultas setecentos pareceres incorporados à versão final, publicada três anos após a versão preliminar. Na elaboração final dos PCNs, havia a emergência de criar uma nova LDB, a qual comportasse os anseios sociais do novo contexto.

Foram criadas duas versões, uma de cunho social, construída a partir do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) e suas entidades vinculadas e outra configurada pelo governo. Apresentavam significativas diferenças, sendo uma de interesse puramente social e outra constituída nas bases do neoliberalismo. Contudo, é a produzida em âmbito governamental que foi aprovada em 20 de dezembro de 1996, regulamentada pela Lei nº 9.394/96. Esta alicerça a instituição dos PCNs como currículo de base comum por meio do art. 9º, inciso IV e arts. 22, 26 e 27, os quais orientam que os currículos escolares sejam criados contendo uma parte comum (base comum) estipulada para todas as escolas do país e uma parte diversificada, composta pelos valores e interesses do contexto escolar, oferecendo condições para a escolaridade, observando os direitos e deveres do cidadão e a orientação para trabalho e desporto. Essa lei expande o art. 210 da Constituição Federal, contemplando a implantação de um currículo de base comum também para o Ensino Médio. No que concerne à Educação Básica oferecida para a população rural, indígena e quilombola, faz-se necessário, segundo o art. 28 da LDB, adaptações e adequações mediante a particularidade da vida no campo. A partir de então, são criados três tipos de base comum, dividindo-se os níveis de escolaridade (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), cada qual possuindo organização própria, visto suas particularidades (Bollmann, 2010).

No mesmo ano de 1995 foi criado o Conselho Nacional de Educação (CNE, Lei nº 9.131), o qual, além de outras atribuições, fica apto a reformular as diretrizes curriculares nacionais do Ensino Superior. Dois anos mais tarde, a Câmara de Educação Superior (CES) desse conselho aprovou o Parecer CNE/CES nº 776, com o propósito de servir de orientação para a formulação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais desse nível de Ensino, pretendia assegurar maior flexibilidade e a qualidade do Ensino (Bollmann, 2010).

Além dos PCNs do Ensino Fundamental, em 1998 estabelece-se o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que serve de base para o estabelecimento de práticas educativas e de discussões escolares sobre a pluralidade e diversidade da Educação Infantil e a inserção dos alunos no campo social (Bollmann, 2010).

Barretto (2012) argumenta que as mudanças acontecidas no mundo na década de 1990 levaram o país a dar uma guinada radical nas políticas educacionais, formulando currículos que promovessem igualdade e equidade e universalizassem a escolaridade obrigatória. Esse autor ainda destaca que, mesmo os currículos sendo compostos por disciplinas, apresentam caráter de desenvolvimento interdisciplinar e transversal aos conhecimentos, dando ênfase à contextualização, à competência e à diversidade. É possível notar nesses currículos a presença das teorias críticas dos currículos através da concepção dos temas transversais e documentos que tratam da diversidade cultural – chamado tema de pluralidade cultural e gênero - este último abrigando os temas de orientação sexual. Outros temas que mostram a intenção interdisciplinar de conteúdos em disciplinas e de tratamento transversal podem ser observados nas temáticas: ética, meio ambiente e saúde.

Lopes e Macedo (2010, p. 47) enfatizam que o hibridismo é a marca dos referenciais curriculares apresentados na última década do século XX, nos quais as influências, interdependências e rejeições se misturam, quebrando as coleções “[...] organizadas por sistemas culturais diversos, com a desterritorialização de produções discursivas variadas, constituindo e expandindo gêneros impuros.” Moreira e Macedo (1999, p. 25) caracterizam o processo de hibridização curricular como sendo um campo de contestações e oposições, “[...] que conta tanto com a disseminação dos imperativos de uma nova política educacional global baseada na lógica do mercado como a recontextualização desses imperativos em campos contestados”.

Acredita-se que a hibridização curricular não é necessariamente negativa. Ela se constitui utilizando diferentes pensamentos, autores, pesquisas e teorias, que se complementam ou não, dando ênfase a um currículo com características próprias e adaptáveis. Ressalta-se que algumas delas são muito conflitantes, o que, em nível macro, impossibilita a existência de ambas em um mesmo território (nesse caso os currículos). Deve-se, portanto, tomar cuidado no elenco dessas teorias para que não haja articulações inapropriadas. O cenário da hibridização imposta nos anos 1990 faz com que não se possa mais afirmar que a transferência educacional está diretamente

ligada a um ou outro país, à determinada forma de poder ou a grupos e indivíduos em situações desiguais de poder. (Moreira; Macedo, 1999). Ademais, não se pode dizer que as transferências educacionais exercidas sobre os currículos ao longo do século XX sempre foram feitas de forma direta. (Moreira, 2008; 2012).

Depreende-se então que, antes da promulgação da nova Constituição Federal (CF), bem como da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), havia uma série de leis de domínio educacional dispersas. Tais leis gerais (LDB e CF) foram importantes, além de outras coisas, para a catalisação e para a junção de diretrizes da educação brasileira, agregando os diferentes níveis de ensino e subsidiando a construção dos currículos de base comum.

O currículo é considerado algo central para a escola, deve ser associado à própria identidade escolar, à sua organização e funcionamento, sobre seu papel, que exerce a partir das aspirações e expectativas da sociedade e da cultura em que se insere. A escola é considerada promotora de educação formal. Passando séculos ela tornou-se um local onde a consciência coletiva acredita que acontece a educação, a aprendizagem e o ensino, no entendimento que “ensinar é ensinar a pensar.” (Zitkoski; Morigi, 2013, p. 130).

O discurso oficial anunciava que a reforma educacional dos anos 1990 foi realizada com o propósito de garantir a oferta de Educação Básica para todos, que visaria proporcionar à população brasileira um mínimo de conhecimentos para a sua integração na sociedade mundial. (NOMA, 2009). É fato que após aprovação da LDB, a educação passou a ter um destaque mais relevante, devido a uma série de mudanças na estrutura social como economia, relações de trabalho e uma nova configuração de sociedade. (BRASIL, 1996).

A reforma educacional foi fruto de muito esforço por partes dos educadores, que lutaram pela ideia do desenvolvimento da educação no Brasil, buscando o reconhecimento da importância da educação escolar para os diferentes momentos e fases da vida.

Plano Nacional de Educação (PNE) uma nova fase para as Políticas Educacionais no Brasil

Com o surgimento dos movimentos da educação, surgem o Plano Nacional de Educação (PNE), que representa uma nova fase para as políticas educacionais

brasileiras. O PNE (2014-2024), aprovado pela Lei nº 13.005/2014, é um instrumento de planejamento do Estado Democrático de Direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor. De acordo com o PNE, esse resultado é fruto de debates entre diversos atores sociais e o poder público, onde se definem os objetivos e metas para o ensino em todos os níveis - infantil básico e superior - a serem executados nos próximos dez anos (Brasil, 2014).

O PNE traz dez diretrizes, entre elas a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação, a valorização dos profissionais de educação, sendo um dos maiores desafios das políticas educacionais. De acordo com o art. 7º dessa lei, a União, os Estados, o Distrito Federal (DF) e os Municípios atuarão em regime de colaboração para atingir as metas e implementar as estratégias previstas.

O Plano Nacional de Educação é uma lei a ser lida, revisada e, principalmente, observada. O seu cumprimento é objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas realizadas pelo Ministério da Educação (MEC), pelas comissões de educação da Câmara e do Senado, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Fórum Nacional de Educação.

Além das diretrizes que são sinalizadoras de busca por maior organicidade para a educação nacional no decênio 2014-2024, o PNE apresenta 20 metas e várias estratégias que englobam a Educação Básica e a Educação Superior, em suas etapas e modalidades, entre elas a discussão sobre qualidade, avaliação, gestão, financiamento educacional e valorização dos profissionais da educação. Atrelada ao PNE está a proposta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC (BRASIL, 2017) é um documento que visa guiar o que é ensinado nas escolas do Brasil, engloba as etapas da Educação Básica, desde a Educação Infantil (EI) ao Ensino Médio (EM). Sendo como uma espécie de referência dos objetivos de aprendizagem de todas as etapas das formações. Esta base visa orientar a elaboração do currículo específico de cada escola, sem desconsiderar as particularidades metodológicas, sociais e regionais de cada uma. A BNCC não consiste em um currículo, mas é documento norteador e uma referência única para que as escolas o elaborem.

A discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular também reabre o debate sobre a padronização dos saberes e a valorização das diferentes formas de conhecimento. Para Macedo (2021), pensar o currículo a partir da perspectiva da justiça cognitiva implica reconhecer e valorizar saberes historicamente silenciados,

promovendo uma educação mais inclusiva, plural e socialmente justa.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB), todas as metas e estratégias incidem nas bases para a efetivação de uma política nacional de formação dos profissionais da educação e foram consideradas nas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuadas dos profissionais do magistério. As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras. Tais mudanças ampliaram os direitos à educação das crianças e adolescentes.

Essas diretrizes buscam prover os sistemas educativos em seus vários níveis, municipal, estadual e federal. Segundo a BNCC:

[...] os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; nos movimentos sociais. (Brasil, 2017, p. 31).

A BNCC, destaca que a criança observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores, constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social, e, portanto, não autoriza que se confie essas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. A sala de aula é atribuída a seções do currículo conforme definido pela escola, por exemplo, uma classe de quarta série ensina a parte do currículo escolar, que foi concebido como desenvolvimento adequado para os estudantes que possuem cerca de nove anos de idade (BRASIL, 2017).

Na educação formal, o currículo é a interação planejada dos alunos com o conteúdo instrucional, materiais, recursos e processos para avaliar a consecução dos objetivos educacionais, onde descrevem as habilidades, desempenhos, atitudes e valores que os alunos deverão aprender com a escolaridade.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), os currículos do Ensino Fundamental (EF) devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa,

matemática, conhecimento do mundo físico, natural e da realidade social, educação física, integrada à proposta pedagógica da escola. Deve ajustar-se às faixas etárias e às condições da população escolar.

Para Alarcão (2001) a escola deve ser um local de formação que vai além de sua representação física. Um lugar com concepções e formações, onde precisa existir a devida importância para a gestão curricular e o relacionamento interpessoal, pois estamos em um tempo de curiosidades, de atividade, de iniciativa e de desenvolvimento de capacidades. A escola é o contexto de trabalho para o professor e os alunos conscientes de suas responsabilidades com a educação e aprendizado.

Entre as mudanças recentes mais significativas, a atenção especial passou a ser dada à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, mediante a matrícula obrigatória de crianças com seis anos de idade, objeto da Lei nº 11.274/2006. A implementação do EF de nove anos foi uma medida direcionada ao desenvolvimento das capacidades de alfabetização e letramento dos alunos da rede pública.

A Resolução nº 7/2010 fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos.

Art. 1º A presente Resolução fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos a serem observadas na organização curricular dos sistemas de ensino e de suas unidades escolares.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010) e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais e a elaboração, implementação e avaliação das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, e dos projetos político-pedagógicos das escolas.

Parágrafo único. Estas Diretrizes Curriculares Nacionais aplicam-se a todas as modalidades do Ensino Fundamental previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como à Educação do Campo, à Educação Escolar Indígena e à Educação Escolar Quilombola.

[...]. (Brasil, 2010).

O Parecer e a Resolução do Ensino Fundamental citado fixam Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNEF), sendo um dever do Estado garantir a oferta do Ensino Fundamental público, gratuito e de qualidade, sem requisito de seleção. O Ensino Fundamental deve comprometer-se com uma educação de qualidade social, igualmente entendida como direito humano.

De acordo com estas diretrizes, o aluno tem o direito de receber educação de qualidade, promoção de atividades significativas, pertinente atendimento às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses; tratamento de forma diferenciada, assegurando a todos a igualdade de direito à educação, com base nos princípios: **Éticos:** de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos; **Políticos:** reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania; **Estéticos:** do cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; do enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; da valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente a da cultura brasileira; da construção de identidades plurais e solidárias. Fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 2013).

No que diz respeito à matrícula e carga horária, o Ensino Fundamental abrange a população na faixa etária dos 6 aos 14 anos de idade e se estende, também, a todos os que, na idade própria, não tiveram condições de frequentá-lo. É obrigatória a matrícula no EF de crianças com seis anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula. As crianças que completarem seis anos após essa data deverão ser matriculadas na EI. A carga horária mínima anual do EF regular é de 800 horas-relógio, distribuídas em, pelo menos, 200 dias de efetivo trabalho escolar. (BRASIL, 2013).

O currículo do EF tem uma base nacional comum, complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada e ao versar sobre o currículo no ensino de nove anos, a Resolução nº 07 (BRASIL, 2010) estabelece que:

§ 3º Os conhecimentos escolares são aqueles que as diferentes instâncias que produzem orientações sobre o currículo, as escolas e os professores selecionam e transformam a fim de que possam ser ensinados e aprendidos, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do aluno.

Libâneo (2020) reforça que a prática docente e o currículo são dimensões inseparáveis do processo educativo. Para o autor, a didática fundamenta o currículo

ao orientar o planejamento, a mediação dos conteúdos e a avaliação, garantindo coerência entre objetivos, métodos e resultados do ensino.

A escola é construção coletiva que precisa de organização para efetivar uma educação de qualidade, gratuita e para todos, além de formar cidadãos críticos capazes de transformar a sua realidade. A educação básica foi consagrada como de direito público, obrigatório e gratuito pela CF, mas o que se tem visto é carência na educação escolar, conseqüentemente, uma exclusão social que submete o país a um sistema que impossibilita seu desenvolvimento adequado. (Delevatti, 2012).

Bock (2002) defende que a escola é uma instituição reconhecida com importância e valor, pois transmite valores e cultura e pode modificar o comportamento do sujeito. A prática da educação realizada na escola faz com que a criança deixe de imitar os comportamentos aprendidos informalmente e aos poucos se aproprie de outros valores que possibilitam a mudança, a construção da autonomia e o reconhecimento individual do sujeito dentro de um contexto social.

Em torno do currículo são realizadas diversas formas, tipos de atividades, ou seja, nele se cruzam práticas diversas. A verdade é que a sua essência e substância é o resultado das transformações que práticas e decisões políticas organizadas, pedagógicas e de controle (entre outras) provocam sobre ele. (Sacristán, 2013, p. 13).

No documento *Indagações sobre currículo*, o Ministério da Educação (MEC) declara ter consciência da pluralidade de possibilidades de implementação curricular nos sistemas de ensino, por isso insiste em estabelecer o debate dentro de cada escola. “Assim, optou por discutir eixos organizadores do currículo e não por apresentar perspectiva unilateral que não dê conta da diversidade que há nas escolas, da diversidade de concepções teóricas defendidas por pesquisadores e estudiosos”. (Moreira; Candau, 2007, p. 08).

Professores do Ensino Fundamental, da Educação Infantil e gestores constituíram inicialmente o público a quem se dirige este documento. Com o objetivo de debater eixos organizativos do currículo, o Ministério considera o texto destinado também a todos os envolvidos com o processo educativo. (MOREIRA; CANDAU, 2007).

O MEC destaca que a palavra currículo também é utilizada para indicar efeitos alcançados pela escola o que é chamado de currículo oculto, este sendo tudo aquilo que não está explicitado no plano e nas propostas, não sendo sempre, por isso,

claramente percebidos pela comunidade escolar. Sendo parte do currículo oculto os rituais e as práticas, as relações hierárquicas, as regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por grupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos professores e nos livros didáticos. (Moreira; Candau, 2007).

Moreira e Candau (2007) destacam que as indagações sobre o currículo presente nas escolas e na teoria pedagógica mostram que os mesmos não são conteúdos prontos a serem repassados aos alunos. São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidos em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Esses conhecimentos e práticas são expostos à novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico.

Por currículo real entende-se o que será realizado em sala de aula, o planejamento que é praticado, ou seja, é o planejamento em ação. Currículos oculto ou nulo, são consideradas todas as manifestações em ambiente escolar, que não estão expressos em palavras ou não estão no papel. O currículo oculto é aquele que é transmitido implicitamente, mas não mencionado, “[...] é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. (SILVA, 2010, p. 78).

Devido à sua importância na prática pedagógica, Oliveira (2008) entende o currículo oculto como sendo o currículo real, pois é aquele que é abordado e trabalhado sobre assuntos que se manifestam de acordo com a realidade diária dentro da sala de aula.

Currículo explícito é tudo aquilo que é proposto pelo sistema de ensino, como as Leis de Diretrizes Básicas, e Parâmetros Curriculares Nacionais, sendo as propostas pedagógicas que se inserem na educação. “Sendo a escola um espaço apropriado do saber, é necessário o conhecimento sobre diferentes formas de ensinar, que podem ser observadas nas concepções que o professor utiliza na sua prática pedagógica de forma consciente e inconsciente”. (Lima; Zanlorenzi; Pinheiro, 2012, p. 160).

Nas dimensões do currículo formal nas escolas, pode ser levado em conta o que se refere o art. 12, da Lei n. 9.394/96 que define as diretrizes básicas de educação nacional, responsabilizando os estabelecimentos de ensino pela elaboração e execução da prática pedagógica, sendo que para esta elaboração, deve-se atender

às exigências legais. (Lima; Zanlorenzi; Pinheiro, 2012). Em Sacristán (2013) encontra-se que o currículo é uma construção onde podemos encontrar respostas a opções possíveis, onde é preciso decidir sobre as possibilidades que nos são apresentadas, sendo que o currículo real é uma possibilidade entre outras alternativas.

Os temas transversais são constituídos pelos PCNs e compreendem seis áreas: **Ética** (respeito mútuo, justiça, diálogo, solidariedade), **Orientação Sexual** (corpo: matriz da sexualidade, relações de gênero, prevenções das doenças sexualmente transmissíveis), **Meio Ambiente** (os ciclos da natureza, sociedade e meio ambiente, manejo e conservação ambiental), **Saúde** (autocuidado, vida coletiva), **Pluralidade Cultural** (pluralidade cultural e a vida das crianças no Brasil, constituição da pluralidade cultural no Brasil, o ser humano como agente social e produtor de cultura, pluralidade cultural e cidadania) e **Trabalho e Consumo** (relações de trabalho; trabalho, consumo, meio ambiente e saúde; consumo, meios de comunicação de massas, publicidade e vendas; direitos humanos, cidadania). (BRASIL, 1998).

Por serem questões sociais, os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. São debatidos em diferentes espaços sociais, em busca de soluções e de alternativas, confrontando posicionamentos diversos tanto em relação à intervenção no âmbito social mais amplo quanto à atuação pessoal. São questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrossociais e também de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões. (Brasil, 1998, p. 26).

Também chamados de componentes extracurriculares, os temas transversais devem ser incluídos no currículo escolar de acordo com conteúdos de caráter social. Devem ser trabalhadas com os estudantes as questões do conhecimento acumulado, mas também temas emergenciais do cotidiano ou das necessidades dos mesmos. A Secretaria Nacional de Educação indica que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) abrem espaço para que o currículo possa trabalhar com os temas transversais.

O currículo não pode ser engessado, fixo, mas deve dar espaço para que sejam trabalhadas questões que respondam à integração de diferentes naturezas incluindo

os temas circunstanciais. É imprescindível que a instituição contemple, em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), um espaço para desenvolver pautas de atividades envolvendo temas circunstanciais, considerados relevantes para a formação da criança e do adolescente.

Estes temas chamados de conteúdo extracurriculares são complementares para a educação no contexto escolar, pois agregam-nos valores humanos, não se pode mais esperar que posturas tradicionais, pautadas na simples transmissão de conhecimentos, possam dar conta de resgatar o ser humano na sua totalidade.

Nas últimas décadas surgiram vários movimentos direcionados a repensar o currículo da Educação Básica no Brasil. Nos anos 1990, no Brasil e em vários países da América Latina, ocorreram reformas educacionais abrangendo várias dimensões do sistema de ensino, bem como, legislação, planejamento e gestão educacional, financiamento, currículos escolares, avaliação, entre outras. Segundo Sacristán (2013), os currículos na educação denominam ou estabelecem uma realidade importante nos sistemas educacionais, um conceito que ainda não engloba toda a realidade da educação, mas tem sido um dos núcleos mais densos e extensos, para que seja compreendido no contexto social e cultural.

Considerações Finais

O estudo desenvolvido permite uma visão ampla e estratégica dos significados e das implicações do currículo escolar. Compreende-se que o currículo está profundamente vinculado às políticas educacionais e representa tanto os percursos de aprendizagem vivenciados pelos estudantes quanto as decisões pedagógicas assumidas pelos professores em seu cotidiano. Assim, o currículo é muito mais do que uma simples lista de conteúdos: ele materializa o trabalho pedagógico e expressa a identidade e o projeto educativo da escola.

O currículo contém elementos explícitos, que são facilmente observáveis, e outros implícitos ou silenciados igualmente significativos, ainda que nem sempre reconhecidos. O que é deixado de fora, denominado currículo nulo, revela as escolhas e as omissões que resultam de processos políticos, epistemológicos e institucionais. Dessa forma, o currículo deve ser compreendido como um campo de disputas e de decisões que refletem valores, visões de mundo e concepções de educação.

A natureza política do currículo manifesta-se nas decisões tomadas por gestores, coordenadores, professores e demais sujeitos que compõem a comunidade escolar. Pensar o currículo, portanto, é refletir sobre os critérios que orientam a seleção e a organização dos conhecimentos, bem como sobre os princípios éticos e sociais que sustentam essas escolhas.

O objetivo central do currículo educacional é contribuir para a formação integral dos estudantes, articulando saberes, valores e experiências. Mais do que transmitir conteúdos, o currículo deve estimular o desenvolvimento das potencialidades, da autonomia e da criticidade, favorecendo a construção de sujeitos capazes de intervir de forma consciente e transformadora na sociedade.

Referências

ALARCÃO, I. I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARRETTO, E. S. S. Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 42, n. 147, p. 738-753, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/05.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

BOCK, S. D. **Orientação profissional**: abordagem sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2002.

BOLLMANN, M. G. N. Revendo o Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n. 112, p. 657-676, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/02.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

BONAMINO, A.
MARTÍNEZ, S. A. Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Fundamental: a participação das instâncias políticas do estado. **Revista Educação e Sociologia**, Campinas, SP: v. 23, n. 80, p. 368-385, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12937>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

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

_____. **Constituição.** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Conselho Nacional de Educação. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. DF, 28 nov. 1968. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf> Acesso em: 25 jan. 2017.

_____. **Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996.** Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 15 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília/DF, 15 dez. 2010. Seção 1.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

_____. **Parecer CNE nº 776/97.** Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília: DF, 03 dez. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer77697.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2016.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais** apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, C. A. S. **Aspectos relevantes para uma história da evolução do currículo de Matemática na segunda metade do século XX: o caso do Colégio de Aplicação da UFRJ.** 2012. 258 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) – Departamento de Ciências Matemática e da Natureza, UFRJ, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://www.pg.im.ufrj.br/pemat/44%20Carlos%20Augusto%20Carvalho.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2017.

D'AMBROSIO, U. **Educação matemática: da teoria à prática.** 23. ed. 2. reimp. Campinas, SP: Papirus, 2014.

DELEVATTI, A. F. **A educação básica como direito fundamental na Constituição brasileira.** Florianópolis, SC: Dioesc, 2012.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio

de Janeiro: Objetiva, 2009.

JONNAERT, P. ETTAYEBI, M.; DEFISE, R.. **Currículo e competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GIROUX, H. A. **Teoria e resistência em educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

KLIEBARD, Herbert M. Burocracia e teoria de currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/kliebard-burocracia.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Didática e currículo: fundamentos da prática docente**. São Paulo: Cortez, 2020.

LIMA, M. F. ZANLORENZI, C. M. P, PINHEIRO, L. R.. **A função do currículo no contexto escolar**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

LOPES, A. C.; MACEDO, E . O pensamento curricular no Brasil. In: _____. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 13-54.

MACEDO, E. **Currículo e justiça cognitiva**. Petrópolis: Vozes, 2021.

MALTA, S. C. L. Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança. **Espaço do currículo**. Paraíba. v. 6, n. 2, maio-ago. 2013. p. 340-354. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/download/3732/9757>>. Acesso em: 30 de jan. 2017.

MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997.

_____. **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 2006.

_____. **Currículos e programas no Brasil**. 15. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

_____. **Currículos e programas no Brasil**. Papirus, 2004. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico) [e-book].

_____. Currículo, utopia e pós-modernismo. In: _____. **Currículo: questões atuais**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 9-28.

MOREIRA, A. F. B. CANDAU, V. M. Currículo, cultura e sociedade. In: MOREIRA, A. F. B. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17-48.

MOREIRA, A. F. B. MACEDO, E. F. Faz sentido ainda o conceito de transferência educacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 1999. p. 11-28.

NOMA, A. K.. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil dos anos 1990**. V

Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais, Uberlândia, 2009.
Disponível em:
<<http://www.simpósioestadopolíticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/AC19.pdf>>. Acesso em: 17 de ago. 2017.

OLIVEIRA, Z. M. F. Currículo: um instrumento educacional, social e cultural. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 24, p. 535-548, maio./ago. 2008.

SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).

SAYLOR, J. G. ALEXANDER, W. M. **Planejamiento dei currículo en la escuela moderna**. Buenos Aires: Troquel, 1970.

SILVA, L. E. **Reestruturação Curricular**: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 6. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SOUZA, R. F. A renovação do currículo do ensino secundário no Brasil: as últimas batalhas pelo humanismo (1920-1960). **Currículo sem fronteiras**, v. 9, n. 1, p. 72-90, jan./jun. 2009. Disponível em:
<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss1articles/4-souza.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, jan./mar. 2014. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n151/10.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

ZITKOSKI, J. J. MORIGI, V. **Experiências emancipatórias e educação**. Porto Alegre: Corago, 2013.