

## REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS CURRICULARES E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

SANTOS, Vera Regina Souza dos<sup>1</sup>

**RESUMO** – O artigo propõe-se a refletir sobre a relação estabelecida entre as políticas curriculares e as práticas docentes no interior das escolas. Por meio da análise bibliográfica, relaciona algumas pesquisas que procuraram verificar esta relação e outras pesquisas que focaram na estruturação curricular por parte de professores e professoras. Mostra como, em alguns casos, a relação entre políticas educacionais e práticas pedagógicas no interior das escolas é conflituosa, especialmente quando as políticas públicas não dialogam com os sujeitos que estão nas escolas e desconsideram as realidades locais. A partir da constatação de que os professores e as professoras conseguem perceber, no dia-a-dia do seu trabalho, as necessidades locais e, por sua formação, conseguem estruturar propostas curriculares no âmbito das escolas, questiona a elaboração de políticas curriculares em nível governamental, analisando a questão a partir de diferentes enfoques. Conclui pela necessidade de estabelecimento de diretrizes curriculares por parte da política pública. Sinaliza, contudo, que essas diretrizes precisam ser o resultado de um amplo debate envolvendo diferentes setores da sociedade para que se construa uma proposta verdadeiramente democrática, que contemple as diferenças presentes na sociedade.

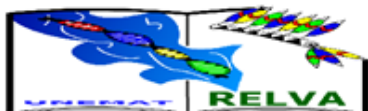
**Palavras-chave:** Políticas Curriculares. Práticas Pedagógicas. Diretrizes Curriculares.

### 1. INTRODUÇÃO

Este artigo originou-se de reflexões empreendidas a partir de pesquisa por mim realizada sobre a relação das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental com as políticas curriculares para este nível de escolaridade. Na ocasião, identifiquei posicionamentos bem claros das docentes em relação à proposta encaminhada à escola pesquisada, assim como conhecimentos acerca do trabalho pedagógico a ser desenvolvido com seus estudantes. Tendo relacionado esta investigação com outras pesquisas que também procuraram averiguar qual a relação dos docentes com as políticas oriundas de instâncias governamentais (COCCO, 2012; LEITE, 2012) e pesquisas que procuravam analisar as práticas docentes (CORSI e LIMA, 2010; FELÍCIO, 2010; FELÍCIO e POSSANI, 2013; MAHER, 2010), verifiquei que também estas sinalizavam os conhecimentos de professores e professoras sobre a prática pedagógica, além de

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Especialista em Avaliação Educacional pela UERJ (2006), licenciada e bacharel em História pela UERJ (2003). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação e Currículo (GEPAC) da UNIRIO. Coordenadora pedagógica da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro e professora tutora do Curso de Pedagogia à Distância da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (convênio UAB/ UERJ/ CEDERJ). E-mail: verarssantos@yahoo.com.br

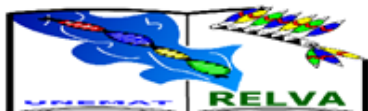


demonstrarem que estes profissionais percebiam, no seu dia-a-dia, o que era necessário trabalhar a partir da realidade com a qual lidavam.

Tal percepção levou-me a refletir sobre a necessidade de políticas educacionais: uma vez que professores/professoras passam por uma formação inicial e por formações continuadas ao longo da carreira, além de constituírem-se investigadores de sua prática a partir de questões que o cotidiano permanentemente coloca – e por estarem em contato direto com a realidade de seus estudantes – não estariam eles/ elas aptos/ aptas a elaborarem as propostas educacionais para seu grupo de estudantes? Seriam necessárias políticas curriculares oriundas das instâncias governamentais? Em um país de dimensões continentais como o Brasil, com tantas diferenças regionais, caberia falar de um currículo único, de uma base curricular nacional? Estas são questões sobre as quais me debruço neste artigo, procurando ensejar reflexões sobre políticas curriculares e sobre a participação de professores e professoras na elaboração de tais políticas.

Há atualmente um debate no país acerca da criação de um “currículo único”, o que tem polarizado os/as pesquisadores da área educacional: defensores e opositores lançam seus argumentos e nos fazem refletir sobre questão de extrema importância para a construção de um projeto de nação e de sociedade, uma vez que o currículo traz implícitas propostas de formação humana e de sociedade. Neste sentido, o artigo mostra-se extremamente relevante, trazendo uma importante contribuição teórica na tentativa de aprofundar alguns elementos analíticos na questão das políticas curriculares no Brasil, mostrando como professores e professoras do Ensino Fundamental se relacionam com as políticas públicas para o campo educacional, que, muitas vezes, são elaborados sem a sua participação.

Na primeira parte do texto, são apresentados resultados de diversas investigações sobre questões curriculares, intentando verificar as relações estabelecidas pelos docentes com as políticas curriculares. Quer tenham buscado simplesmente analisar a prática docente, quer tenham objetivado diretamente apreender aspectos da relação dos professores/ das professoras com os documentos da política curricular, todas elas apresentam dados de suma importância para a análise em questão. Na segunda parte, são analisados mais detidamente os elementos envolvidos na questão das políticas curriculares: o necessário debate entre aqueles que decidem e aqueles que pensam e fazem a Educação Básica; a continuidade/ descontinuidade das políticas públicas e a emergência de questões do contexto sociocultural.



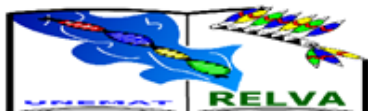
### 2. POLÍTICAS CURRICULARES X PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Diversas pesquisas se ocuparam da investigação sobre a relação entre o trabalho dos professores e professoras nas escolas e as políticas curriculares gestadas em nível governamental. Outras, não tentando analisar esta relação, mas buscando compreender como se estruturam práticas pedagógicas no âmbito das escolas, nos mostraram o protagonismo docente no que se refere às práticas educativas. Molina, Lopes e Achilles (2011), buscando analisar ações decorrentes de políticas educacionais no cotidiano da escola concluíram que os professores interagem e produzem efeitos na organização escolar, contribuindo com ela e, ao mesmo tempo, sendo por ela influenciados. Felício e Possani (2013), ao analisar uma proposta de estruturação curricular em uma perspectiva emancipatória, em que houve transgressão a uma proposta prescrita, nos informaram que há possibilidades de construção de práticas pedagógicas diferenciadas no âmbito das instituições educacionais; entretanto, isto se dá “de forma clandestina, não oficial” (FELÍCIO e POSSANI, 2013, p.140), quando não está prevista no currículo prescrito.

Segundo as autoras, isto traz algumas implicações: em primeiro lugar, a possibilidade de continuidade desta prática, pois, baseadas na concepção de *currículo em ação*, de Gimeno Sacristán (2000), relacionaram-na aos movimentos dos agentes educacionais (educadores e educandos) e a seus interesses. Assim, enquanto estes forjassem práticas curriculares emancipatórias, elas existiriam; quando não, assumir-se-ia o prescrito no documento por elas chamado *oficial* (o currículo elaborado nas instâncias governamentais). Outra implicação é o fato de novas possibilidades de estruturação curricular pressionar a mudança do currículo elaborado em instâncias governamentais pela prática pedagógica realizada no interior das escolas, em um movimento “de baixo para cima”.

Assim, concluíram que práticas curriculares inovadoras podem continuar como transgressão enquanto seus idealizadores forjarem espaços e tempos em favor destas práticas. Podem também consolidar-se ao longo do tempo. Isto, entretanto, segundo elas, é um movimento que não se pode prever, estando relacionado às ações dos indivíduos no espaço e no tempo em que eles atuam e às suas possibilidades de convencimento das ideias, assim como de possibilidades de sua concretização. Em síntese, a estruturação curricular se situa para além das intenções contidas nos documentos.

Corsi e Lima (2010), em trabalho que divulgou resultados de uma pesquisa que objetivou analisar como as questões referentes às diferenças culturais eram tratadas nas escolas,

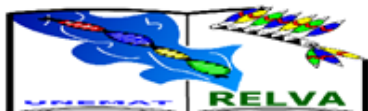


sinalizaram que estas questões precisam constar do currículo prescrito. Ao observarem o trabalho desenvolvido em duas turmas do primeiro segmento do Ensino Fundamental (primeiro ao quinto anos) em uma escola da rede pública de um município do interior do estado de São Paulo, naquele ano, verificaram que questões referentes às diferenças culturais que emergiam na sala de aula não eram trabalhadas pelas professoras. As autoras concluíram sinalizando a necessidade de se oferecer aos professores as condições de desenvolvimento de projetos educativos adequados e ressaltaram o papel do Estado “como fonte de investimento, elaboração e implementação de políticas públicas para assegurar a educação pública, gratuita e de qualidade a todos” (CORSI e LIMA, 2010, p.180). Sinalizaram ainda a necessidade de investimento na formação inicial e continuada dos professores, para que sejam abordados estes temas.

Maher (2010), ao analisar os discursos de professores indígenas empenhados na estruturação de políticas educativas capazes de impedir o desaparecimento de línguas tradicionais de suas comunidades de falas, mostrou que o sucesso de políticas públicas pró-línguas minoritárias depende da participação, na elaboração do projeto, de representantes dessas comunidades de fala. Com efeito, mostrou que estes conseguem perceber necessidades e detalhes que os não índios não percebem ou imaginam. Como exemplo, cita o fato de muitos deles identificarem os cânticos ancestrais como meios de fortalecimento da cultura daquelas comunidades, tendo em vista que são densos de significação. Ela afirma que ao poder público caberia a tarefa de garantir a efetivação desses projetos de fortalecimento linguístico, fornecendo espaços e garantindo recursos e treinamento.

Buscando analisar a constituição de uma proposta emancipatória de currículo em uma escola que atende aos anos iniciais do Ensino Fundamental, Felício (2010) mostrou que professores e professoras percebem o trabalho a ser realizado com seu grupo de estudantes e têm capacidade para fazê-lo. Afirmando que é preciso compreender o currículo como criação cotidiana, como resultado dos processos dialógicos que são estabelecidos no interior das instituições educacionais, a autora sinalizou que existe um movimento constante entre o prescrito e o vivenciado e entre a regulação e a emancipação. Afirmou, ainda, que, se por um lado, há um movimento que tenta regular o trabalho pedagógico – através do currículo prescrito – por outro, o cotidiano apresenta situações emergentes que requerem uma prática pedagógica que dê conta de suas necessidades.

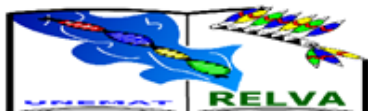
Ela destacou a capacidade que os/as educadores/as da escola pesquisada tiveram para perceber a necessidade de rompimento com o currículo prescrito nas instâncias governamentais



– comum a toda a rede de ensino do município onde se localizava a escola – para atender às especificidades da comunidade, empreendendo mudanças no trabalho pedagógico e na organização administrativa da instituição. E informou que um currículo com traços emancipatórios somente se efetiva por meio de um movimento permanente de construção, desconstrução e reconstrução curricular a partir das relações dialógicas estabelecidas no contexto escolar, em que emergem as peculiaridades do contexto sociocultural e as necessidades dos estudantes e da comunidade. Segundo ela, somente quando a escola está sensível às necessidades da comunidade e dos estudantes é que se constrói um currículo com perspectivas emancipatórias.

Outro trabalho que ressaltou a necessidade de protagonismo dos professores nos processos de estruturação curricular e de rompimento com um currículo prescrito foi o empreendido por Nascimento e Urquiza (2010). Analisando a estruturação de uma escola indígena pelos índios Guarani e Kaiowá do Mato Grosso do Sul, os autores acompanharam a luta de um grupo de professores para rompimento com um modelo de escola estruturado a partir de uma perspectiva homogeneizadora, que trazia a visão dos não índios sobre o que deveria ser uma escola indígena. Os autores mostraram como, ao conseguir o direito a uma escola diferenciada, multicultural, os professores indígenas se deparavam com a necessidade de construção de um currículo permeado por outra lógica – a lógica do diálogo entre seus saberes e aqueles legitimados pela cultura escolar. Ressaltaram a luta que empreendiam contra velhos paradigmas (paradigmas conservadores), expressos nos documentos oriundos das secretarias de educação.

Segundo os autores, os professores indígenas demonstraram não vivenciar ainda aquilo que almejavam: uma escola como local para o resgate de valores próprios das comunidades indígenas, tais como: solidariedade, cooperação, sustentabilidade, direitos sociais, assim como também para a luta pela terra, o resgate de elementos próprios das diferentes etnias, o fortalecimento da cultura tradicional (NASCIMENTO e URQUIZA, 2010, p. 127). E os pesquisadores sinalizaram que não havia como falar em um padrão para as escolas Guarani-Kaiowá, pois são muitas as diferenças entre as aldeias e o currículo sofre as interferências locais, que representam contingências de caráter político, religioso, étnico. E, segundo os autores, os professores indígenas envolvidos com a construção desta escola deixavam entrever que o modelo de escola ocidentalizada ainda estava presente entre eles devido às imposições das secretarias de educação locais.

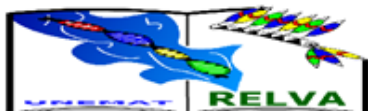


Outros pesquisadores demonstraram também que professores e professoras têm um posicionamento acerca do que deve constar de um documento curricular. Paganini (2011), procurando analisar o processo de constituição de orientações curriculares para um município capixaba, sinalizou que os professores percebem a necessidade de que o processo pedagógico parta da realidade dos estudantes. Suas falas, segundo ela, demonstraram que compreendem o currículo como construção permanente, como elemento em constante movimento de constituição. Gomes (2009), propondo-se a identificar práticas e concepções curriculares que iam além do currículo prescrito pelas instâncias governamentais, mostrou o movimento *instituinte*, empreendido por professores e professoras no âmbito de uma escola de Ensino Fundamental, sinalizando que políticas emergem das ações dos professores nas escolas.

Lyrio (2010), a partir do conceito de *negociação* de Bhabha (1998) e da noção de *astúcias* de Certeau (1994) também mostrou os movimentos empreendidos por professores no cotidiano da escola. Ela afirmou que professores e estudantes estão sempre se posicionando entre o *instituído* e o que acreditam (que são resultado de suas experiências/ vivências). Segundo ela, apesar de as orientações serem pensadas fora da escola, existem as *burlas*, as *negociações* e as *traduções*. Sinalizou que, não obstante os professores terem recebido projetos elaborados em instâncias governamentais, eles conseguiam perceber o que realmente era necessário no trabalho com os estudantes. Outras pesquisas que também demonstraram que professores empreendem um movimento de estruturação curricular a partir das demandas da escola e dos estudantes foram a de Vieira (2012), que advoga que por meio de atitudes colaborativas e críticas entre os docentes torna-se possível a estruturação de um currículo que atenda à demanda; e a de Silva (2012) e de Cruz (2012), que concluíram que os professores conseguem empreender uma prática pedagógica a partir das necessidades reveladas pelo cotidiano.

Objetivando averiguar mais especificamente a relação dos professores com as políticas educacionais, as pesquisas de Cocco (2012), Leite (2012) e Santos (2014) trouxeram elementos significativos sobre a interferência das políticas públicas na rotina das escolas. Sinalizaram, assim como as anteriores, que professores têm conhecimentos e posicionamentos acerca da prática pedagógica; entretanto, diferentemente daquelas, sinalizaram as questões e os problemas lançados pelas políticas educacionais quando não estavam em consonância com o que os professores e professoras julgavam que deveria constituir o trabalho pedagógico.

Cocco (2012) mostrou que a política implementada na capital paulista no período 2005-2008 desestruturou o trabalho realizado anteriormente, em que professores tinham autonomia



para estruturar coletivamente o currículo das escolas. Informou que os/as docentes demonstraram possuir grande capacidade crítica e percepção das necessidades locais e que políticas centralizadoras ignoram sua capacidade crítica e inovadora, considerando-os *meros depositários de propostas*, sem direito de participar de sua construção. Nesta perspectiva, os currículos são prescritos e as reformas, informadas por decretos governamentais. Ela advogou em favor da participação dos professores na elaboração das políticas educacionais:

Conhecer suas opiniões torna-se relevante, pois nenhuma reforma educacional pode ter sucesso sem a adesão desses protagonistas locais, que são os autores da educação que realmente acontece na prática. As professoras e os professores são personagens imprescindíveis, mas raramente considerados como sujeitos das reformas educacionais e curriculares. Com frequência, são ignorados ou considerados como executivos de normas e propostas urdidas em universos reclusos, distantes do mundo complexo das escolas. (COCCO, 2012, p.41)

Ela sinalizou que se torna necessário considerar as múltiplas vozes locais na elaboração de propostas educativas para as escolas, sinalizando, entretanto, que estas não devem estar descoladas de referenciais nacionais. Ela defendeu que se leve em consideração a realidade e as necessidades locais, rompendo-se com um currículo forjado nos centros de poder, pois que este está envolto em verdades e conhecimentos que têm valor apenas para quem o criou. Defendeu que se dê voz às periferias para criar uma “validação universal, a partir da realidade local [...]” (COCCO, 2012, p. 58). Ela concluiu que as propostas elaboradas sem a participação dos envolvidos são desmobilizadoras e têm poucas chances de dar certo.

A pesquisa empreendida por Leite (2012) sinalizou também a tensão causada pela instituição de uma nova política educacional em uma escola da rede municipal carioca, onde já havia uma prática de elaboração coletiva de estruturação curricular. Segundo ela, que utilizou o conceito de *recontextualização* de Bernstein, as professoras desenvolviam seu trabalho tendendo ao *modelo de competência* desenvolvido por este autor e o documento governamental tendia ao *modelo de desempenho*. Santos (2014) – buscando compreender os significados que emergiam da leitura que as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental realizavam dos documentos curriculares elaborados em nível governamental encaminhados às escolas cariocas – sinalizou também a tensão causada por orientações que estavam na contramão das concepções docentes sobre o trabalho a ser realizado. Demonstrou também a capacidade crítica e inovadora das professoras, assim como a autonomia revelada na elaboração das propostas pedagógicas.

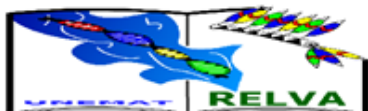
### **3. POLÍTICAS CURRICULARES: NECESSÁRIAS?**

Estas pesquisas, de diferentes orientações teórico-metodológicas, mostraram que os professores têm conhecimentos e têm posicionamentos sobre a prática pedagógica e que tanto aqueles quanto estes nem sempre são considerados nos processos de estruturação de políticas públicas educacionais. Arroyo (2001), ao analisar experiências de inovação curricular, ressaltou o pensamento pedagógico do professor. Segundo ele, “prática é também pensar” (ARROYO, 2001, p. 154) e, na escola, pensa-se pedagogicamente, enfatizando a riqueza de teoria pedagógica não registrada, não sistematizada. O autor chama a atenção para o sentimento de orgulho dos professores sobre práticas pedagógicas que pode verificar em algumas experiências de inovação curricular, tais como a da Escola Plural de Belo Horizonte, durante os anos de 1993-1996, e da Escola Cidadã de Porto Alegre, projeto iniciado em 1993 na capital gaúcha. Segundo ele, o diálogo entre os diversos atores envolvidos no processo educativo (os que decidem e os que pensam e fazem a educação básica) “pode ser fecundo para redefinir culturas, formular políticas, pesquisar e teorizar e também para inovar a prática escolar” (ARROYO, 2001, p. 151).

Poder-se-ia – a partir do que foi exposto acima – perguntar se haveria a necessidade de elaboração de políticas curriculares em nível governamental: se professores conseguem perceber as demandas da realidade com a qual lidam e conseguem empreender movimentos de estruturação curricular, seria necessária a elaboração de políticas curriculares em nível governamental? Não se poderia deixar a cargo de cada instituição elaborar seu currículo a partir das necessidades percebidas pelo corpo docente?

Conforme mostraram Felício e Possani (2013), o fato de não estar prevista em documentos governamentais faz com que determinada prática curricular se depare com alguns desafios, como, por exemplo, a sua continuidade, a sua existência, ou seja, ela existiria enquanto aqueles que a forjaram acreditassem nela e a defendessem – o que poderia corroborar a necessidade de políticas curriculares. As considerações de Corsi e Lima (2010) também vêm reforçar a necessidade de um documento curricular, pois mostraram que nem sempre os professores conseguem perceber as necessidades que emergem da sala de aula (os estudantes não estariam, assim, à mercê de visões particulares de mundo?). Por outro lado, Maher (2010) mostra que há questões pedagógicas emergentes que requerem uma prática que dê conta dela.





E informou que somente por meio de relações dialógicas estabelecidas no contexto escolar é possível captar peculiaridades do contexto sociocultural e as necessidades dos estudantes.

Kramer (1999), analisando a relação entre as políticas e as práticas, sinaliza que as propostas educacionais oriundas do poder público são necessárias. Entretanto, defende a participação dos profissionais da escola na configuração dessas políticas. Afirma ser extremamente necessário que se estabeleçam diretrizes nacionais para a educação e sinaliza alguns pontos que deveriam ser levados em consideração na elaboração das políticas educacionais. São eles, entre outros: escutar as vozes dos vários participantes do processo de implementação; permitir muitas alternativas, não considerando um único aspecto nem uma única palavra que dite o que deve ou não ser feito; apresentar diretrizes que resultem de experiências anteriores, resgatando, assim, a história; permitir coautoria, por meio dos questionamentos e propostas de modificações oriundas do campo de implementação. Diz ela:

Uma política pública deve, sim, propor, mas, frequentemente chama-se de proposta o que é modelo, método ou grade curricular. É preciso propor caminhos levantando perguntas e gerando perguntas, experimentando caminhos, em vez de pretender trazer saídas prontas e adoradas como bezerras de ouro. E se é função de uma política pública indicar diretrizes, ela precisa garantir as condições de implementá-la, assumindo que não há uma única saída, pretensamente melhor, mas múltiplas alternativas possíveis; e, além disso, contestar a busca desmedida e ilusória do futuro como superação, posto que seu preço tem sido o esquecimento da história, o congelamento do presente e a anulação das experiências vividas, desmobilizando as possibilidades de efetiva mudança, de transformação radical das condições que engendrariam o novo com base no velho. (KRAMER, 1999, p. 170).

Para a autora, uma proposta para a educação deve ser um *convite, um desafio, uma aposta* porque, sendo parte de uma dada política pública, traz um projeto de sociedade e um conceito de cidadania, de educação e de cultura (KRAMER, 1999, p. 171). Segundo ela, “pensar uma proposta pedagógica única pressupõe pensar um conceito uniformizador de criança, de jovem, de adulto, de professor, de educação e de sociedade, um conceito que, por generalizar, desrespeita as diferenças [...]” (KRAMER, 1999, p. 171). E defende que não se pode falar de *uma* proposta, mas de várias, porque são múltiplas as situações que o Brasil congrega e porque são desiguais as formas de concretização de uma dada proposta numa mesma localidade.

Garcia e Moreira (2012) trazem uma importante contribuição a este debate ao lançarem o questionamento – que advém da defesa da necessária autonomia do professor na estruturação

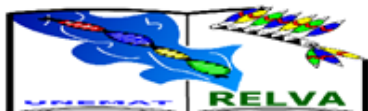
da prática pedagógica da escola – sobre o papel da administração pública na proposição de diretrizes educacionais, uma vez que o partido que foi eleito o foi a partir de determinada plataforma política: a população não esperaria dele que colocasse em prática o que defendeu em campanha? Este é um questionamento inevitável quando se pensa na autonomia de que deve gozar as instituições públicas de ensino – em qualquer nível – na proposição do trabalho pedagógico, uma vez que, dada a diversidade de contextos culturais em que estão imersas as instituições educacionais, propostas diferentes se farão necessárias. Entretanto, os governantes não teriam compromisso com uma determinada plataforma política?

Aqui, é preciso considerar que sua plataforma de governo deveria ensejar justamente o atendimento às diferenças, aos diferentes contextos culturais em que estão situadas as instituições educacionais. Assim como Kramer (1999), Garcia e Moreira (2012) alertam para a necessidade de atenção às diferenças culturais e à necessidade de estabelecimento de diálogo com os docentes e a comunidade escolar para a definição da política pública.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Pesquisas que procuraram averiguar a relação de professores da Educação Básica com as políticas curriculares permitiram concluir que profissionais que estão no dia-a-dia das escolas raramente são convocados para o diálogo com os representantes governamentais para a elaboração de políticas educativas. Embora a existência de diretrizes curriculares possa contribuir efetivamente para o trabalho das escolas, não se pode supor a elaboração de políticas adequadas sem contar com a participação daqueles a quem elas se destinam. Essas diretrizes precisam considerar o diálogo necessário entre os diferentes grupos, sendo o resultado de um amplo debate na sociedade.

Alguns estudos permitiram concluir que não se pode deixar a elaboração de propostas curriculares a cargo de grupos particulares de profissionais, nas escolas, sem diretrizes mais amplas estabelecidas em nível governamental. Devido às diferenças, alguns aspectos poderiam ser supervalorizados por determinado grupo; e outros, negligenciados. A atuação dos professores é orientada por suas convicções profissionais e pessoais. Assim, para não incorrer no risco de deixar a formação dos/ das estudantes à mercê de inclinações pessoais e profissionais dos professores, afirmo a necessidade de estabelecimento de diretrizes pela política governamental. Contudo, é preciso alguns pressupostos ao estabelecê-las.

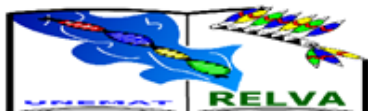


Em primeiro lugar, tais diretrizes devem constituir o resultado de um amplo processo dialógico em que estejam envolvidos professores e professoras, estudantes, membros das secretarias de educação, responsáveis pelos estudantes, representantes de diferentes setores da sociedade. Em segundo lugar, precisam indicar objetivos amplos, abrangentes e não estarem referidas a habilidades – comportamentos observáveis nos estudantes. Em terceiro lugar, não devem ser restritas; ao contrário, precisam indicar múltiplas possibilidades para que se atenda às diferenças que estão presentes na escola.

Nesse contexto, o que caberia à política governamental? Caberia criar as condições para que se elaborassem diretrizes numa perspectiva intercultural, criando espaços e mecanismos para colocarem os profissionais do magistério em diálogo permanente entre si, com a comunidade escolar e envolvendo diferentes setores da sociedade. A política governamental precisa, também, garantir as condições de funcionamento das instituições educacionais, fornecendo-lhes os recursos que demandam. Esta é sua principal atribuição: fornecer as condições materiais e humanas para o adequado funcionamento dessas instituições e auxiliá-las naquilo que elas demandarem. Devem também acompanhar seus processos de trabalho e zelar pelo respeito aos princípios orientadores da educação nacional.

Há no país as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os diferentes níveis de ensino. No que tange ao Ensino Fundamental, elas preveem que o trabalho nas escolas deva se basear nos princípios da democracia, da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade, do respeito ao bem comum, do exercício da criticidade, do respeito à ordem democrática, da sensibilidade, da criatividade, da diversidade de manifestações artísticas e culturais. Elas enfatizam que, ao definirem suas propostas educativas, as escolas deverão explicitar o reconhecimento da identidade de estudantes e profissionais que dela fazem parte. Acredito que, em função das diferenças culturais próprias de cada instituição (devido às diferenças do corpo docente e discente), cada uma encontrará meios próprios para atender a estas diretrizes. Assim, cabe às secretarias de educação – enquanto órgãos governamentais – zelar pela garantia dos princípios que sejam eleitos, por meio de ampla participação social, para orientar o trabalho das redes de ensino.

As escolas, assim, devem ter autonomia para estruturar suas propostas pedagógicas, a partir de diretrizes estabelecidas por meio de um amplo debate social. É preciso sinalizar, no entanto, que defender a autonomia da escola na estruturação de suas propostas educativas, a partir de diretrizes nacionais referidas a princípios – tal qual devem prever diretrizes nacionais – não significa responsabilizar a escola pelo sucesso ou fracasso de seu trabalho, deixando a



cada uma a obrigação de conduzir seu processo e prevendo o controle a distância. Significa reconhecer a identidade de professores e de estudantes e a necessidade de respeito a ela, colocando todos eles em diálogo permanente e acreditando que, por meio do diálogo – prática intercultural por excelência – emergirá concepções e práticas que enriquecerão a vida social, especialmente pelo reconhecimento dos direitos de cada um.

## REFLEXIONES SOBRE LAS POLÍTICAS CURRICULARES Y SUS IMPLICACIONES EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA

**Resumen** – Em este trabajo se propone reflexionar sobre la relación que se establece entre las políticas curriculares y las prácticas de enseñanza dentro de las escuelas. A través de revisión de la literatura, enumera algunas investigaciones que trataran de verificar esta relación y otras investigaciones que se centraran en la estructura curricular de los profesores. Se muestra cómo, en algunos casos, la relación entre las políticas educativas y prácticas de enseñanza en las escuelas es de confrontación, especialmente cuando las políticas públicas no dialogan con los temas que están en las escuelas e ignoran las realidades locales. Del hecho de que los profesores pueden ver, en el día a día de su trabajo, las necesidades locales y, en el entrenamiento, pueden estructurar propuesta curricular dentro de las escuelas, las cuestiones del desarrollo de plan de estudios de nivel de políticas de gobierno, analizando el tema desde diferentes enfoques. Se concluye con la necesidad de establecer las directrices curriculares por la política pública. Se indica, sin embargo, que estas directrices deben ser el resultado de un amplio debate con la participación de diferentes sectores de la sociedad para que se construya una propuesta verdaderamente democrática que se ocupe de las diferencias presentes en la sociedad.

**Palabras clave:** Políticas curriculares. Prácticas educativas. Directrices curriculares.

## REFERÊNCIAS

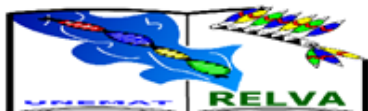
ARROYO, M. G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, A. F. B. (org.). *Currículo: Políticas e Práticas*. 3ª ed. São Paulo: Papirus, 2001.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

COCCO, C. A. *São Paulo é uma escola: uma política curricular sob o olhar dos educadores*. 2012. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, São Paulo.

CORSI, A. M.; LIMA, E. F. de. *Práticas Pedagógicas no Ensino Fundamental na perspectiva do multiculturalismo crítico*. Currículo sem Fronteiras, v.10, n.2, p.158-182, Jul/Dez 2010.



CRUZ, M. C. S. *Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças*. 2012. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, UFPE. Pernambuco.

FELÍCIO, H. M. S. *Currículo e Emancipação*. *Currículo sem Fronteiras*, v.10, n.2, p.244-258, Jul/Dez 2010.

FELÍCIO, H. M. S.; POSSANI, L. *Análise Crítica de Currículo: um olhar sobre a prática pedagógica*. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 1, p. 129-142, Jan./Abr. 2013.

GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (org.). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GOMES, M. A. O. *Devires em Cor: movimentos de vida pintados em cenas cotidianas das escolas*. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, UFES. Espírito Santo.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, A. F. B. (org.). *Currículo: Políticas e Práticas*. São Paulo: Papirus, 1999.

LEITE, V. F. A. *A atuação da coordenação pedagógica em conjunto com os professores no processo de recontextualização da política oficial no 1º ano do Ensino Fundamental no município do Rio de Janeiro*. 2012. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-RJ, Rio de Janeiro.

LYRIO, K. A. *O currículo por projetos na educação infantil: sobre as negociações, traduções e burlas*. 33ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2010.

MAHER, T. J. M. *Políticas indígenas e políticas de identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira*. *Currículo sem Fronteiras*, v.10, n.1, p.33-48, Jan/Jun 2010.

MOLINA, R. et alii. *Impactos das políticas educacionais nas dinâmicas da organização escolar: reflexões na perspectiva do professorado de uma rede municipal*. Ensaio. Rio de Janeiro v.19, n.75, out/ dez 2011.

NASCIMENTO, A. C.; URQUIZA, A. H. A. *Currículo, Diferenças e Identidade*. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v. 10, n.1, p. 113-132, jan./jun 2010.

PAGANINI, M. R. *O currículo vivido no discurso dos professores: “complexidades” para construção de diretrizes curriculares*. 34ª Reunião Anual da ANPED. Natal, 2011.

SILVA, S. K. *As “Artes de fazer” e de viver de professores e alunos nas interfaces entre culturas, currículos e cotidianos escolares*. 2012. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, UFES. Espírito Santo.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, V. R. S. *Políticas de currículo no âmbito escolar: um olhar sobre o ciclo de alfabetização no Rio de Janeiro*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO. Rio de Janeiro.



VIEIRA, A. B. *Currículo e Educação Especial: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos*. 2012. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, UFES. Espírito Santo.

Recebido em: 29 de outubro de 2016.

Aprovado em: 12 de dezembro de 2016.