

ARTIGO ORIGINAL

SANTOS, Helma Costa dos ^[1], PADRÃO, Maria Regina Araújo de Vasconcelos ^[2]

SANTOS, Helma Costa dos. PADRÃO, Maria Regina Araújo de Vasconcelos. Pontos E Contrapontos: Avaliação E Integralidade No Currículo Em Movimento. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 06, Ed. 04, Vol. 06, pp. 198-211. Abril de 2021. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/pontos-e-contrapontos>, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/pontos-e-contrapontos

Contents

- RESUMO
- 1. INTRODUÇÃO
- 2. O DISCURSO OFICIAL EM TORNO DO CURRÍCULO
- 3. ESCOLA, CURRÍCULO E CONTROLE
- 4. AVALIAÇÃO FORMATIVA E CURRÍCULO INTEGRADO: PONTOS CONTRADITÓRIOS DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO
- 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS
- REFERENCIAS
- APÊNDICE – REFERÊNCIA DE NOTA DE RODAPÉ

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo analisar as fragilidades percebidas nos escritos do caderno de pressupostos teóricos do *Currículo em Movimento* da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal, referente aos tópicos: avaliação formativa e currículo integrado. Tomou-se como critério inicial revisar as bases legais que norteiam o sistema educacional brasileiro, para compreender e traçar um diálogo com o referido escrito. Após a exposição do discurso oficial em torno do currículo, partiu-se para a compreensão da escola enquanto espaço social de luta e dominação, com base em Vigotski, Frigotto, Tunes, entre outros, com vistas a observância particular da avaliação formativa e do currículo integrado,

compreendendo e analisando o campo curricular e suas dimensões a partir das contribuições de Apple, Silva, Santomé, Sacristán e outros autores.

Palavras-Chave: *Currículo em Movimento*, Avaliação formativa, Currículo integrado.

1. INTRODUÇÃO

A educação no Brasil é regida por uma legislação em âmbito nacional. Todos os entes federados atuam na organização da educação brasileira, cada qual em sua esfera de competência, em uma escala legislativa que parte da Constituição Federal (CF) de 1988 até o Currículo que rege o sistema de ensino de cada localidade.

No Distrito Federal vem ocorrendo um movimento desde 2011, por parte da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), de reorganização do currículo da rede pública de ensino junto a gestores e profissionais da educação, que se debruçaram para pensar, refletir e, finalmente, efetivar em 2014, a construção do *Currículo em Movimento*, que apresenta em seus pressupostos teóricos a intenção de um sistema educacional integral e holística.

A partir daí, percebeu-se a necessidade de uma leitura crítica do Caderno de Pressupostos Teóricos, em especial, nos tópicos referentes à avaliação formativa e currículo integrado, como forma de contribuir para a reflexão docente em suas práticas pedagógicas, alertando-os quanto aos pontos de contradição existentes no currículo.

Diante do exposto, como fonte de fundamentação teórica para embasamento dos achados, as linhas que se seguem buscaram teóricos críticos do currículo, tais como: Apple, Santomé, Silva, Sacristán, com base em uma contextualização histórica da legislação brasileira referente à educação e ao currículo, além de reflexões sobre as possibilidades que podem ser pensadas sobre os tópicos aqui analisados: avaliação formativa e currículo integrado.

2. O DISCURSO OFICIAL EM TORNO DO CURRÍCULO

As políticas curriculares, as decisões e os encaminhamentos do Estado estão pautados na legislação. A Constituição Federal (CF) de 1988 versa os fundamentos legais para os princípios educacionais existentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

A partir da Carta Magna, que estabelece o direito a educação, a LDB veio para garantir que os princípios educacionais constitucionais fossem aplicados. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Nacional (DCNs) reforçam a questão da autonomia da escola e da proposta pedagógica, incentivando as instituições a montar seu currículo que, somado aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), buscam apontar os caminhos para que a escola construa o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), de modo que os conteúdos escolares estejam em consonância com a realidade local e com as questões sociais que marcam cada momento histórico. A partir daí, com base na legislação educacional, cada Estado e o Distrito Federal constroem o seu currículo.

No caso do Distrito Federal, a Secretaria de Estado de Educação (SEEDF) vem propondo alterações neste documento desde o ano de 2000, onde foram apresentadas e implementadas quatro propostas curriculares (anos de 2000, 2002, 2008, 2010 e 2014).

Conforme o exposto, o contexto legal de âmbito nacional e local norteiam as ações pedagógicas no espaço escolar, com um discurso oficial perfeito e pronto para ser implementado. No entanto existem lacunas e leitura pormenorizada e crítica do currículo da SEEDF aponta questões contraditórias analisadas mais adiante.

Cabe esclarecer que pensar os problemas existentes e persistentes na educação básica brasileira leva à discussão sobre qual a organização social que circunda a escola, uma vez que tal espaço, ciclicamente, sofre influências e influencia o meio social (APPLE, 2006).

Embora a ideia seja analisar os pontos contraditórios encontrados no currículo da SEEDF, as linhas que se seguiram buscaram esclarecer algumas possíveis gêneses das contradições encontradas no documento do Distrito Federal e que desaguam na conservação e reprodução das relações sociais historicamente dominantes, que refletem na prática pedagógica e,

consequentemente, na própria prescrição curricular (FRIGOTTO, 2014).

3. ESCOLA, CURRÍCULO E CONTROLE

O currículo, compreendido como uma construção histórica e cultural que sofre transformações em suas definições ao longo do tempo, promove (ou deveria promover) no espaço escolar, entre seus profissionais, a preocupação não somente de conhecer os temas pertencente ao currículo de suas áreas de atuação, mas, igualmente, a essência expressa por sua orientação curricular.

O espaço escolar é um local social. No “chão da escola” é possível observar peculiaridades ímpares da vida social traduzidas nas interações entre sujeitos. Com base nestas, o ser humano, ao longo da vida, se descobre como indivíduo, aprende auxiliado por seus pares e pelo domínio do meio onde se encontra, pois nasceu para interagir, descobrir, significar e ressignificar espaços e experiências e, a partir delas, transforma-se em ser pensante, crítico e participativo.

Contudo, é importante entender que sendo a escola um espaço social, estão não pode ser neutra, mantendo-se por reflexos e contradições existentes na vida em sociedade. Sobre a questão, Villas Boas (1993, p. 1) aponta que a escola é como “um espaço social marcado pelo confronto dos interesses de classe”.

Vigotski (2016, p. 64) amplia uma pouco mais tal compreensão ao afirmar que tanto a escola é um espaço social, como a educação que ali se faz também o é, ou seja, “a educação em todos os países e em todas as épocas sempre foi social, por mais antissocial que tenha sido sua ideologia”.

Para compreender as disputas e contradições existentes em torno da escola, faz-se importante perceber como esta instituição de cunho social e político se contextualiza no tempo e no espaço, seu caminho de constituição pós-revolução burguesa do século XVIII. Portanto, para se entender o que é a escola, é preciso compreender como a sociedade a concebeu e como o sistema ciclicamente ali se evidencia.

Conforme Frigotto (2014, p. 241), no ideário da revolução burguesa do século XVIII, a escola

era entendida como “a instituição que deveria garantir, como direito social e subjuntivo, o acesso universal, público, gratuito e laico ao conhecimento e ao patrimônio cultural da sociedade”. Neste ínterim, o processo de escolarização garantiria às futuras gerações a cidadania política e o acesso econômico.

Contudo, sem a eliminação das classes sociais (base social do modo de produção capitalista), o que se deu foi a formação de uma estrutura dupla de escolarização, ficando a classe trabalhadora a mercê de uma formação instrumental de caráter adestrador. Assim, mesmo com os avanços da quase universalização do Ensino Fundamental apontado nas últimas décadas, a oferta de bases materiais para uma aprendizagem adequada (estruturas prediais, bibliotecas, laboratórios, espaços de lazer e cultura, por exemplo) não se deram às escolas dos filhos das classes trabalhadoras (FRIGOTTO, 2014).

Portanto, tem-se uma marca histórica no processo de escolarização brasileira, conforme as linhas que se seguem:

[...] a burguesia brasileira não efetivou um projeto societário na forma clássica das revoluções burguesas, e como tal, nunca lutou por um projeto nacional. A opção foi associar-se de forma subordinada aos grandes centros hegemônicos do capital em detrimento do desenvolvimento autônomo e soberano da nação e seu povo (FERNANDES apud FRIGOTTO, 2014, p. 243).

Parte-se da acepção de escola levantada por Saviani (2005), enquanto instituição que surge para satisfazer as necessidades humanas no sentido de institucionalizar aquilo que antes era feito de forma não institucionalizada, que nasce incluindo estigmas de controle social dos indivíduos e controle sobre suas aprendizagens. Em outras palavras: “Ter controle sobre alguma coisa é ter poder, domínio ou autoridade sobre ela, o que implica, portanto, o poder de definir por onde anda se caminha e aonde se chega” (TUNES, 2011, p. 09).

Para Michael Apple (2008), a escola, além de sofrer forte influência da organização estratificada da sociedade, também a reproduz de diversas formas, sendo o currículo uma destas. Tal documento é a expressão da seleção e organização dos conteúdos considerados legítimos e válidos. E embora a seleção possa parecer neutra, não é o processo de seleção que privilegia os conhecimentos de uma parcela da sociedade e desconsidera os demais.

Aquele autor ainda acrescenta que tanto as opções metodológicas como o próprio currículo distribuem as relações de poder existentes na sociedade. Por ser um documento de natureza política, contém uma ideologia que necessita de investigação. Assim, cabe ao educador um exame crítico da aplicação curricular nas suas práticas educativas.

Uma análise crítica das questões curriculares, conforme destacado por Apple (2008), envolve compreender que aspectos políticos, econômicos, ideológicos e (também) hegemônicos balizam o discurso do documento, desvendando, assim, os pressupostos da neutralidade científica, e inspirado em racionalidade, eficiência e produtividade.

Sendo o currículo um documento de identidade, Silva (2003) aponta que é necessário que este expresse e tenha a função de abranger uma estrutura crítica, que permita uma perspectiva libertadora e crítica em favor das massas populares, em um espaço privilegiado de defesa das lutas no campo cultural e social. Compreendendo os estigmas étnicos, culturais, a orientação sexual e todos os elementos em favor das diferenças entre os indivíduos, em defesa dos grupos marginalizados, na luta por sua inclusão no meio social, movimentando-se em direção a ideia de que o conhecimento não é único e verdadeiro, se transformando nos diferentes tempos e lugares, histórico e culturalmente.

Para uma melhor compreensão das prescrições existentes nos currículos e sua relação de poder no sentido de servir como documento ideológico de uma cultura dominante, faz-se necessário tomar por base uma análise radiográfica do currículo do Distrito Federal.

4. AVALIAÇÃO FORMATIVA E CURRÍCULO INTEGRADO: PONTOS CONTRADITÓRIOS DO *CURRÍCULO EM MOVIMENTO*

O *Currículo em Movimento* é organizado em um conjunto composto pelos seguintes Cadernos: pressupostos teóricos; educação infantil; Ensino Fundamental – Anos Iniciais; Ensino de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial (DISTRITO FEDERAL, 2014). Nas linhas que se seguem, ater-se-ão a alguns elementos descritos nos pressupostos teóricos.

Os pressupostos teóricos do *Currículo em Movimento* trazem, em seus aspectos gerais, a descrição da educação como ferramenta para a emancipação e de caráter contra

hegemônico, “cooperando para a mobilidade social e a garantia de direitos, contemplando as diversas dimensões da formação humana, no comprometimento de diferentes atores sociais com o direito de aprender (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 11).

A proposta curricular toma por base a adoção de “eixos transversais: educação para a diversidade, educação para a cidadania, educação para a sustentabilidade e educação para e em direitos humanos” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 22). E como eixos estruturantes, “tempo, espaço e oportunidade” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 28). A avaliação é vista como formativa e de caráter emancipatório. Assim: “A avaliação das aprendizagens adquire sentido emancipatório quando passa a considerar o conhecimento em sua totalidade e em permanente construção” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 68).

Para a presente análise tomou-se como base a avaliação formativa e emancipatória descrita nos pressupostos teóricos do *Currículo*. O aporte teórico utilizado para referenciar o documento tem por norte as ideias de autores críticos (Bourdieu e Saviani, por exemplo). Contudo, foi possível notar grande influência de pensamentos pós-modernos voltados ao neoliberalismo em suas definições. Um exemplo claro disso é a convivência com ferramentas de avaliação externa, denominada larga escala, como ferramenta indispensável para a verificação da “qualidade da educação” e organização dos ciclos, onde destaca que a estruturação se dá via gestão democrática.

Os Ciclos para as Aprendizagens estruturam-se por meio da gestão democrática, da formação continuada (...) da coordenação pedagógica e do conselho de classe, da articulação entre os três níveis da avaliação: aprendizagem (avaliação do desempenho dos (as) estudantes pelos (as) professores (as), institucional (avaliação do trabalho pedagógico) e de larga escala (avaliação externa) (BRASILIA, 2014, p. 14).

Esse tipo de avaliação tem uma forte identidade com as contradições e reproduções existentes no universo social. As avaliações externas, também denominadas avaliação de larga escala, é um ponto bastante discutido por autores que compõem a base crítica. Villas Boas (1993, p. 11), por exemplo, já argumentava que, em um novo modo de se pensar a educação, “não há espaço para a avaliação classificatória, excludente, seletiva e punitiva. Impõe-se a adoção da avaliação formativa, comprometida com as aprendizagens de

estudantes e professores e o desenvolvimento da escola”.

Freitas (2011) denuncia que entre os mecanismos de controle e supervisão dos objetivos impostos à educação na sociedade capitalista, a avaliação pode configurar-se como ferramenta importante. Aqui se tem a medição do processo de aprendizagem dos alunos por meio de avaliações externas, via testes padronizados, cujo objetivo real é o gerenciamento da força de trabalho na escola. Os desdobramentos de tal processo são inúmeros e sistematizados. Este é muito bem equipado com mecanismos de controle e medição que buscam verificar se a educação tem cumprido os objetivos neotecnocráticos definidos.

A imposição das medições da aprendizagem não leva em conta questões culturais, subjetivas e de formação humana. O professor, por sua vez, diante de uma imposição cruel, sabendo que seu trabalho será medido a partir dos resultados alcançados pelos alunos nas avaliações externas, passa a fundamentar seu labor nas disciplinas cobradas nos exames, esvaziando suas aulas dos conteúdos curriculares e dos aspectos formativos da pessoa humana.

Segundo Freitas (2011), o capital privado, por sua vez, expande seus ganhos pelo apostilamento das redes e privatização da educação pública. Tal controle tem como justificativa a qualidade da educação, mascara a falta de Políticas Públicas concretas que garantam a educação de qualidade (eximindo o Estado de tal função) e responsabiliza o professor e a escola. Como resultado do sequestro corporativo da avaliação e subjugação da educação aos seus negócios, aquele autor destaca as perdas da individualidade das instituições educativas e a continuidade da lógica capital da mão de obra farta e barata, tornando o ensino nivelado pelo básico como uma porta a exclusão.

A consequência é o estreitamento curricular focado nas disciplinas testadas e o esquecimento das demais áreas de formação [...]. Todos sabemos que a juventude mais pobre depende fundamentalmente da escola para aprender e se limitada sua passagem pela escola às habilidades básicas, nisso se resumirá sua formação (SAVIANI, 1986 apud FREITAS, 2011, p. 12).

O estereótipo de se pensar – como no senso comum – que o básico é bom não define os objetivos da boa educação, bem como o gerenciamento do estreitamento curricular produzido pela centralidade em leitura e matemática. Neste sentido, as avaliações externas,

conforme Freitas (2002, p. 80), são mecanismos artificiais que vem sendo utilizados, uma vez que “a vida tem ficado de fora da escola”. Portanto, tem-se um isolamento e artificialismo dela mesma. Eleger disciplinas como principais a serem trabalhadas não parece o melhor caminho a ser trilhado para um desenvolvimento culturalmente enriquecedor.

O que a prática nas escolas de Ensino Fundamental tem apresentado desde a sistematização da aplicação de testagens em larga escala, como, por exemplo, a Provinha Brasil e a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), é que as notas rebaixadas não se traduzem em Políticas Públicas de eficiência, no sentido de melhoria da qualidade de ensino e de estruturas escolares. Assim, se por um lado ocorre o estreitamento curricular para privilegiar as demandas das disciplinas cobradas nos testes, por outro lado, não se tem notas expressivas ou de Políticas Públicas que garantam melhorias – um risco eminente às periferias – ao se privilegiar o básico, quando se desconsidera que muito das notas obtidas vem de uma relação desproporcional sociocultural.

A perspectiva de avaliação formativa adotada como pressuposto se fundamenta na utilização da avaliação como um instrumento de todos (alunos e professores), cujo objetivo principal é o redirecionamento das ações didáticas-metodológicas. Assim, parece ser contraditório a utilização de mecanismos externos à escola para validação da aprendizagem dos estudantes ser colocado como avaliação formativa.

Outro ponto que entendemos como contraditório e frágil é a análise descrita no próprio documento com relação a integralidade, que veio com o objetivo de superar a organização de conteúdos de modo prescritivo, linear e hierarquizado, ou seja, disciplinar. Mas, o novo documento apresenta a disposição da estrutura curricular por disciplina que, de alguma forma, afasta-se do currículo integrado, compreendido como ferramenta de produção de convergência das diferentes áreas do conhecimento, onde o tema debatido em determinada disciplina deve ser também estudo nas demais disciplinas, ou seja, de forma holística.

Para implementar este Currículo Integrado, de Educação Integral é imprescindível a superação das concepções de currículo escolar como prescrição de conteúdos, desconsiderando saberes e fazeres constituídos e em constituição pelos sujeitos em seus espaços de vida. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p.10) (grifo meu).

Ao denominar-se integrado, o *Currículo em Movimento* mostra-se contraditório, uma vez que seus cadernos apresentam os conteúdos dispostos em disciplinas. Tal risco incorre que para a implementação prática, a tentativa de implementação dos conteúdos listados no currículo pode se consolidar em uma “educação bancária”. Outra questão, como destaca Santomé (1998, p. 109), é que “um currículo disciplinar favorece mais a cultura da objetividade e da neutralidade”.

[...] os currículos centrados em disciplinas dominam a maior parte das escolas, e para que os currículos integrados estejam presentes em relativamente poucas escolas, é, pelo menos parcialmente, o resultado do lugar da escola na maximização da produção de conhecimento de alto status^[3]. Isso está intimamente relacionado com o papel da escola na seleção de agentes para preencher posições econômicas e sociais em uma sociedade relativamente estratificada que os analistas da economia política da educação têm tentado retratar (APPLE, 2006, p. 72).

Assim, Apple (2006), ao apontar que o currículo reflete um momento histórico e político de uma sociedade, influenciando, sobremaneira, os projetos curriculares, e que conhecimento e poder estão intrinsecamente relacionados, leva ao entendimento de que os interesses dos governantes em reformulações curriculares está, de algum modo, em prol dos interesses de uma classe dominante. Assim, o currículo organizado por disciplina não reflete verdadeiramente a ideia de um currículo integrado.

Para verificar a contradição anunciada, basta verificar os cadernos seguintes do *Currículo*. Ao folhear o caderno do Ensino Fundamental, por exemplo, é possível verificar que os componentes curriculares foram totalmente separados por áreas disciplinares. Assim, o conhecimento é apontado de modo fragmentado, e os eixos, denominados integradores, não conversam com os conteúdos listados.

A proposta de trabalho no Ensino Fundamental, com as diferentes áreas do conhecimento, requer ação didática e pedagógica sustentada em eixos transversais do Currículo da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF): Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, Educação para a Sustentabilidade

(DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 9).

Aquele documento, então, propõe que as ações didáticas e pedagógicas atuem como agentes de integração da proposta curricular, passando ao educador e à escola a responsabilidade de integrar um currículo. Destarte, o próprio escrito do documento admite que a proposta não é de currículo integrado. Contudo, passa a responsabilidade da integração às ações da escola, mas mantém sob seu labor a seleção dos conteúdos que serão posteriormente reproduzidos.

De acordo com Santomé (1998), um currículo organizado em forma de disciplinas apresenta implicações graves na formação dos indivíduos, uma vez que se contrapõe a ideia central da educação de tal ação: a compreensão do mundo, com a capacidade de agir ativamente sobre este.

Com a organização curricular em forma de coleção, onde os conteúdos são isolados uns dos outros, ou seja, “agentes externos à sala de aula controlam totalmente a seleção, organização, ritmo, critérios de comunicação”, o “conhecimento nunca é considerado um requisito e um instrumento para entender, analisar, refletir e agir nessa realidade cotidiana problemática na qual os estudantes vivem” (SANTOMÉ, 1998 p. 104).

Neste contexto, a reflexão crítica que envolve as contradições existentes em torno do conhecimento é desconsiderada. Para Michael Apple (2006), o conhecimento expresso no ambiente escolar, seja ele prescrito ou encoberto, bem como seus princípios de seleção, organização e avaliação, tem suas ações dirigidas em uma perspectiva mais ampla. Assim, qualquer proposta curricular que desconsidere os conflitos existentes em torno de temas como, por exemplo, política, economia, ideologia e hegemonia, têm poucas chances de prosperar, uma vez que se distancia das reais necessidades dos estudantes.

Santomé (1998) explica ainda que a denominação currículo integrado tem sido utilizada como tentativa de contemplar uma compreensão global do conhecimento e de promover maiores parcelas de interdisciplinaridade na sua construção. A integração ressaltaria a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares.

Possivelmente tem-se aí uma questão importante no *Currículo em Movimento*, pois, embora apresente avanços em relação às propostas anteriores, o texto ali exposto evidencia pontos contraditórios que apontam para uma educação que serve como instrumento a serviço das transformações sociais, mas que, em verdade, reforça as estruturas sociais dominantes.

Assim, na organização curricular integrada percebe-se uma disposição disciplinar. Logo, questiona-se: as duas formas coexistem nas práticas educativas nas escolas? Qual prevalece na prática escolar? Isto posto, a organização disciplinar predomina na história do conhecimento escolar. E na configuração por disciplina, o conhecimento não se dá como um meio, mas sim, como um fim em si próprio, dificultando o entendimento de que as disciplinas devem caminhar de forma integrada, para que alunos e professores tenham um entendimento crítico da realidade estudada em um contexto único e holístico.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existem políticas e ditames em grandes esferas que referenciam o currículo apontando maneiras de organização da legislação em torno deste. Muitos ditames fazem apontamentos importantes quanto à formação do sujeito crítico, reflexivo e até mesmo emancipado, conforme evidenciado no *Currículo em Movimento*.

Embora a legislação sobre educação e currículo façam apontamentos indispensáveis quando se pensa na formação humana, escola e currículo estão ligados a um fio tenso denominado controle. Tal condição, muitas vezes, mascara a influência das tensas relações sociais e o caráter de um poder hegemônico, evidenciando que o currículo tem em seus pilares eixos críticos e pós-críticos – uma das maiores contradições.

A perspectiva de controle anunciada pode ser vista com uma análise mais crítica dos documentos que tratam do currículo. O currículo da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) oferta em seus pressupostos teóricos elementos contraditórios e que estão alinhados à questão do controle.

A avaliação externa é uma ferramenta de controle do processo educativo e controle social da escola. Aqui se busca validar ideologias dominantes a respeito da formação institucional da escola.

Do mesmo modo, o currículo integrado que está descrito como estratégia de convergência das diferentes áreas do conhecimento, mas apresenta-se estrutura do por disciplina, vem reforçar o conceito de estratificação que remete a visão tradicional de currículo, acentuando assim, a relação de poder e controle que se estabelece na organização curricular.

REFERENCIAS

APPLE, M. W. Ideologia e currículo. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 21 nov. 2017.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 21 nov. 2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DISTRITO FEDERAL. Currículo em Movimento da Educação Básica. Brasília: SEDF, 2014.

FREITAS, L. C. Ciclos de progressão continuada: vermelho para as políticas públicas. EccoSRev. Cient., UNINOVE, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 79-93, jun. 2002. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/715/71540105/>>. Acesso em: 21 nov. 2017.

_____. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo. In: Seminário de Educação Brasileira, 3., Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, SP, fev. 2011.

FRIGOTTO, G. Educação básica no Brasil: entre o direito social e subjetivo e o negócio. Revista Educação Pública, dez. 2014. Disponível em: <<http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/37724#>>. Acesso em: 21 nov. 2017.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. Verbete DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais). In: Dicionário Interativo da Educação Brasileira -Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001.

MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.

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

SANTOMÉ, J. T. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SILVA, T. T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, p. 23-36, jun. 2008.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Trabalho pedagógico, sociedade e avaliação. 1993.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e a especificidade da educação. In: Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

TUNES, E. (Org.). Sem escola, sem documento. Rio de Janeiro: E-papers Serviços Editoriais Ltda., 2011.

APÊNDICE – REFERÊNCIA DE NOTA DE RODAPÉ

3. Conhecimento de alto *status*: aquele conectado à estrutura das economias corporativas – a posse deste tipo de conhecimento traz em si o fato de que outras pessoas não desfrutam desta posse, seria escasso por definição.

^[1] Mestrado em Educação (UNB), Pós graduação em Psicopedagogia: UCM, Graduada em Pedagogia (UniCEUB) e em Geografia (UPIS).

^[2] Mestrado em Educação, Especialização em Educação e Promoção da Saúde, Especialista

em Psicopedagogia, Graduada em Pedagogia.

Enviado: Março, 2021.

Aprovado: Abril, 2021.