

CADERNO 1

03 Currículo na Educação Integral

**Currículo
e Educação
Integral
na Prática**

UMA REFERÊNCIA
PARA ESTADOS
E MUNICÍPIOS

Educação Integral como Política Pública

“Currículo é o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes. E reitera-se que deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, bem como considerar as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não-formais. Na Educação Básica, a organização do tempo curricular deve ser construída em função das peculiaridades de seu meio e das características próprias dos seus estudantes, não se restringindo às aulas das várias disciplinas.” (BRASIL, 2013, p.26)

Gestão Integrada

Uma política de Educação Integral coloca em prática um modelo de gestão integrada que garanta a unidade na rede municipal de educação ao mesmo tempo em que sustenta o exercício da autonomia de cada escola e sua relação com o território.

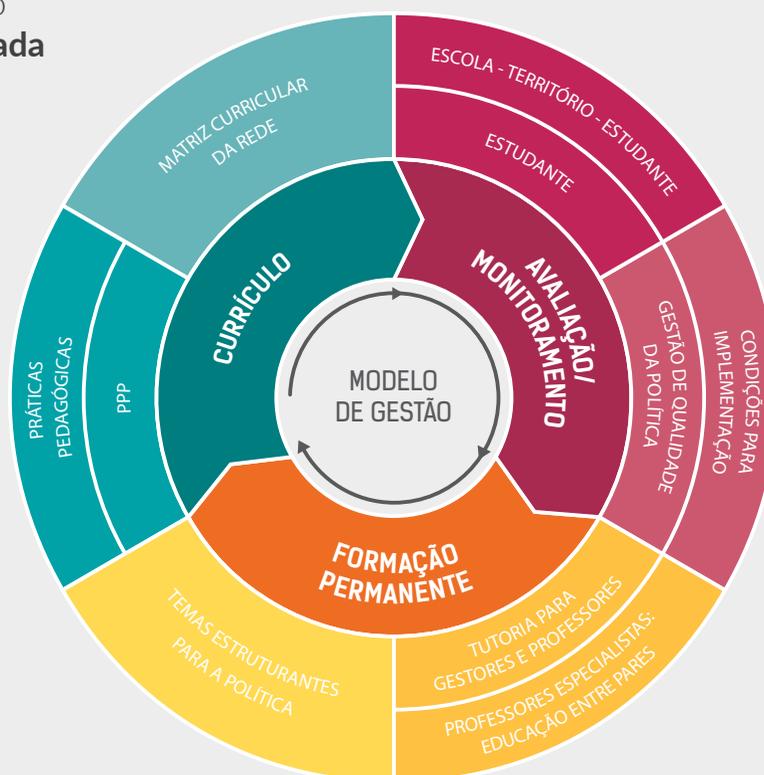
No que diz respeito ao currículo, cabe à Secretaria de Educação promover um processo dialógico que envolva os gestores educacionais, professores e, se possível, os estudantes na construção da matriz curricular da rede e na definição dos recursos necessários a sua implementação (recursos materiais, formação e estratégias de avaliação e monitoramento).

Por sua vez, cabe às escolas empreender um processo participativo de revisão dos seus projetos político pedagógicos, ou seja, PPPs à luz da matriz curricular da rede, orientando processos formativos permanentes que apoiem professores e funcionários na implementação de práticas de gestão e práticas pedagógicas orientadas pela Educação Integral.

A autonomia pedagógica das escolas pressupõe que devem ser garantidas escolhas e adaptações necessárias a cada contexto. Ao mesmo tempo, a Secretaria de Educação atua de forma estratégica na for-

mação continuada, apoiando o dia a dia dos profissionais e com eles trabalhando o desdobramento de ações da matriz curricular nos projetos político pedagógicos das escolas, seus planos anuais e regimentos. Assim, a Secretaria monitora e acompanha cada escola com o objetivo de conhecer em maior profundidade suas necessidades de formação e suas possibilidades de contribuir para a formação das outras unidades, construindo uma rede de solidariedade e cooperação voltada para a inovação pedagógica, a inclusão, a sustentabilidade e a promoção da equidade para todos e cada um de seus estudantes.

Gestão integrada



Centro de Referências em Educação Integral

Ilustração de um modelo integrado e integrador de desenvolvimento curricular na Educação Integral: pensar de modo articulado e indissociável tanto no nível da escola quanto no nível da gestão educacional a reelaboração curricular; as estratégias de avaliação e monitoramento das aprendizagens (verde); a formação permanente. Conheça mais sobre essa proposta em: CREI – CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. Educação Integral Na Prática. Caderno 1: Conceitos, Princípios e estratégias estruturantes. São Paulo, CREI, 2017. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/na-pratica/wp-content/uploads/2017/08/caderno-1_conceitos-principios-e-estrategias-estruturantes_na-pratica-1.pdf>. Último acesso em 14/06/2018.

Por que gestão integrada e sistêmica de uma rede municipal?

Aspecto já destacado pelo UNICEF desde 2007, na publicação *Redes de Aprendizagem*¹⁰, é necessário entender a rede municipal de educação como mais do que um conjunto de escolas sob a gestão do município, mas como um fluxo de trocas de informações e recursos que alimentam relações e aprendizagens coletivas, orientadas por um propósito comum. Nessa concepção, o aluno não é só de uma professora ou mesmo de uma escola, mas é estudante de uma rede, ao mesmo tempo em que também o professor é parte da equipe da escola e da rede.

Nesse sentido, para a implementação da Educação Integral, é essencial um modelo de gestão que rompa com o risco de isolamento e o desperdício de bons recursos da própria rede, se estruturando a partir do apoio da Secretaria de Educação às escolas e às suas propostas pedagógicas. Além disso, a implementação da Educação Integral demanda orientação, formação e acompanhamento permanentes a gestores e professores.

Assim, no desenho deste modelo de gestão, é importante considerar que algumas escolas já desenvolvem com sucesso projetos e práticas orientadas pela Educação Integral. Por isso, é importante reconhecer as inovações criadas pelas escolas de forma autônoma e potencializá-las, fortalecendo suas relações com as demais escolas, superando o isolamento que muitas vezes impede que uma rede de ensino seja efetivamente uma rede de colaboração.

Para tanto, a Secretaria precisa desenvolver estratégias coletivas de compartilhamento e troca. Estas estratégias são, inclusive, fundamentais para a superação de desigualdades entre as unidades de um mesmo município ou até mesmo de um mesmo território.

¹⁰ Saiba mais na pesquisa "Redes de Aprendizagem", realizada por UNICEF, MEC, Inep, UNDIME, (BRASIL, 2007). Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/Redes_de_aprendizagem.pdf>. Último acesso em: 10/06/2018. Redes de Aprendizagem, UNICEF, MEC, Inep, UNDIME, (BRASIL, 2007). Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/Redes_de_aprendizagem.pdf. As redes de educação do Brasil sempre foram consideradas conjuntos de unidades escolares sob a responsabilidade de determinado esfera administrativa. Com a disseminação do conceito de "organização em rede", entre as décadas de 1980-1990, alguns municípios passaram a criar um ambiente de colaboração entre as escolas, a equipe central da secretaria de educação municipal de Educação e a comunidade local, articulando-as em torno de "projetos de rede".

Diálogo e Colaboração em Rede

A política curricular alinhada à Educação Integral, portanto, deve ser orientada por uma visão sistêmica para toda a rede, fortemente embasada pela colaboração, criando uma nova dinâmica e um clima de compromisso de toda a comunidade com as questões locais e com a qualidade da educação. A equipe técnica da Secretaria de Educação, diretores, coordenadores pedagógicos, professores, pais, alunos e demais membros da comunidade devem ser instigados a trabalhar em conjunto, trocando experiências e informações, com o objetivo de proporcionar igualdade de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento a todos os estudantes.

Desta forma, cabe à Secretaria de Educação organizar os valores da rede, determinar o direcionamento que será dado aos recursos, coordenar os processos de formação e articular as escolas, garantindo as condições para que as estratégias definidas se concretizem.

Além disso, para que as práticas de gestão e as práticas pedagógicas da Educação Integral se disseminem e se fortaleçam, é fundamental estabelecer uma relação de parceria da Secretaria com cada escola, reconhecendo e valorizando seus conhecimentos e singularidades, mas também agregando novos conhecimentos e práticas de outras escolas.

A Secretaria de Educação passa a ter como uma de suas principais atribuições conhecer e disseminar as melhores práticas experimentadas por suas escolas, respeitando as especificidades de cada contexto, ao mesmo tempo em que promove um processo colaborativo de construção de um projeto comum.

Relação da escola com o território

A relação indissociável entre a escola e território integra o modelo curricular proposto na medida em que não é possível implementar práticas curriculares de Educação Integral desconectadas do contexto no qual os estudantes e suas famílias vivem. O território tem a potência de

ser percebido, como proposto por Milton Santos (1994, 2002), como um sistema integrador de relações sociais.¹¹ A escola precisa trazer para seu projeto político pedagógico saberes e práticas que constituem e se situam no território tanto como hábitos, usos, costumes da cultura local como potenciais que a conectam com territórios mais amplos, regionais, nacionais, globais e mesmo virtuais. É, portanto, esse território em suas diversas dimensões e escalas, que precisa ser conhecido, reconhecido e incorporado pela reflexão crítica da escola no seu projeto pedagógico.

A relação de ensino e aprendizagem passa a ser construída com base em aspectos “do” território, acompanhando suas ações e se transformando “com” ele, inserindo dessa forma a escola “no” território. A função da escola é ensinar os seus estudantes a refletir e produzir conhecimento para a transformação da realidade local e global. Trata-se, assim, de uma concepção curricular que aposta na função social da escola em materializar processos educativos que estejam a serviço de um conhecimento sistemático e de uma reflexão crítica e reflexiva da realidade, e, portanto, na capacidade de produzir processos formativos que gerem empoderamento, mudança de atitudes, novos hábitos e valores para seus sujeitos.

¹¹ SANTOS, M. Território, Globalização e Fragmentação. São Paulo: Hucitec, 1996. *“O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida.”* (SANTOS, 2002, p.10) O sentimento de “pertencimento ao chão” é a chave para a compreensão de território educativo – um sistema complexo, no qual os sujeitos se sentem parte e atribuem a ele potencial pedagógico. Assim, território educativo nos *“remete a uma concepção abrangente de educação, em que o processo educativo confunde-se com um processo amplo e multiforme de socialização”* (CANÁRIO, 2006, p. 100-101).

<p>Dica</p> <p>1</p> <p>LEIA SOBRE COMO ARTICULAR CURRÍCULO E TERRITÓRIO NO CAPÍTULO 3 DESTE MATERIAL:</p> <p>“o que é território educativo?”</p>	<p>Dica</p> <p>2</p> <p>SAIBA MAIS COMO PENSAR E PLANEJAR A ARTICULAÇÃO ENTRE escola e território com a tecnologia social do bairro-escola reconhecida pela UNICEF</p> <p>NO SITE http://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/bairro-escola/ Último acesso em 10/10/2018</p> <p></p> <p>Clique aqui</p>
---	--

Marcos Legais e a Educação Integral

Desde a redemocratização do país tornou-se consenso a necessidade de garantir aos jovens brasileiros as condições básicas para que se desenvolvam plenamente. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, assegura às novas gerações as oportunidades e facilidades a fim de lhes facultar “o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (Art. 3). A Educação Integral é a estratégia necessária para a realização desta premissa do ECA, já que possibilita a articulação dos diversos agentes, espaços e recursos de um lugar em torno de um projeto comum voltado para o desenvolvimento das pessoas.

Dentre os diversos agentes, a escola possui um papel especial, pois é ela a instituição local voltada para a função intencional de compartilhamento, a construção e a sistematização dos conhecimentos.

Compreendendo que, como assegura a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, a educação abrange também os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de pesquisa, nos movimentos sociais, organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, cabe às instituições de ensino apoiar as novas gerações na construção de sentido sobre todo este conhecimento. Reconhecendo-se como articuladora desses diferentes saberes, a escola promove a partilha e construção de significados, valores e identidades. É deste modo que se constrói um currículo situado e integrador.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, lançadas pelo Ministério da Educação em 2013, “currículo é o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes” (BRASIL, 2013, p. 27). Trata-se, assim, de um dispositivo que deve respeitar, promover e valorizar as identidades e culturas dos diversos grupos sociais a que pertencem os estudantes brasileiros.

Dica

CONHEÇA A ESTRUTURA E O TEXTO COMPLETO DAS
Diretrizes Curriculares Nacionais
para a Educação Básica



Clique aqui

O currículo orientado pela Educação Integral é requisito para a qualidade social da educação da forma como esta foi descrita nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013, p. 22 e p.66) uma vez que: possibilita a articulação dos espaços e tempos educativos dentro e fora da escola; promove a diversidade cultural, valorizando as manifestações culturais da comunidade; estimula o gosto pela aprendizagem; conecta o projeto político pedagógico da escola ao trabalho pedagógico e à infraestrutura; integra e valoriza os profissionais da educação, os estudantes, as famílias e os agentes da comunidade; orienta a formação dos profissionais da educação; realiza a parceria com órgãos da assistência social, cidadania, ciência e tecnologia, esporte, turismo, cultura, saúde e meio ambiente.

“A matriz curricular deve assegurar movimento, dinamismo e multidimensionalidade, de tal modo que os diferentes campos do conhecimento possam se coadunar com o conjunto de atividades educativas e instigar, estimular o despertar das necessidades e desejos.” (BRASIL, 2013, p. 30). A LDB determinou a necessidade de elaboração de uma Base Nacional Curricular, formada por uma parte comum e uma parte diversificada. A parte comum é composta pelos seguintes componentes: Língua Portuguesa, Matemática, Arte, Educação Física e conhecimentos do mundo físico, natural e da realidade social e política. A parte diversificada é composta pelos estudos das características regionais e locais, além de uma língua estrangeira moderna. Ambas as partes devem se articular organicamente e os componentes curriculares podem ser organizados em forma de áreas de conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, módulos ou projetos”. (BRASIL, 2013, p. 32 e 33).¹²

O Texto integral das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) afirma que:

¹² CREI. Educação Integral Na Prática. Caderno 1. Disponível em: http://educacaointegral.org.br/na-pratica/wp-content/uploads/2017/08/caderno-1_conceitos-principios-e-estrategias-estruturantes_na-pratica-1.pdf. Último acesso em 05/10/2018.

Art. 13. O currículo, assumindo como referência os princípios educacionais garantidos à educação, assegurados no artigo 4º desta Resolução, configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos.

§ 1º O currículo deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, considerando as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não-formais.

§ 2º Na organização da proposta curricular, deve-se assegurar o entendimento de currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos.

§ 3º A organização do percurso formativo, aberto e contextualizado, deve ser construída em função das peculiaridades do meio e das características, interesses e necessidades dos estudantes, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas outros, também, de modo flexível e variável, conforme cada projeto escolar, e assegurando:

I – concepção e organização do espaço curricular e físico que se imbricam e alarguem, incluindo espaços, ambientes e equipamentos que não apenas as salas de aula da escola, mas, igualmente, os espaços de outras escolas e os socioculturais e esportivo-recreativos do entorno, da cidade e mesmo da região;

II – ampliação e diversificação dos tempos e espaços curriculares que pressuponham profissionais da educação dispostos a inventar e construir a escola de qualidade social, com responsabilidade compartilhada com as demais autoridades que respondem pela gestão dos órgãos do poder público, na busca de parcerias possíveis e necessárias, até porque educar é responsabilidade da família, do Estado e da sociedade;

III – escolha da abordagem didático-pedagógica disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar pela escola, que oriente o projeto político-pedagógico e resulte de pacto estabelecido entre os profissionais da escola, conselhos escolares e comunidade, subsidiando a organização da matriz curricular, a definição de eixos temáticos e a constituição de redes de aprendizagem;

IV – compreensão da matriz curricular entendida como propulsora de movimento, dinamismo curricular e educacional, de tal modo que os diferentes campos do conhecimento possam se coadunar com o conjunto de atividades educativas;

§ 3º A organização do percurso formativo, aberto e contextualizado, deve ser construída em função das peculiaridades do meio e das características, interesses e necessidades dos estudantes, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas outros, também, de modo flexível e variável, conforme cada projeto escolar, e assegurando:

I – concepção e organização do espaço curricular e físico que se imbricam e alarguem, incluindo espaços, ambientes e equipamentos que não apenas as salas de aula da escola, mas, igualmente, os espaços de outras escolas e os socioculturais e esportivo-recreativos do entorno, da cidade e mesmo da região;

II – ampliação e diversificação dos tempos e espaços curriculares que pressuponham profissionais da educação dispostos a inventar e construir a escola de qualidade social, com responsabilidade compartilhada com as demais autoridades que respondem pela gestão dos órgãos do poder público, na busca de parcerias possíveis e necessárias, até porque educar é responsabilidade da família, do Estado e da sociedade;

Art. 17. No Ensino Fundamental e no Ensino Médio, destinar-se-ão, pelo menos, 20% do total da carga horária anual ao conjunto de programas e projetos interdisciplinares eletivos criados pela escola, previsto no projeto pedagógico, de modo que os estudantes do Ensino Fundamental e do Médio possam escolher aquele programa ou projeto com que se identifiquem e que lhes permitam melhor lidar com o conhecimento e a experiência.

§ 1º Tais programas e projetos devem ser desenvolvidos de modo dinâmico, criativo e flexível, em articulação com a comunidade em que a escola esteja inserida.

§ 2º A interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes disciplinas e eixos temáticos, perpassando todo o currículo e propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento.

A BNCC e a Educação Integral

A Base Nacional Comum Curricular, homologada em dezembro de 2017, prevê direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser garantidos a todos e cada um dos estudantes de cada escola do país.

Em seu texto introdutório, a BNCC apresenta a Educação Integral como proposta formativa da educação básica. Com base neste enfoque, o documento apresenta dez competências gerais, que se inter-relacionam e perpassam todos os componentes curriculares ao longo da Educação Básica, para a construção de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores.

Resumidamente, ao concluir a Educação Básica, os brasileiros deverão ser capazes de: participar da construção de uma sociedade solidária; exercitar a curiosidade intelectual recorrendo à abordagem das ciências; valorizar esteticamente a diversidade artística e cultural; utilizar as diversas linguagens para produzir sentidos compartilhados; utilizar as tecnologias para produzir conhecimentos e resolver problemas; construir seu projeto de vida; posicionar-se eticamente em relação ao cuidado de si, dos outros e do planeta; reconhecer-se parte de uma coletividade com a qual se compromete; orientar-se por princípios democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Tendo em vista estas competências, a BNCC organiza os direitos de aprendizagem, os campos de experiência, as competências de cada área e de cada componente curricular, as unidades temáticas e os objetos de conhecimento. Esta organização é proposta como um

mapa para navegação, um cardápio de oportunidades para múltiplos arranjos, jamais interferindo nas muitas possibilidades de organização do conhecimento escolar.

Por isto, a BNCC não pode ser confundida com o currículo que cada rede e escola constrói, com base em seu projeto político pedagógico, seu contexto e as características de seus estudantes, valendo-se da autonomia garantida pela LDB e pelas DCN.¹³

Desafios:

A BNCC foi gestada desde o debate e proposição do Plano Nacional de Educação de 2010 e teve duas versões preliminares mais amplamente debatidas entre 2014 e 2017. No entanto, a terceira versão foi sumariamente publicada e homologada em 2017 desconsiderando a ênfase na pluralidade de ideias pedagógicas garantida pela LDB e pelas DCN e na teorização curricular contemporânea, a qual não é referenciada ou citada.

O documento final desdobra as dez competências gerais em 29 competências específicas por área, 55 competências por componente e arrola exatas 1.303 habilidades a serem fixadas durante o ensino fundamental como aprendizagens essenciais (NEIRA, 2018). Portanto, apesar de, em seu texto introdutório, a BNCC afirmar que “propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida” (BRASIL, 2017, p.14), a apresentação desarticulada das áreas e dos componentes curriculares nos capítulos seguintes, sem inferir qualquer relação com as competências gerais, coloca o desafio de que as redes estaduais e municipais estabeleçam estas articulações.

¹³ CREI. Educação Integral Na Prática. Caderno 1. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/na-pratica/wp-content/uploads/2017/08/caderno-1_conceitos-principios-e-estrategias-estruturantes_na-pratica-1.pdf>. Último acesso em 05/10/2018.

Riscos:

É preciso haver uma explicitação clara da relação entre a) a garantia das aprendizagens previstas – na forma de direitos e objetivos; b) os conhecimentos necessários para tanto; e c) as abordagens metodológicas mais compatíveis, que indiquem critérios adequados para planejamento e a avaliação do trabalho pedagógico. Essa é uma iniciativa importante para evitar, tanto quanto possível, que redes e escolas optem por aderir a sistemas apostilados, a livros didáticos descontextualizados e a tecnologias educacionais pautados por um conteudismo que já se mostrou ineficaz para produzir aprendizagem (por orientar o planejamento exclusivamente para a obtenção de resultados nas avaliações externas).

Para enfrentar esse risco, é fundamental que as redes e escolas promovam processos participativos de construção, de reflexão e de discussão das suas matrizes curriculares e apoiem as escolas a desenvolver:

- 1 Critérios coletivos sobre por que, o que, como e quando ensinar e avaliar;
- 2 Pesquisa e produção de práticas pedagógicas integradoras e contextualizadas que promovam o desenvolvimento das competências e garantam a pertinência do processo educativo para todas e todos os/as estudantes.

A proposição formativa deste presente material recupera a noção fundante da legislação e do debate curricular brasileiro de superar desigualdades e ampliar a garantia de direitos de aprendizagem e desenvolvimento por meio da educação escolar. Portanto, reconhecemos a oportunidade histórica de reconstrução coletiva e contextualizada das práticas escolares instaurada com a BNCC e, por meio de sua leitura e interpretação críticas – com ênfase na garantia de autonomia e liberdade de organização das unidades escolares garantidas pelas DCN e LDB –, propomos recuperar a perspectiva de recontextualização das aprendizagens no tempo e espaço dos territórios educativos como práticas pedagógicas concretas de garantia de direitos.

A BNCC e o conceito de experiência educativa

“Anunciar os direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento constitui-se, assim, numa tomada de posição: o reconhecimento de que à escola cabe um papel de relevância na realização da formação integral dos estudantes. Isto implica em dizer que a formação integral não é de exclusiva responsabilidade da escola, mas, ao contrário, que esta formação não se dará sem que aquilo que lhe é próprio à escola: o diálogo de forma sistemática com o universo de saberes, valores e práticas do qual o estudante é portador. A Base Nacional Comum Curricular [resulta], pois, da compreensão de que o Currículo Escolar é o espaço de escolhas, formulações, seleção e hierarquização de saberes e experiências formativas e de práticas que podem proporcionar aos estudantes transitarem para formas mais profundas e abrangentes de compreensão da realidade. Propõe-se superar as perspectivas estandardizadas de currículo que projetam conteúdos mínimos em rígidos degraus de evolução, e que se articulam de forma mais ou menos sistemática e indicam o lugar onde o estudante deve chegar para atender o desejo da escola. Essa forma tradicional precisa ser suplantada por um currículo construído com o objetivo de garantir o exercício do Direito à Aprendizagem e ao Desenvolvimento, a partir da experiência escolar concebida de forma integrada, e responsável pela apropriação, por parte do estudante, de conhecimentos provenientes de diversos âmbitos de referência. Isto indica que a integração é mais que o ato pedagógico; ela se apresenta como possibilidade epistemológica [ou seja, da possibilidade de construir conhecimento]. Desta forma, a integração se constrói intencionalmente como ato de conhecer. Trata-se de um ato que parte do lugar onde se encontra o interlocutor para o reconhecimento e aproximação dos conhecimentos consolidados na escola ou fora dela, constituindo-se em processo de significação e ressignificação da experiência educativa.” (BONINI et al, 2018, p.69)

Dica

ACESSE AQUI O TEXTO INTEGRAL DA
Base Nacional Curricular Comum
DISPONÍVEL NO SITE DO MEC.



Clique aqui

O que são as dez Competências Gerais da BNCC?

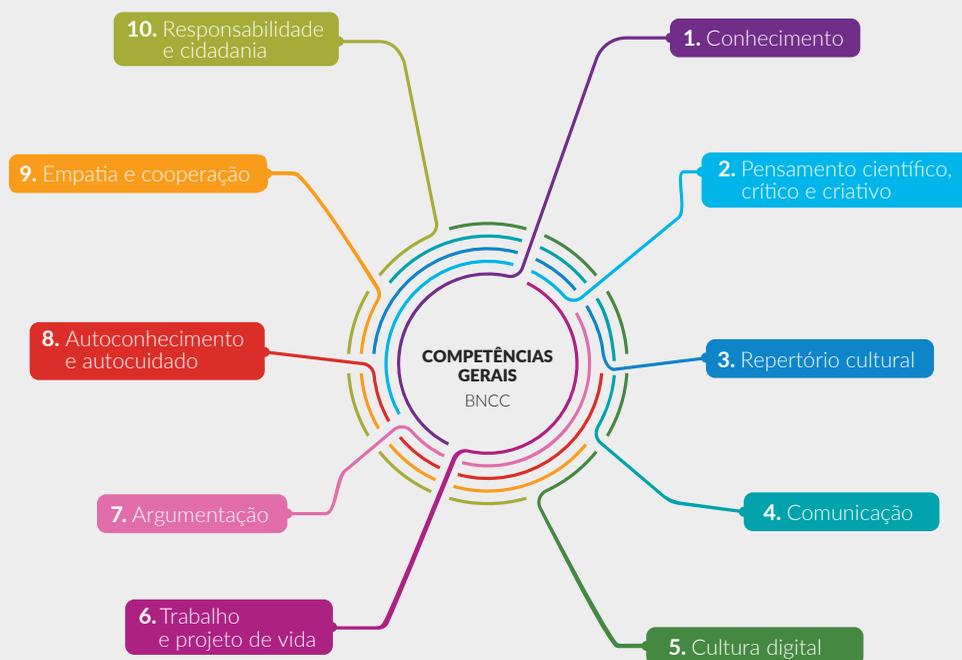
O conjunto das dez competências que orientam a BNCC afirma uma concepção de Educação Integral e a importância do *conhecimento em uso*, no lugar do acúmulo de informações. Com essas competências, a Base retoma uma visão de educação para a vida que requer como princípios pedagógicos uma visão integrada da aprendizagem e do desenvolvimento humano, a contextualização na construção do conhecimento escolar e a participação ativa dos sujeitos envolvidos nos processos educativos, a começar pelos estudantes.

A BNCC define competência segundo a concepção adotada nos últimos anos em vários documentos do Ministério da Educação e em instituições educacionais internacionais, como a ONU e a UNICEF, que explicita a relevância dos saberes em uso:

“Competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socio-emocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Ao definir essas dez competências, a BNCC reconhece que a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza, mostrando-se alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)¹⁴.” (BRASIL, 2017, p.8)

¹⁴ ONU. Organização das Nações Unidas. Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Último acesso em 10/10/2018.

O que são as dez **Competências Gerais** indicadas na BNCC?



As 10 dimensões das competências gerais propostas na BNCC como articuladoras das áreas do conhecimento e de todo percurso formativo na educação básica brasileira. As competências propriamente ditas são as ações ou a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores nestas dimensões e nas áreas do conhecimento (os verbos destacados em negrito no texto abaixo remetem à essa mobilização). Fonte: Movimento pela Base.

Segundo a BNCC, a formação pretendida para crianças, adolescentes, jovens e adultos que frequentam as escolas brasileiras como estudantes deve ter como objetivo o desenvolvimento das seguintes competências:

- 1 **Valorizar e utilizar** os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para **entender e explicar** a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária.

- ② **Exercitar** a curiosidade intelectual e **recorrer** à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para **investigar** causas, **elaborar** e **testar** hipóteses, **formular** e **resolver** problemas e **inventar** soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
- ③ **Desenvolver** o senso estético para **reconhecer, valorizar** e **fruir** as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para **participar** de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
- ④ **Utilizar** conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para **expressar-se** e **partilhar** informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, **produzir** sentidos que levem ao entendimento mútuo.
- ⑤ **Utilizar** tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) para se **comunicar, acessar** e **disseminar** informações, **produzir** conhecimentos e **resolver** problemas.
- ⑥ **Valorizar** a diversidade de saberes e vivências culturais para **apropriar-se** de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem **entender** as relações próprias do mundo do trabalho e **fazer** escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
- ⑦ **Argumentar** com base em fatos, dados e informações confiáveis, para **formular, negociar** e **defender** ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
- ⑧ **Conhecer-se, apreciar-se e cuidar** de sua saúde física e emocional, **reconhecendo** suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para **lidar** com elas e com a pressão do grupo.
- ⑨ **Exercitar** a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação para **fazer-se respeitar** e **promover** o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e

potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, **reconhecendo-se** como parte de uma coletividade com a qual deve se **comprometer**.

- 10 **Agir** pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação para **tomar** decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Por que currículos baseados em competências?

No século XXI, vem ocorrendo uma renovação global de referenciais curriculares nacionais em muitos países. Com a consolidação de uma mudança social e tecnológica intensa¹⁵, torna-se cada vez mais necessário estabelecer conexões de temas e desafios entre as aprendizagens vividas na escola e os múltiplos contextos, temas e desafios da vida e do trabalho. Essa tendência já havia sido antecipada pela UNESCO no relatório de 1996, “Educação: um tesouro a descobrir”, no qual se postulava que o enfoque da educação no século XXI deveria ser garantir o aprender a aprender em quatro pilares: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a conhecer.¹⁶ Diante dos desafios planetários contemporâneos, em escala local e global, a proposta das mesmas organizações mundiais pactuada na

¹⁵ Com o alto desenvolvimento tecnológico, a sociedade e a vida cotidiana passou a ser cada vez mais mediada por objetos técnicos, dos celulares-computadores (*smartphones*) à comida processada industrialmente, aos carros, aos móveis e vestuário produzidos em larga escala e alta tecnologia. De uma sociedade baseada na ciência da indústria, passamos a viver numa sociedade urbano-industrial baseada em serviços de informação cada vez mais dependente da cultura e da ciência digital – o que Milton Santos conceituou como a passagem do meio técnico-científico ao meio técnico-científico-informacional (SANTOS, 1996; 2001). Nessa sociedade, os trabalhos humanos repetitivos passam a ser cada vez mais substituídos por máquinas (catracas eletrônicas, caixas eletrônicas, buscadores eletrônicos etc.) e os conhecimento e habilidades mais requeridos nessa sociedade da informação e do conhecimento científico são justamente as competências criativas e críticas que apenas (ou ainda) os humanos podem produzir.

¹⁶ “Em 1996, o Relatório Delors propôs uma visão integrada da educação baseada em dois conceitos chave: aprendizagem ao longo da vida e os quatro pilares da educação (aprender a conhecer, a fazer, a ser e a viver juntos). Não era, intrinsecamente, um modelo para a reforma educacional, mas uma base de reflexão e debate sobre quais deveriam ser as escolhas para a formulação de políticas. O relatório argumentava que as escolhas sobre educação eram determinadas por escolhas sobre o tipo de sociedade em que queríamos viver. Além da funcionalidade imediata da educação, considerava a formação da pessoa como um todo, como elemento essencial do propósito da educação. O Relatório Delors estava diretamente alinhado com os princípios morais e intelectuais subjacentes à UNESCO e, portanto, suas análises e recomendações eram mais humanistas e menos instrumentais e condicionadas pelo mercado do que outros estudos de reforma educacional da época.” (UNESCO, 2015, p.19)

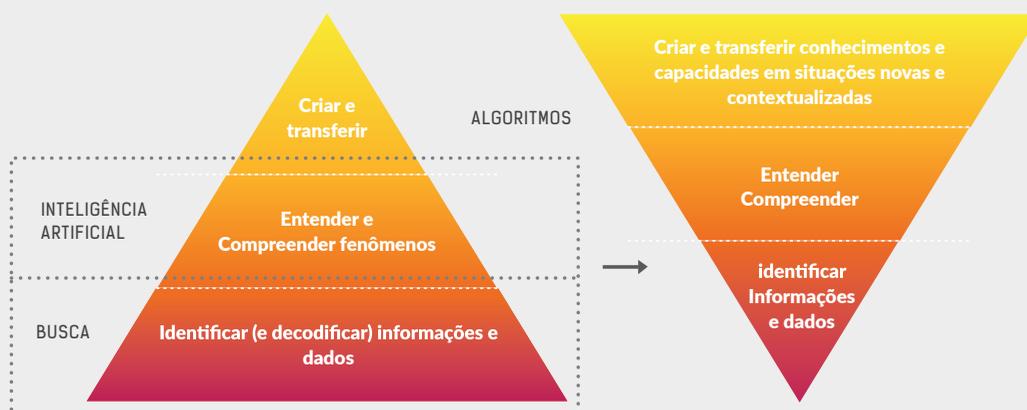
Declaração de INCHEON em 2015 é o enfoque do Desenvolvimento Sustentável Global, com 17 grandes Objetivos do Desenvolvimento Sustentável que dependem fortemente da educação baseada em competências para ser alcançado.

<p style="text-align: center;">Dica</p> <p style="text-align: center;">Conheça a definição que a Unesco utiliza para conhecimentos e competências</p> <p style="text-align: center;"></p> <p style="text-align: center;">Clique aqui</p>	<p style="text-align: center;">Saiba mais</p> <p style="text-align: center;">Conheça a plataforma- Agenda para o Desenvolvimento Sustentável até 2030</p> <p style="text-align: center;"><HTTP://WWW.AGENDA2030.ORG.BR/> Último acesso em 10/10/2018.</p> <p style="text-align: center;"></p> <p style="text-align: center;">Clique aqui</p>
---	--

Tendências mundiais

Muitas orientações curriculares nacionais têm buscado estabelecer competências gerais como grandes objetivos organizadores da construção do conhecimento escolar e da formação global das crianças e jovens, bem como para a formação continuada de professores. As competências funcionam como macro-objetivos e condicionantes metodológicos das propostas integradoras de todo desenho curricular e da implementação das políticas educacionais correlacionadas: aprender conhecimentos, habilidades, valores e atitudes no uso e para o uso social dessas aprendizagens. Aprender para mobilizar e transferir conhecimentos de um campo a outro do conhecimento e entre diferentes contextos, da escola às situações sociais cotidianas. A ilustração abaixo tenta mostrar essa inversão contemporânea na ênfase curricular.

Tendência de virada das ênfases curriculares no século XXI



Centro de Referências em Educação Integral

A tendência de inversão de ênfase nas intencionalidades pedagógicas do currículo para a construção de conhecimentos poderosos (emancipadores) em um mundo cada vez mais mediado pelo desenvolvimento tecnológico e pela inteligência artificial: da ênfase na identificação e compreensão básica de informações e dados à ênfase na criação de conhecimentos e nas capacidades de transferí-los entre diferentes contextos sociais e objetos de investigação.

A imagem acima tenta expressar uma tendência mundial na revisão curricular em muitos países ao longo do século XXI – a tendência de inverter o que ocorria predominantemente na educação durante o século XX (pirâmide à esquerda): grande ênfase no letramento nas várias áreas do conhecimento para praticar a identificação e decodificação de informações e dados (base mais larga da pirâmide), uma ênfase mediana no desenvolvimento das capacidades de entender e compreender linguagens e fenômenos (meio da pirâmide) e pouca ênfase nas capacidades de transferir, criar ou aplicar conhecimentos e capacidades em outros usos e contextos para além da escola (topo mais estreito da pirâmide). Com o avanço e disseminação das novas tecnologias digitais de busca e de inteligência artificial (como o *google*, aplicativos de *smartphones* e computadores, dentre outros), as capacidades da base da pirâmide (pontos pontilhados) são cada vez mais

rapidamente desempenhadas por máquinas do que por seres humanos. Se, com a modernidade, a escola já deveria se comprometer com o ideal de formação humana para o desenvolvimento integral e o pensamento crítico autônomo, com a massificação do ensino e o avanço tecnológico da inteligência artificial o imperativo ético torna-se também técnico: habilitar crianças e jovens a serem autores e autônomos no uso das tecnologias para desenvolvimento da compreensão, análise e transferência de conhecimentos e capacidades a novas situações. Nesse contexto, a educação no século XXI precisa fazer o inverso do passado (pirâmide invertida à direita) e fortalecer o desenvolvimento de competências de aprendizagem profunda: aprender no contexto de uso e para o uso social de conhecimentos e habilidades ou seja, estimular a criação e transferência de conhecimentos e capacidades para além do contexto de aprendizagem inicial, aplicando-os em situações novas e contextualizadas.

Para isso, as ênfases didáticas do passado precisam ser invertidas, como exemplifica a pirâmide da direita: garantir apenas na medida necessária o letramento para formar a capacidade básica de identificar e decodificar informações (base menor), intensificar as capacidades de entender e compreender fenômenos (meio da pirâmide) e dar muita ênfase no desenvolvimento das capacidades de criação e transferência de conhecimentos e habilidades em novas situações, ou seja, aplicando-os em contextos novos, conectados com a realidade, diferentes e mais amplos que o contexto escolar (topo alargado da pirâmide).

Ao postular competências gerais como objetivos transversais e integradores para o ensino e aprendizagem da construção de conhecimentos relevantes para a vida, as propostas curriculares nacionais estimulam, assim, o enfoque nas estratégias de aprendizagem ativa (no uso e para o uso dos conhecimentos) e nas capacidades de transferência de saberes de um contexto a outro, de uma disciplina a outra, da sala de aula e da escola aos diferentes contextos sociais.

As competências praticamente consensuais que podem ser identificadas nas diretrizes curriculares nacionais e regionais (por exemplo, entre países muito diversos como Portugal, Inglaterra, África do Sul,

Canadá, Finlândia, Estados Unidos, Coreia do Sul, Cingapura, Austrália, Nova Zelândia, Chile e Colômbia) são: comunicação, colaboração, criatividade e pensamento crítico. As mais recorrentes, além dessas quatro, são cidadania e autoconhecimento/desenvolvimento pessoal.¹⁷

Intensificando o argumento da proposta educacional da UNESCO (1996 e 2015), trata-se de uma abordagem não mais em dupla hélice entre conhecimentos e habilidades: conhecer para saber fazer e saber fazer para conhecer mais. Trata-se de intencionalmente reorganizar os currículos e práticas escolares para girar uma hélice quádrupla: formar conhecimentos para ampliar habilidades que exijam desenvolver atitudes e valores que fortaleçam autoconhecimento, crítica e comprometimento ético-cidadão com o território e com o mundo, o que, por sua vez, estimula e aprofunda a construção de mais conhecimentos, habilidades, valor e atitudes. O motor da hélice deve ser, portanto, ativar constantemente a atitude investigativa e crítica (de si mesmo, dos conhecimentos, do mundo, do outro) de modo situado e integrado nos territórios – do local ao global.

Problematização: Especial atenção precisa ser dada à definição dos conhecimentos essenciais ou conhecimentos mínimos propostos em cada referencial curricular: há uma visão da contribuição formativa essencial de cada área de conhecimento? A listagem de habilidades a serem garantidas vem acompanhada de especificação de contextualização e campo de conhecimentos e valores associados à sua aplicação em práticas pedagógicas? Qual o papel dado aos professores na autoria e implementação das práticas curriculares? Qual o papel dado aos estudantes? Como se especifica em termos de práticas escolares de ensino, aprendizagem e avaliação as competências gerais e os valores de construção de autonomia dos indivíduos e de centralidade decisória do trabalho coletivo? São perguntas como essas que esclarecem, na prática, as diferentes propostas e concepções curriculares.

¹⁷ Na síntese de FULLAN et al (2018), os 6 Cs do currículos mundiais são: comunicação, colaboração, criatividade e pensamento crítico, cidadania e caráter (palavra esta que, que em inglês é mais utilizada do que em português para designar desenvolvimento pessoal e autoconhecimento). Para estudos comparados entre as propostas curriculares nacionais entre diferentes países, ver por exemplo REIMERS; CHUNG (2017) ou FADEL et al (2016).

Como definir currículo?

Que dimensões compõem o processo
de elaboração de um currículo?

Por que?

O que?

Como?

Onde?

Quando?

Para quem?

Por quem?

ensinar
e avaliar?

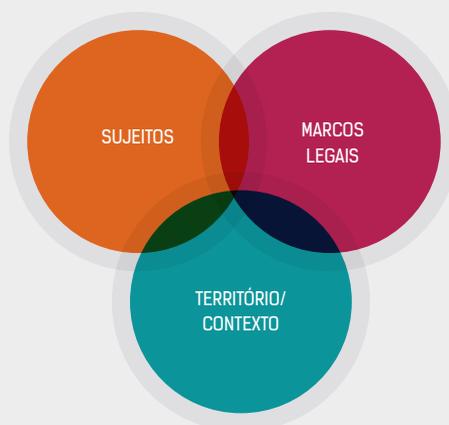


Ilustração das questões fundamentais que compõem a elaboração curricular em uma perspectiva de Educação Integral situada no território e centrada nos sujeitos aos quais garantir direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Competências gerais, território e áreas do conhecimento

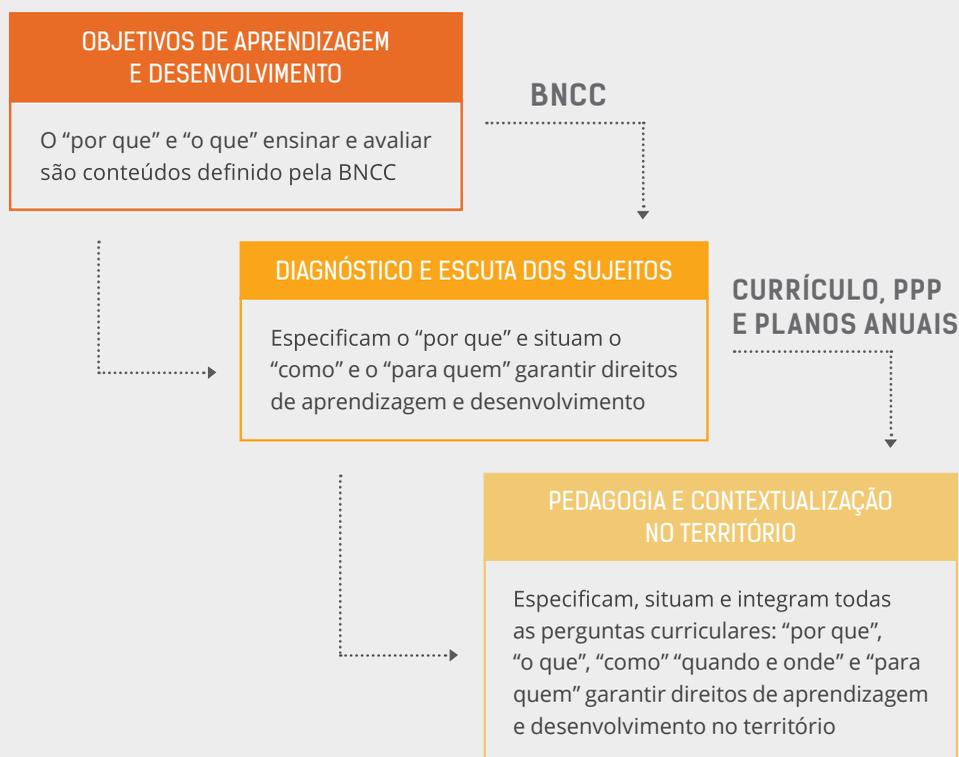
Currículo é uma resposta teórico-prática do

POR QUE, O QUE, O ONDE, O QUANDO, O COMO,
O COM QUEM, O PARA QUEM, O PARA QUE E O PARA
QUANDO ensinar e avaliar aprendizagens

Se considerada a forma clássica de apresentação curricular, seriam respectivamente a definição de objetivos, conteúdos, propostas metodológicas, os tempos e os espaços previstos para o ensino e a avaliação.

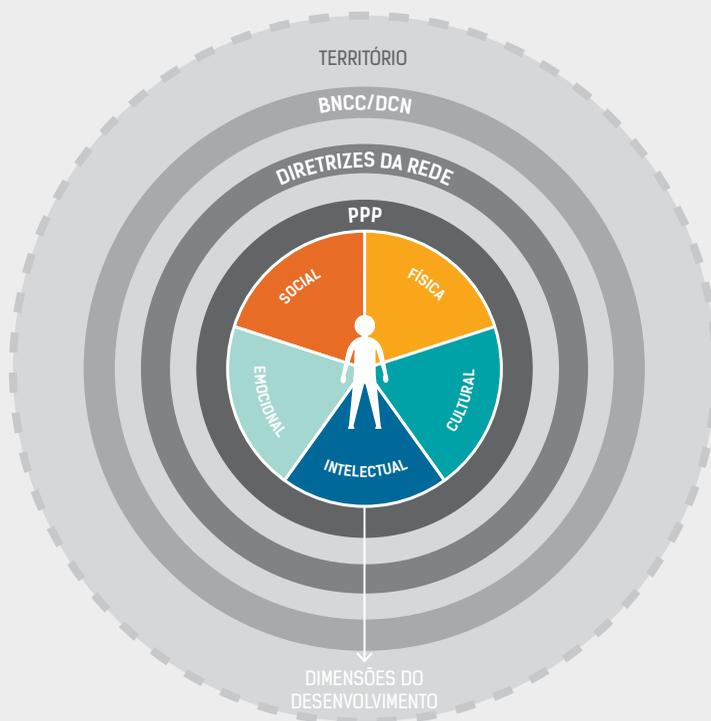
Seja qual for a terminologia adotada, será preciso explicitar nos currículos todos os seus elementos constitutivos: os **por ques**, que são as

aprendizagens pretendidas; os **o que**s necessários para garantir essas aprendizagens, isto é, temas, conceitos, procedimentos, valores, atitudes, normas de conduta e tudo o mais que contribuir nesse sentido; os **como**s, que são as abordagens que favorecem a conquista das aprendizagens pretendidas, do ponto de vista do modelo curricular, da organização em modalidades didáticas e do tratamento metodológico específico; os **quando**s, que são os tempos de experiência e os períodos compatíveis com as abordagens do que é objeto de aprendizagem dos alunos. Os **onde**s são os arranjos espaciais, os equipamentos e as infraestruturas necessários para suportar e favorecer as aprendizagens quando são refletidos e tomados como objeto de estudo, investigação e construção de conhecimento.



Centro de Referências em Educação Integral

Quadro esquemático que explicita as responsabilidades pela definição dos elementos da matriz curricular. Fonte: Elaboração própria



Esquema ilustrativo do processo de implementação curricular por meio de processos coerentes com a concepção de educação para o desenvolvimento integral

Como relacionar território e currículo?

Um território – agentes, espaços, dinâmicas e saberes de um lugar – torna-se educativo quando seus *potenciais educativos* são identificados e passam a ser acionados por *intencionalidades pedagógicas*. O território insere questões e as sustenta, adquirindo dimensão no currículo da escola e, pelo próprio processo de aprendizagem, recebe de novo as questões reinventadas.

Um currículo, na perspectiva da Educação Integral, deve *integrar* os potenciais educativos, pois isto amplia as ferramentas de contextualização no processo de produção do conhecimento – aumentando a pertinência, a inclusão e os vínculos estabelecidos entre estudantes uns com os outros e com o conhecimento – e diversifica as ofertas educativas e os espaços de aprendizagem dos estudantes – potencia-

lizando, entre outras coisas, a tão desejada articulação entre escola e famílias, escola e comunidade.

Pode-se afirmar, igualmente, que é assim que o *currículo integrador* também apoia o desenvolvimento das competências gerais da BNCC, na medida em que oferece um campo concreto de experiências no qual os estudantes podem aplicar e consolidar habilidades, refletir sobre o conhecimento construído e tomar consciência das atitudes relacionadas a ele.

Dica

Conheça a proposta de Currículo da Cidade Educadora da Associação Cidade Escola Aprendiz



Clique aqui

Este currículo integrador é composto por práticas pedagógicas que articulam saberes locais e potenciais educativos em prol da aprendizagem dos educandos e da transformação do território.

Esse processo confere à escola um papel fundamental na promoção do território como educativo. Mobilizados por intencionalidades pedagógicas, os educadores têm a oportunidade de constituir práticas pedagógicas baseadas no vínculo, na pertinência e em múltiplas linguagens e interações.

Elementos para articular currículo e território

Reconhecer saberes locais

Os **saberes** são os modos de ser e fazer de cada território, e refletem a cultura de um local e o contexto no qual uma comunidade está inserida. São conhecimentos socialmente construídos e estão presentes em todos os territórios ainda que não sejam percebidos ou concebidos como tal. Os saberes locais correspondem, portanto, a um reconheci-

mento: perceber e nomear práticas da vida cotidiana, como modos de fazer e interagir, hábitos, valores, memórias e histórias daqueles que residem no território.

Sob a perspectiva da Educação Integral, esses saberes operam como insumo, vivência e contextualização do processo educativo empreendido por escolas, organizações sociais do território, como museus, centro culturais, entre outros equipamentos. Os saberes locais são fundamentais para a construção de aprendizagens significativas e relevantes para crianças e jovens, pois constituem suas vivências, percepções e concepções “espontâneas”, ou seja, são práticas e conhecimentos prévios com as quais os estudantes chegam à escola.

Quais saberes?

A plataforma Currículo da Cidade Educadora da Associação Cidade Escola Aprendiz mapeou 18 saberes já observados nos territórios:

Alimentação, Brincar, Calendário Local, Cultura de Paz, Cultura Popular, Curas e Rezas, Economia Local, Étnico-racial, Expressões Artísticas, Gênero, Habitação, Língua Falada, Meio Ambiente, Mobilidade Urbana, Narrativas Locais, Organização Política, Patrimônio e Tecnologia



Conheça esses saberes
clicando aqui

Nesse sentido, os saberes locais podem ser tema ou ponto de partida para a reflexão intencional das áreas do conhecimento escolar, ou seja, saberes a partir dos quais se criam temas geradores e contexto para a reflexão sobre as linguagens, a matemática, as ciências humanas e as ciências da natureza.

A identificação destes saberes, apesar de fundamental, não representa por si só a incorporação dos potenciais educativos do território ao

currículo escolar. Para isto, é indispensável que haja intencionalidade pedagógica na transformação destes potenciais educativos em contextos para aprendizagem e construção do conhecimento.

Mapear Potenciais Educativos

Os potenciais educativos são agentes, espaços ou dinâmicas de cada território quando reconhecidos como capazes de gerar aprendizagem. Quando identificados ou mapeados com intencionalidade pedagógica, esses potenciais educativos revelam também formas de materialização dos saberes locais e objetos de reflexão das áreas do conhecimento naquele território.

Os **agentes** são pessoas, coletivos ou instituições (públicas ou privadas) que atuam direta ou indiretamente naquele local, modificando suas dinâmicas, gerando demandas ou realizando intervenções. Os agentes, se articulados, têm poder de transformar um território.

Os **espaços** são os ambientes (de fora e de dentro das edificações, das escolas, dos museus, entre outros) e os lugares (espaço físico dotado de significado, de identidade que atribui sentido e valor afetivo e social).

As **dinâmicas** são os processos naturais e sociais que ocorrem no território: eventos climáticos, festas, rituais, deslocamentos, enfim, processos que caracterizam formas de uso do território.

Definir a intencionalidade pedagógica

Intencionalidade pedagógica é o objetivo de ensino e aprendizagem que o educador quer mobilizar nos estudantes a partir da sua prática. É a partir da intencionalidade pedagógica que o educador articula o reconhecimento dos saberes locais, dos potenciais do território e os objetivos pedagógicos do currículo (competências gerais, conhecimentos e habilidades interdisciplinares ou propostos pelas áreas do conhecimento). Alguns verbos auxiliam os educadores na tarefa de definir e especificar seus objetivos curriculares por meio da investigação do território:

- identificar, observar
- mapear, registrar
- experimentar, praticar
- participar, fruir
- ilustrar, exemplificar
- explicar, argumentar
- investigar, pesquisar
- descrever, narrar
- avaliar, comparar
- ocupar, intervir
- transformar, ativar

Por exemplo, a escola pode mobilizar estes objetivos de ensino e aprendizagem na investigação do território para:

- Identificar ou observar fenômenos *in loco*, de modo a ilustrar conceitos e desenvolver explicações,
- Desenvolver estratégias de coleta de dados (medições diretas, entrevistas), registro ou mapeamento,
- Avaliar condições comparando pontos positivos e negativos,
- Ocupar ou usar determinados espaços como ambientes de aprendizagem e interação
- Transformar ou recriar certos ambientes, recuperando espaços antes degradados ou renovando seus usos

A importância do território para a elaboração curricular

O “como” ensinar e avaliar implica o diagnóstico ou a escuta de “quem” está envolvido na prática curricular: crianças e adolescentes, sujeitos principais *para quem* se dirige o processo de aprendizagem e desenvolvimento, bem como a escuta dos professores e demais educadores, *sujeitos por quem* recai a responsabilidade institucional pública da garantia dos processos de ensino e de avaliação. Dessa escuta podem emergir práticas inovadoras, por exemplo, de co-responsabilização e estímulo à autonomia das crianças e jovens pelo monitoramento e avaliação de sua própria aprendizagem e desenvolvimento.

A importância do território para a elaboração curricular



Proposta de triangulação entre as competências gerais da BNCC, a investigação do território (potenciais educativos e temas geradores) e os objetivos formativos de cada área do conhecimento como estratégia integrada e integradora para a elaboração de currículos alinhados à Educação Integral.

Centro de Referências em Educação Integral

Desse diagnóstico e escuta, com frequência emergem eixos temáticos (como afirma as DCN), temas geradores ou temas estruturantes (como afirma a BNCC) cuja abordagem nas práticas de ensino e aprendizagem conferem pertinência e relevância para contextualizar os conteúdos curriculares (unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades) no território – mediante temas, questões, saberes e práticas relevantes para os estudantes e para a comunidade escolar.

A atenção aos estudantes contribui, muito frequentemente, para tornar visíveis aspectos do território que podem ser objetos da construção do conhecimento, afinal, não basta estar em um território para conhecê-lo. É preciso intencionalmente observar e refletir conceitualmente sobre os lugares – de residência, de estudo, de trabalho para torná-los objetos de conhecimento (NASCIMENTO, 2017)

O território pode emergir como conteúdo e contexto para integrar competências gerais e as áreas do conhecimento no currículo, envolvendo temas, saberes e práticas situados no ambiente local, como conectados com territórios mais amplos, regionais, nacionais, globais e mesmo virtuais.

É, portanto, esse território em suas diversas dimensões e escalas, que precisa ser conhecido, reconhecido e incorporado pela escola nas diversas práticas pedagógicas como estratégia de contextualização e criação de vínculo, pertinência e relevância do estudo para os estudantes.

Nesse sentido, a contextualização no território ou a materialização da “escola-território” no currículo (o “como, quando, onde e a quem” ensinar) permite situar e especificar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (o “por que” e o “o que” ensinar definidos pela BNCC) de todas as áreas do conhecimento para os sujeitos da educação (em quem se materializam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento).

Dica

1

Refleta sobre perguntas-chave para organizar a investigação pedagógica do território



Clique aqui

Dica

2

Refleta sobre as contribuições formativas das áreas do conhecimento para o desenvolvimento integral



Clique aqui

A BNCC, currículos locais e autonomia escolar

Em conformidade com os princípios, direitos e deveres previstos na Constituição Federal, a BNCC é um instrumento previsto na legislação educacional com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) e no Plano Nacional de Educação de 2014.¹⁸

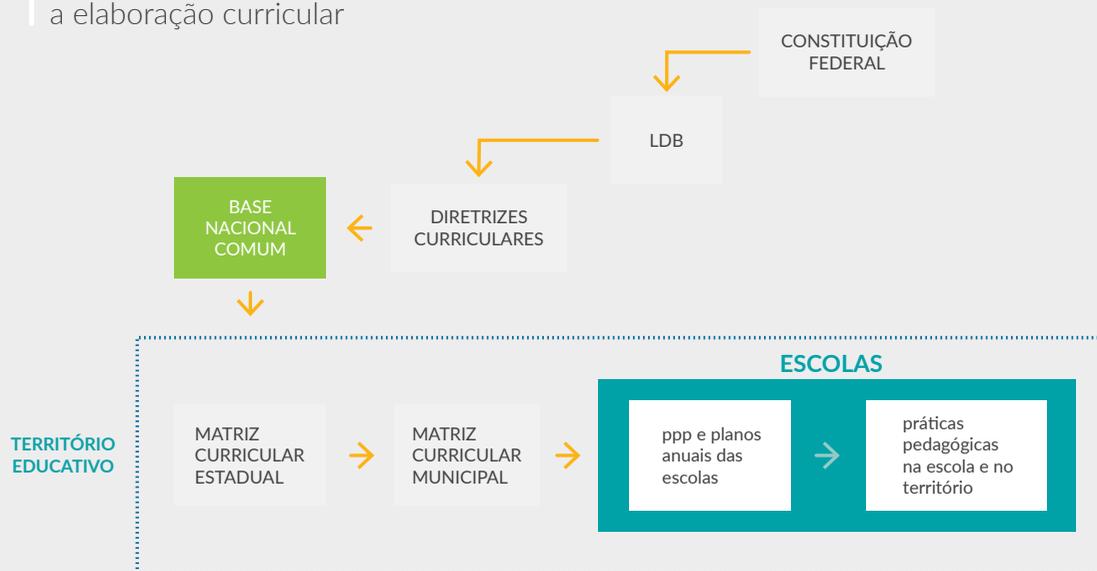
A Base Nacional Curricular Comum não é um currículo, mas a base de princípios e conteúdos sobre os quais os diversos currículos escolares brasileiros devem ser reelaborados e escritos.

Em lugar de especificar direitos de aprendizagem e desenvolvimento comuns a todos os estudantes brasileiros, a BNCC define competências gerais e lista mais de mil habilidades, por áreas e componentes, de modo desarticulado. Além desse desafio, ela induz à construção de currículos conteudistas que assumem o ensino e avaliação das habilidades em grades fechadas.

¹⁸ "A Constituição Federal de 1988 menciona a exigência de fixação de "conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum." A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 determina que "os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum". As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013 explicam que a base nacional comum "constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e 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; e nos movimentos sociais". Finalmente, o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2014 estipula o prazo de dois anos para "estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local." Para atender às determinações do PNE, em junho de 2015, o MEC instituiu uma comissão de especialistas. Compuseram o grupo mais de uma centena de profissionais, entre professores da Educação Básica representantes de todos os Estados da Federação e pesquisadores vinculados a 35 universidades. Disponibilizada no portal eletrônico para consulta pública em setembro daquele ano, a primeira versão do documento também foi encaminhada a leitores críticos e submetida ao escrutínio de várias associações e entidades científicas. A ideia não era uniformizar o currículo, mas sim estimular estados, municípios e unidades escolares a repensarem e fortalecerem suas propostas, estratégia necessária para enfrentar o assédio promovido por vários setores (empresariado, editoras de livros didáticos, igreja etc.) que, em muitos casos, acabam por corroer propostas locais de cunho democrático." NEIRA, Marcos. "Essa base não". Artigo publicado no jornal da USP de 19/09/2018. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/essa-base-nao/>. Último acesso em, 21/09/2018.

Outro problema diz respeito à implementação, uma vez que a BNCC não explicita as responsabilidades de cada nível. Há um conjunto de iniciativas que dizem respeito aos diferentes níveis de concretização curricular, dois deles externos à escola e dois deles internos. Isso porque a BNCC é um documento nacional, que terá de se desdobrar em uma proposta curricular no âmbito das secretarias de educação e depois, por fim, no âmbito das escolas – no Projeto Político Pedagógico (PPP) e nos planos de ensino dos professores.

A importância do território para a elaboração curricular



A imagem acima demonstra o ordenamento jurídico da legislação de currículo no Brasil e destaca o papel do território educativo na contextualização dos objetivos curriculares no que diz respeito às matrizes das redes (estaduais e municipais) e às propostas das escolas (PPP e práticas pedagógicas).

A necessidade de contextualização nos territórios é reforçada pelos marcos legais curriculares brasileiros desde 1988 e estão explícitas no texto introdutório da BNCC nas seguintes passagens:

••• *“a Lei de Diretrizes de Base da Educação deixa claros dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação*

entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular:
as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos.

“O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundamentais da BNCC.” (BRASIL, 2017, p.11)

“A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. Além disso, BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. Essas decisões, que resultam de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade, referem-se, entre outras ações, a:

- **Contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;**
- Decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem;
- Selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização, etc.;

- *Conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens;*
- *Construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos;*
- *Selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender;*
- *Criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem;*
- *Manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino.” (BRASIL, 2017, p.15 e 16, grifo nosso)*

Autonomia e liberdade das redes de ensino e das escolas

Fundamental salientar que as redes e escolas têm autonomia para definir suas estratégias para concretizar os direitos essenciais de aprendizagem e desenvolvimento postulados pela BNCC:

- **“Organizar-se em séries anuais**, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”. (BRASIL, 1996, Artigo 23)
- **Definição da “relação adequada** entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento” (BRASIL, 1996, Artigo 25)
- **Organização curricular e escolar** conforme necessidade da comunidade educativa:

“§ 3º A organização do percurso formativo, aberto e contextualizado, deve ser construída em função das peculiaridades do meio e das características, interesses e necessidades dos estudantes, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas outros, também, de modo flexível e variável, conforme cada projeto escolar, e assegurando: I – concepção e organização do espaço curricular e físico que se imbriquem e alarguem, incluindo espaços, ambientes e equipamentos que não apenas as salas de aula da escola, mas, igualmente, os espaços de outras escolas e os socioculturais e esportivo-recreativos do entorno, da cidade e mesmo da região; II – ampliação e diversificação dos tempos e espaços curriculares que pressuponham profissionais da educação dispostos a inventar e construir a escola de qualidade social, (...) III – escolha da abordagem didático-pedagógica disciplinar, pluri-disciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar pela escola, que oriente o projeto político-pedagógico e resulte de pacto estabelecido entre os profissionais da escola, conselhos escolares e comunidade, subsidiando a organização da matriz curricular, a definição de eixos temáticos e a constituição de redes de aprendizagem” (BRASIL, 2013, p.66)

Além disso, a Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação CNE/CP, de 22 de dezembro de 2017, determina no parágrafo único do Capítulo I que as escolas poderão adotar as propostas de organização e progressão que julgarem necessárias para implementação da BNCC.

“CAPÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º A presente Resolução e seu Anexo instituem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares.

Parágrafo Único. No exercício de sua autonomia, prevista nos artigos 12, 13 e 23 da LDB, no processo de construção de suas propostas pedagógicas, atendidos todos os direitos e objetivos de aprendizagem instituídos na BNCC, as instituições escolares, redes de escolas e seus respectivos sistemas de ensino poderão **adotar formas de organização e propostas de progressão que julgarem necessários.**” (BRASIL, CNE/CP. Grifo nosso).