



---

Comunicação oral: Eixo 01- A educação básica brasileira e desafios da atualidade

## **O CURRÍCULO E A ESCOLA PÚBLICA: REFLEXÕES SOBRE A DIMENSÃO DA POBREZA**

Eliana C. Curvelo – UNESP/Araraquara\*

Sebastião de Souza Lemes – UNESP/Araraquara\*\*

---

**Resumo:** O presente estudo se ampara numa reflexão entre o currículo e sua apreensão dentro da escola pública. O objetivo desta reflexão é considerar como os currículos estão estruturados nas escolas, e como são influenciados pelos processos da modernização e da globalização; afetando a todos, especificamente os sujeitos que vivenciam a realidade da escola pública. É reconhecido que a maioria das escolas públicas em nosso país atende classes menos favorecidas, e a divulgação nos meios de comunicação de que a escola não consegue cumprir sua função social, acaba por justificar, ainda mais, a exclusão e a desigualdade, responsabilizando todos os partícipes - alunos, professores e famílias que vivenciam esse cotidiano. A escolha e o propósito de um currículo podem transformar a visão e a ação de todos, para modificar a realidade e a própria função social da escola pública.

**Palavras-chave:** Currículo. Educação. Escola pública

### **Percurso reflexivo**

O presente estudo se ampara numa reflexão entre o currículo preponderante na escola pública e os seus partícipes. O objetivo deste estudo é considerar como os currículos estão estruturados nas escolas públicas nos atuais contextos sociais em que, uma nova categoria social começa a criar densidade na sociedade. Esta nova categoria surge pelos processos da “modernização” e entre algumas denominações, foi escolhido o termo “refugio humano”, por nos parecer mais abrangente. Bauman (2005, p.12) afirma que:

A produção de “refugio humano”, ou, mais propriamente, de seres humanos refugados (“os excessivos” e “redundantes”, ou seja, os que não puderam ou não quiseram ser reconhecidos ou obter permissão para ficar), é um produto inevitável da modernidade, e um acompanhante inseparável da modernidade. É um inescapável efeito colateral da construção da ordem (cada ordem define algumas parcelas da população como “deslocadas”, “inaptas” ou “indesejáveis”) e do progresso econômico (que não pode ocorrer sem degradar e desvalorizar os modos anteriormente efetivos de “ganhar a vida” e que, portanto, não consegue senão privar seus praticantes dos meios de subsistência).

---

\*Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar na Faculdade de Ciências e Letras – FCLAr da UNESP/Araraquara-SP. E-mail: [curvelo.eliana@gmail.com](mailto:curvelo.eliana@gmail.com)

\*\*Professor Doutor do Departamento de Ciências da Educação na Faculdade de Ciências e Letras – FCLAr /UNESP/Araraquara-SP. E-mail: [sslemes2@gmail.com](mailto:sslemes2@gmail.com).



É reconhecidamente que a escola pública em nosso país atende às classes menos favorecidas; sendo ínfimo o número de escolas que não estão condicionadas ao pensamento de que a pobreza está próxima às escolas públicas “[...] por meio de corpos famintos, desprotegidos, sem horizontes e lutando pela sobrevivência [...] que freqüentam as escolas públicas nas cidades e nos campos, em contextos e sociedades empobrecidos” (ARROYO, 2013, p.108).

O autor supracitado, de forma assertiva, rompe com a ideia dos imaginários românticos da pedagogia, da docência e dos currículos como também da função social da escola. Ele desafia os profissionais para repensar teorias pedagógicas e currículos no contexto em que a “[...] vivência da pobreza é uma das experiências mais condicionantes na formação humana, na desumanização de tantos seres humanos desde sua infância” (2013, p. 108).

Esta imagem desestabiliza a formação de futuras docências e da aplicação de currículos que são utilizados nas escolas públicas sem um olhar acurado da realidade social dos seus partícipes e das propostas curriculares vigentes as quais utilizamos em nossas práticas pedagógicas ao ensinar e educar crianças e adolescentes. Especificamente, o objetivo do presente texto será refletir sobre a importância do currículo nas instituições escolares; que, por vezes é como uma “caixa preta” em que:

Sempre que uma máquina ou um conjunto de comandos se revela complexo demais. Em seu lugar, é desenhada uma caixinha preta, a respeito da qual não é preciso saber nada, senão o que nela entra e o que dela sai. (...) Ou seja, por mais controvertida que seja sua história, por mais complexo que seja seu funcionamento interno, por maior que seja a rede comercial ou acadêmica para sua implementação, a única coisa que conta é o que se põe nela e o que dela se tira (LATOURET, p.14, 2000).

Observar e analisar o currículo da escola pública, pensado em suas especificidades locais, significa estar preparado para olhar o funcionamento da “caixa” e não só a aparência que se depreende da mesma. Para Arroyo os “sistemas de educação, suas políticas e seus currículos são pensados de modo que possam suprir [...] as carências materiais: as carências de conhecimento e de competências e as carências de valores, hábitos e moralidade”. Este autor demonstra que “[...] a pobreza, as sociedades e as comunidades pobres são analisadas e interpretadas como carentes intelectuais e morais” (2013, p.109).

Nesse sentido, há também, a necessidade de esforço dos responsáveis pela articulação do currículo em que, se deve respeitar e interagir com as idiosincrasias e especificidades dos partícipes que são oriundos, cada vez mais, de diversos contextos sociais. E, é nesse desenho, em que o estigma da pobreza se justifica numa visão reducionista de um currículo sem levar em conta os efeitos desumanizadores históricos e sociais que os colocaram na situação em que vivenciam seu cotidiano escolar. São contextos, muitas vezes,



descaracterizados e ou ignorados, permeando as ideologias que influenciam e determinam quais os conhecimentos são privilegiados e que, pode, desconsiderar os educandos em sua real existência.

Os sistemas de educação por meio dessa visão reducionista levam a falta de reconhecimento e ignora as vivências desumanizadas que a pobreza material tem determinado pessoas que se situam nesta condição. Independentemente de qualquer crítica sobre as políticas educacionais vigentes, deve-se entender que “a educação, não é um produto que se consegue e se consolida como algo acabado, mas é um processo dinâmico” (BAUMAN, 2007 apud SACRISTÁN, 2011, p.28).

Esse processo dinâmico, entretanto, tem sido utilizado como um meio de garantir aos estudantes, principalmente da escola pública, que devem se qualificar adquirindo habilidades e competências para não serem submetidos ao desemprego e ou se tornarem inempregáveis. Essa pré-condição estabelecida implicitamente é uma visão que está incorporada nas práticas pedagógicas em que “[...] a adesão às propostas curriculares por competências para resgatar os pobres de sua condição é defendida como solução” (ARROYO, 2013, p. 111).

Ainda, neste processo, a falta de preparação para atuar no mundo do trabalho justifica a exclusão e a desigualdade, sendo responsabilizados todos os partícipes, alunos e professores que vivenciam esse cotidiano descrito acima. Segundo Arroyo (2013, p.113) as “teorias pedagógicas e do currículo, ao não levarem em conta essa perversa história do trabalho, acabam tendo como função histórica ocultar os padrões reais de produção da pobreza, da concentração da riqueza, da apropriação da terra, do espaço e do próprio trabalho e conhecimento”, ele continua e adverte que temos “crenças ingênuas” de que ao adquirir competências, teremos trabalho melhor e, portanto, melhores salários extinguindo a pobreza.

Entretanto, a pobreza não é só uma questão econômica ela é, sobretudo, histórica; e, enquanto a função social da escola e do currículo não romper com essa forma de pensar, pouco se poderá obter no que se refere às práticas pedagógicas de ensino e de aprendizagem.

Os currículos são herméticos ao não considerar as questões sociais de grupos pobres, e desta forma perpetuam as condições políticas que massificam e dão continuidade aos processos de exclusão, legitimando a reprodução dos grupos sociais diferentes em inferiores, pois estes não possuem valores, condutas morais, cultura dos grupos que elaboraram as políticas sociais que estão permeadas nos currículos.

Indo além, estamos vivendo novos contextos de trabalho. Se, antes, se considerava um atraso na formação do indivíduo para o mundo do trabalho da revolução tecnológica, quiçá na quarta revolução em que o mundo do trabalho está repleto de nanotecnologias, neurotecnologias,



robôs, inteligência artificial, biotecnologia, sistemas de armazenamento de energia e outras tantas formas tecnológicas que rapidamente estão sendo assimiladas e, ao mesmo tempo, por um lado precisa de contingentes preparados para atuar neste novo nicho de trabalho; mas também descartam, estes são os “coletivos humanos inadequados”, ou seja, os “refugos humanos” (BAUMAN, 2005, p.43).

### **O papel do currículo e a transformação das escolas públicas**

É preciso reconsiderar como se produz e ou se reproduz o currículo na escola pública e, como poderia modificar as estruturas atuais do entendimento de uma cidadania como um princípio universal, em que “[...] a produção de uma vida digna e justa, origem de todo o conhecimento, cultura, concepção de ser humano e do mundo” (ARROYO, 2013, p.125) dialogaria com os coletivos empobrecidos, ressignificando o currículo e a vida de todos os partícipes da escola pública.

A ressignificação do currículo deve ser respaldada pelos critérios de justiça, sendo intrínseco ao conceito de democracia. Democracia como princípio de uma sociedade justa. Entretanto, o próprio conceito, nas atuais políticas, possa parecer desfigurada e distante da realidade dentro das escolas públicas; é necessário saber quais as políticas e linguagens que permeiam o currículo ao favorecer ações em que é mais fácil dizer que se vai “organizar uma escola democraticamente do que fazê-lo” (SANTOMÉ, 2013, p. 72).

Nesse sentido é preciso pensar na construção de uma escola democrática em que “[...] o processo de escolarização é elevado à condição de direito social e universal de todo cidadão” (LEMES, 2019, p. 130). O autor enseja que o conceito de democracia, ainda frágil, dentro das instituições escolares, se apresenta de forma inconclusa, logo há dificuldade de se realizar dentro do ambiente da escola pública um ensino democrático; bem como:

Na direção da construção de uma escola democrática, é necessário se colocar em prática as demandas do ideal democrático de sociedade e se buscar torná-lo a ação fundamental do professor, do aluno e da gestão. Para se atender essas demandas, há que se considerar as necessárias transformações pelas quais o currículo escolar deverá passar, enquanto trajetória complexa de formação e de interações (LEMES, 2019, p. 135).

A compreensão do currículo facilita a percepção de como organizar os conteúdos aos componentes curriculares, tendo em seu tecido as perguntas contínuas para que se prevaleça uma concepção de currículo na qual o pluralismo cultural seja não só alternativa, mas, sobretudo, condição de “[...] que enfatize conteúdos plurais e diferenciados, a partir da constatação da coexistência de variadas manifestações culturais na vida social” (BONAMINO; BRANDÃO, 1995, p.17), portanto, de se valorizar toda e qualquer realidade seja ela qual for, especificamente da escola pública.



Por extensão, Flecha (2013, p.371) descreve que a transformação na escola deve se focalizar em “estender os direitos humanos para todas as crianças, sem discriminação contra qualquer uma, [...] que inclui fornecer a melhor educação possível para cada menino e menina, especialmente para aqueles que são tradicionalmente os mais excluídos”. Declara a importância de um diálogo igualitário, onde todos os partícipes têm voz ativa e tenham como pressupostos a abertura para ouvir “pesquisadores e membros de outras comunidades de aprendizagem”. Ressaltando desta forma a importância da comunidade acadêmica para a contribuição e manutenção da democracia na escola, o principal espaço de diálogo.

A escola vista desta forma se torna o ambiente no qual seus partícipes possibilitam a todos “oferecer a todas as crianças uma utopia real: sucesso acadêmico para todos sem discriminação” (FLECHA, 2013, p.372). Não o sucesso acadêmico para servir aos padrões de mundo do trabalho que alimentam exclusões, mas com debates que são “fundamentados em argumentos e não em status desiguais nas estruturas sociais” são diálogos nos quais se prevalece uma consciência pública, a da solidariedade.

A escolha e o propósito de um currículo podem transformar a visão de seus partícipes, “impedindo a transformação das escolas mantidas pelo Estado em ‘instituições de confinamento’, cuja missão básica não é educar, mas assegurar ‘a custódia e o controle’ – ‘de fato, parece que o propósito principal dessas escolas é apenas ‘neutralizar’ os jovens considerados indignos e indisciplinados, mantendo-os trancados durante o dia de modo que, no mínimo, não se envolvam em crimes de rua” (BAUMAN, 2005, p.103).

São os ideais democráticos defendidos por Lemes (2019) que devem ser constantemente vitalizados, por meio dos diálogos que a escola deve preservar como Flecha apresenta e, principalmente de propostas de um currículo como os autores Santomé (2013), Arroyo (2013), Sacristán (2013, 2011, 2000) sugerem para superar os condicionantes da pobreza que se agrava de forma exponencial na sociedade e que têm os partícipes da escola pública que são os protagonistas das políticas públicas, como sendo só estes últimos os responsáveis de suas condições de refugos humanos, como Bauman e Donskis apresentam de forma contundente:

Estamos sofrendo com os encontros improdutivos, embora dramáticos, entre conceitos morais, códigos culturais e visões do mundo à nossa volta, inconciliáveis e mutuamente exclusivos, que os políticos tentam assumir, acomodar e monopolizar. (BAUMAN; DONSKIS, 2014, p. 112).

Esses encontros repletos de subjetividades, segundo os autores, podem comprometer os princípios constitucionais que serão disseminados nas escolas públicas, pois, os responsáveis pelas políticas públicas que, de acordo com suas idiossincrasias e interpretação das regulações e regulamentos (documentos imprescindíveis para a realização da educação democrática), pode não prevalecer os anseios e desejos dos educadores e educandos do



Brasil. Portanto, a prudência é relevante, visto que as elites políticas e econômicas, nem sempre tem por objetivo mudar os condicionantes da pobreza histórica que é vivenciada dentro das escolas públicas. Num outro sentido, vemos com zelo a assertiva de Bauman e Donskis (2014) relata que:

Enquanto os políticos estiverem preocupados, para não dizer obcecados, com o corpo, a privacidade e a memória dos homens, eles tenderão a substituir a busca de uma boa política pela luta a favor da maioria moral, abrindo agressivamente o caminho em direção a novas formas de controle social, disfarçadas de preocupações morais e educacionais. (BAUMAN; DONSKIS, 2014, P. 112).

São advertências no cuidado sobre como os discursos podem ser assimilados, por vezes, deixando de lado aspectos da educação dos seres humanos e dentro de um processo dinâmico, a construção de:

Uma sociedade democrática exige do sistema educacional que forme pessoas democráticas, que possa raciocinar para a tomada de decisões, debater democraticamente e de quem se possa exigir responsabilidades pelo abandono de seus compromissos assumidos (SANTOMÉ, 2013, p. 83).

Atualmente, o individualismo acadêmico e os intelectuais que trabalham sobre a perspectiva da crítica (BAUMAN; DONKIS, 2014) se distanciaram do papel preponderante da formação de indivíduos que podem e agem na escola pública; há uma carência de indicadores cívicos; os assuntos públicos, inclusive os educacionais, aparecem como problemas técnicos a serem resolvidos pelos correspondentes especialistas (SANTOMÉ, 2013).

A perspectiva acima descrita, contundente, apresenta um cenário educacional fragilizado por políticas públicas e interesses privados, os quais abandonaram a escola pública e seus partícipes a própria circunstância descrita no início deste texto. Porém, se existe possibilidade por meio do diálogo e de uma escola democrática, se faz urgente e emergencial a assunção de novas atitudes, estas, ensejam comportamentos que não ignorem, segundo Santomé (2013, p. 85) “que os sistemas educacionais foram e ainda são uma das redes mediante as quais se produz domesticação das populações, embora com intensidade muito variável, dependendo do grau de organização e de lutas dos distintos grupos sociais que operam no interior de cada sociedade”, aqui, especificamos a escola pública.

Tornando importante ressaltar que o currículo é o lugar privilegiado de articulação entre as ideias e os valores que comunicam práticas dentro do ambiente escolar, sendo vital avaliar como essas práticas se realizam mesmo condicionadas por diversos fatores, entre eles, as resistências de seus sujeitos. Sendo imprescindível perceber o currículo como ponte entre a teoria e ação e não só como mais uma exigência a ser cumprida dentro da escola. É olhar e persistir ao saber que toda reforma educacional perpassa pelo currículo e seus conteúdos de

ensino, que podem dar um salto para a democratização da escola ou para mantê-la no pêndulo atual.

A participação dos sujeitos da escola pública deve ser concebida de forma a facilitar a participação de todos; embora a escola tenha sido por muitos anos um espaço de domesticação das populações, o caminho para uma escola democrática deve se respaldar para desativar barreiras, levando em conta de que “as estruturas de participação bem instrumentadas criavam entusiasmo e esforço renovado por parte dos educadores, enquanto que as estruturas mal preparadas provocam sobrecarga de trabalho, conflito de papéis e tensões com os outros educadores e os diretores” (RODRÍGUEZ, 2013, p. 150).

Nesta reflexão sobre o currículo, a pobreza e a escola pública, com um cenário político que se instaura culpa e culpados ao sistema educacional como único responsável do momento social presente, precisasse mobilizar a todos os partícipes, não para aceitar a situação vigente, que é história circunscrita num momento ímpar, mas para nos posicionar em relação às incertezas da cegueira moral que aflige a todos, sabendo que:

A história não deve ser deixada só nas mãos dos políticos, sejam eles democráticos ou autoritários. Não é propriedade de uma doutrina política ou de um regime ao qual ela sirva. Se apropriadamente entendida, a história é o projeto simbólico de nossa existência mais as escolhas morais que fazemos todos os dias. [...] nosso direito de estudar e questionar de forma crítica a história é o alicerce da liberdade (BAUMAN; DONKSY, 2014, p. 40).

A história sendo nosso alicerce da liberdade nos possibilitará ultrapassar os individualismos presentes nos cenários educacionais, cuidando para que o currículo não seja mais um instrumento de domesticação às massas – refugos humanos; mas um instrumento de solidariedade, de ensino de ferramentas que nos conduzam a solidariedade.

### **Currículo democrático na escola pública**

Tomando a licença poética da literatura de Calvino sobre um mito grego - a leveza do personagem mítico Perseu ao dominar a górgona Medusa. Ao trazer essa reflexão sobre o currículo, a pobreza e a escola pública, faremos aproximações da linguagem simbólica das imagens do mito em nossa realidade social.

Inicialmente, Calvino nos remete ao poder do olhar inexorável da górgona Medusa. O herói Perseu, possuindo sandálias aladas o reflexo de um espelho pode decapitar o monstro. O mito, de forma implícita, sugere os comportamentos que pode auxiliar a compreender e entender o cenário da atual e recorrente situação educacional. O autor vai utilizar o mito como argumento do valor da leveza para ser utilizado no presente e no futuro. Segundo ele:



Às vezes o mundo inteiro [...] parecia transformado em pedra: mais ou menos avançada segundo as pessoas e os lugares, essa lenta petrificação não poupava nenhum aspecto da vida.” [...] “Para decepar a cabeça de Medusa sem se deixar petrificar, Perseu se sustenta sobre o que há de mais leve, as nuvens e o vento; e dirige o olhar para aquilo que só pode se revelar por uma visão indireta, por uma imagem capturada no espelho (CALVINO, 1990, p. 16).

Segue ele dizendo que a relação entre Perseu e Medusa não termina com sua decapitação. Do sangue de Medusa com o mar surge o cavalo alado Pégaso; no qual Perseu, levando consigo a cabeça cortada cavalgará para vencer guerras. Assim, numa livre interpretação do mito, a cabeça de Medusa poderia ser o currículo prescrito – oriundo das políticas educacionais advindas do Estado e ou o currículo oculto – em que se permeiam os fatores sociais, morais e éticos (SACRISTÁN, 2000) que, dependendo de quem ou como será utilizado, poderá petrificar pessoas; os partícipes que vivenciam o cotidiano da escola pública seriam como Perseu e Pégaso.

Os conteúdos selecionados e construídos pelo diálogo dentro do ambiente educacional fariam com que os partícipes tivessem novos pontos de vista – leveza, para olhar a realidade da pobreza que encarcera as possibilidades humanas dos que frequentam a escola pública; considerando “[...] o mundo sob uma outra ótica, outra lógica, outros meios de conhecimento e controle” (CALVINO, 2000, p. 19) para mudar o cenário de que antes, a educação, direito de todos, deveria ser como a jornada de Perseu, com desafios como o de decapitar a górgona. Entretanto, atualmente se apresenta um cenário abissal no qual a educação se distancia de um pressuposto que deveria ser dever do Estado sendo promovida e incentivada, para o desenvolvimento do indivíduo, o exercício da cidadania e de sua preparação para o trabalho e por essas vias a democracia. Talvez precisaremos de novas formas de interpretação desta realidade pungente e, com certeza, novos heróis.

### **Considerações finais**

Diante do cenário educacional que se apresentam incertezas de todos os lados, será necessário a agilidade do herói para agir dentro de um sistema educativo que, ainda responde a doutrinas políticas – democráticas ou autoritárias. Sendo necessário, usar a górgona/currículo de forma sábia, ao petrificar os condicionantes postos em nossas atividades pedagógicas que alienam nossas formas de pensar unidimensionais sobre a educação e, ter a velocidade do Pégaso para cavalgar sobre as nuvens e os olhares que petrificam a todos os partícipes do processo educativo e, sobretudo, de ter novos olhares com outras lógicas e outros conhecimentos.



## Referências

- ARROYO, M. G. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. In: Sacristán, J. G. *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Trad.: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.
- BAUMAN, Z. *Vidas desperdiçadas*. Trad.: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.
- BAUMAN, Z.; DONSKIS, L. *Cegueira moral: a perda da sensibilidade na modernidade líquida*. Rio de Janeiro. Zahar. 2014.
- BONAMINO, A. C.; BRANDÃO, Z. Currículo: Tensões e alternativas. São Paulo: Fundação Carlos Chagas - *Cadernos de Pesquisa*, nº92. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/855/862>. Acesso em: 30 jun.2019.
- FLECHA, R. A sociologia dialógica das comunidades de aprendizagem. In: APPLE, M. W.; BALL, S. J.; GANDIN, L. A. *Sociologia da educação: análise internacional*. Tradução: Cristiana Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2013.
- LATOUR, B. *Ciência em Ação – Como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- LEMES, S. S. O caminho da escola democratizada: pistas e perspectivas para o Currículo. In: Universidade Estadual Paulista [UNESP]; Universidade Virtual do Estado de São Paulo [UNIVESP] (Org.). *Gestão das unidades escolares: Organização e Gestão da Escola*. Gestão Curricular. São Paulo: Cultura Acadêmica: Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 2019. Livro 4. V.2 (D26). p. 129-142. (Pedagogia, Programa de Formação de Professores em Exercício, para a Educação Infantil, para Séries Iniciais do Ensino Fundamental e para a Gestão da Unidade Escolar. Unesp, Univesp, UAB-Capes, UniCEU).
- RODRÍGUEZ, J. B. M. O currículo como espaço de participação: a democracia escolar é possível? In: SACRISTÁN, J. G. *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Trad.: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SACRISTÁN, J. G. *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Trad.: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SACRISTÁN, J. G. *Educar por Competências: o que há de novo?* Trad.: Carlos Henrique Lucas Lima. Ver. Técnica: Selma Garrido Pimenta. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad.: Ernani F. da F. Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOMÉ, J. T. *Currículo, justiça e inclusão*. In: Sacristán, J. G. *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Trad.: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

