

CURRÍCULO E CONTEMPORANEIDADE: UMA EDUCAÇÃO PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA¹

Pâmela Franciele Machado Ferreira Vérber²

Viviane Castro Camozzato³

RESUMO

Considerando a vasta discussão acerca do currículo escolar, sua funcionalidade dentro das instituições e os desafios apresentados pela contemporaneidade, o presente artigo busca elucidar a importância desta política na prática pedagógica. A pesquisa centra-se na análise do Referencial Curricular Gaúcho (RCG), com o objetivo de discorrer sobre o documento identificando suas (im)possibilidades de ação para efetivação de uma educação integral e de significado que ultrapasse os espaços escolares. Entendendo o currículo como uma porção de cultura selecionada e legitimada pelas escolas, torná-lo mais humano e flexível é de grande relevância para uma educação integral e completa contribuindo, assim, para transformar contextos sociais. A pesquisa aconteceu no campo bibliográfico, desenvolvendo-se em duas etapas. Primeiramente perpassei por textos e artigos na busca de melhor entendimento sobre a educação contemporânea e o currículo escolar de nosso país. Em um segundo momento a realização de leituras e análises das concepções do RCG. Contudo, os resultados dos estudos são apresentados por pequenos aportes retidos no documento trazendo ainda argumentações em relação a política educacional em questão, concebendo, assim, algumas considerações finais.

Palavras-Chave: Currículo; Educação; Contemporaneidade; Referencial Curricular Gaúcho.

1. INTRODUÇÃO

A importância de as escolas nortear-se por documentos que viabilizem o desenvolvimento integral do sujeito (físico, intelectual, emocional, afetivo, social e cultural) é uma pauta das discussões educacionais. Assim, considerando os conflitos diários que acontecem no âmbito escolar, faz-se cada vez mais relevantes debates acerca de como o currículo e sua funcionalidade podem interferir ou não em prol de uma educação integral e contemporânea.

¹ Trabalho de Conclusão de Curso como requisito parcial à obtenção do título de especialista em Gestão de Currículo na Formação Docente pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), unidade em Bagé, em 2020/2.

² Licenciada em Pedagogia pela Uergs. Pós-graduanda do curso de especialização em Gestão de Currículo na Formação Docente (Uergs). E-mail: pamelaverber@outlook.com

³ Orientadora. Doutora em Educação. Professora adjunta da Uergs. E-mail: viviane-camozzato@uergs.edu.br

Considerando isso, têm sido muitos os investimentos, no Brasil, para repensar os currículos das escolas. Um desses movimentos aconteceu no Rio Grande do Sul a partir da criação do Referencial Curricular Gaúcho (RCG), implementado no ano de 2018. Tal documento foi criado em articulação com as dez macrocompetências da BNCC aprovadas no ano de 2017 (Resolução CNE/CP N°2, de 22 de dezembro de 2017). O RCG foi pensado como movimento territorial⁴, que considera as especificidades e subjetividades do Estado, enaltecendo seu povo e sua cultura regional, sendo o mesmo elaborado em regime de colaboração pela Portaria N°45/2018 no seu art. 2º, exercendo uma parceria entre os entes federativos. Sua formulação contou com a participação virtual de educadores dentro de uma plataforma denominada “Referencial Curricular Gaúcho” que proporcionou consultas públicas aos educadores do Estado do Rio Grande do Sul. Logo após sua elaboração, o documento foi submetido a análises das audiências Públicas Virtuais. A seguir, o documento recebeu algumas considerações e posteriormente foi validado mediante uma Conferência Estadual, a Secretaria de Educação juntamente com as universidades fez formações em todas as CREs. (Coordenadorias Regionais de Educação) do Estado para divulgação do RCG.

Tendo isso em vista, o presente artigo busca discutir as articulações entre currículo e contemporaneidade mediante a análise do Referencial Curricular Gaúcho (2018). Nesse sentido, tem como objetivos específicos: a) identificar o processo de produção do Referencial Curricular Gaúcho e sua suposta atualidade em relação às questões contemporâneas; b) investigar a potencialidade do documento em relação às (im)possibilidades de ação e reflexão social; c) problematizar os desafios da realidade escolar para se apropriar e praticar um currículo articulado com o documento.

Articula-se às intencionalidades do artigo o desejo de repensar a escola a fim de desconstruir a ideia de uma instituição somente para introdução de conteúdos e matérias, vendo-a, sobretudo, como uma instituição social a ser considerada como um espaço de diálogo, troca e expansão dos conhecimentos.

2. CURRÍCULO, CULTURA E EDUCAÇÃO ESCOLAR

⁴ Identidade regional dos estados do Sul é fruto da formação social e territorial, única no Brasil, constituída socialmente no século XIX e politicamente entre 1892 e 1930 1. O principal período de constituição dessa formação foi o século XIX e a formação especificamente do Rio Grande do Sul foi fruto do fato da fronteira estar em guerra, envolvido pelas disputas militares entre Portugal e Espanha pela posse da Colônia de Sacramento no século XVII. Seu território ora pertenceu à Espanha, ora a Portugal. Uma terra que se formou pela cruz e pela espada. Pela cruz das Missões Jesuíticas e pela espada com que se traçaram suas fronteiras.

Os questionamentos sobre o que ensinar, quais materiais didáticos legitimar, bem como acerca de quais técnicas, estratégias e práticas pedagógicas privilegiar, são discussões que cercam as instituições de ensino e as atuações docentes. Nessa direção, não ficam de fora as inúmeras questões curriculares que, frequentemente, são alvo de investidas de governos e projetos de educação. Afinal, quando falamos de currículo cabe assumir o quanto se trata de um artefato que passa por processos constantes de transformação de acordo com o tempo-espço, isto é, com a cultura da sociedade. O currículo, assim, exerce funções sociais, considerando que a principal centra-se na própria constituição de humanidade do aluno, na medida em que é pela formação educacional que o sujeito se humaniza e renova-se.

Tendo em vista as demandas das escolas que são cada vez mais diversificadas e plurais, atendê-las e obter êxito em uma educação integral é um grande desafio para professores e gestores. Exige que os mesmos se “desacomodem” considerando que, como elencado por Ribeiro (1999), não há pior inimigo que a terra firme. Muitas vezes as escolas são consideradas pelos educadores “terra firme”, uma vez que podem estar acostumados com o que lhe foi entregue, posto em mãos para seguir como receita pronta, sem paixão e sem que precise fazer nada para mudar a realidade ainda tão desumana em muitas escolas. Todavia, as diretrizes que são propostas pelos documentos oficiais que norteiam a educação do país deveriam trazer vida à escola. Tendo em vista a tarefa fascinante e, por muitas vezes, árdua que a escola exerce em nossa sociedade precisamos compreender o conceito de currículo que, de acordo com Veiga-Neto, é uma:

porção da cultura – em termos de conteúdos e práticas (de ensino e aprendizagem, de avaliação, etc.) – que, por ser considerada relevante num dado momento histórico, é trazida para a escola, isso é, é escolarizada (Williams, 1984). De certa forma, então, um currículo guarda estreita correspondência com a cultura na qual ele se organizou, de modo que ao analisarmos um determinado currículo, poderemos inferir não só os conteúdos que, explícita ou implicitamente, são vistos como importantes naquela cultura, como, também, de que maneira aquela cultura prioriza alguns conteúdos em detrimento de outros, isso é, podemos inferir quais foram os critérios de escolha que guiaram os professores, administradores, curriculistas, etc. que montaram aquele currículo. Esse é o motivo pelo qual o currículo se situa no cruzamento entre a escola e a cultura. (Veiga-Neto, 2002, p. 44)

Partindo da definição de Veiga-Neto (2002) o currículo se apresenta como a seleção/escolha de uma porção da cultura operada em uma determinada sociedade. Ou seja, um universo de conhecimento que é organizado e eleito legítimo para compor o currículo escolar. O autor também elenca quais os critérios de escolhas que pautam a

montagem dos documentos curriculares tendo em vista o “cruzamento entre a escola e a cultura”, conforme salientado.

Em *Indagações sobre o Currículo: Currículo, conhecimento e cultura*, documento realizado pelo Ministério da Educação através de um coletivo de educadores, Moreira e Candau (2007) apresentam questionamentos e inquietações acerca do currículo. Procuram discutir o que legitima os conteúdos e práticas que se encontram no currículo, além de investigar o que entendemos por saberes escolares. Os autores trazem preciosas considerações acerca dos entendimentos das transformações de um conhecimento desde sua origem científica até ser incluído no currículo como um conteúdo escolar, tendo em vista as classificações dos âmbitos de referências que incluem:

- a) às instituições produtoras do conhecimento científico (universidades e centros de pesquisa); (b) ao mundo do trabalho; (c) aos desenvolvimentos tecnológicos; (d) às atividades desportivas e corporais; (e) à produção artística; (f) ao campo da saúde; (g) às formas diversas de exercício da cidadania; (h) aos movimentos sociais (Terigi, 1999 apud Morreira, 2007, p. 22).

Os conhecimentos escolares se transformam, são selecionados e preparados para o cotidiano escolar, tendo em vista dois processos: o de descontextualização e recontextualização dos saberes, que busca não a simplificação dos conteúdos, mas elencar conexões entre o conhecimento e o mundo a partir do contexto social e as especificidades próprias de cada conhecimento.

Outra discussão elencada pelo documento tem a ver com as relações de poder entre as áreas de conhecimento. Ou seja, em como os currículos privilegiam algumas ciências como matemática, geografia e as linguagens, secundarizando o desenvolvimento das artes e das práticas corporais, entre outras. Entretanto, se observarmos essas seleções, elas carregam consigo, em grande parte, uma relação com uma compreensão mais instrumental da educação escolar, na qual ela é pensada simplesmente para o preparo mecânico da inserção ao mercado de trabalho. Visão tradicional que apresentava-se técnica, com preocupação burocrática e de organização, e que em muitos momentos da história para as elites (classes consideradas como dominantes) o conhecimento era (e ainda é) utilizado para o controle das massas. A partir desse viés, a criatividade e curiosidade que as artes desenvolvem, por sua vez, não eram consideradas necessárias, nem mesmo as práticas corporais que não oferecessem utilidade para o trabalho não apresentavam-se como interessante. Assim, as relações de poder presentes em nossos currículos evidenciam os discursos de poder existentes em nossa sociedade.

Considerando todo este contexto, muito inquieta o cenário atual em relação sobre a cultura aceita como legítima para os currículos e o movimento que a cultura popular faz atravessando culturas consideradas formais, desconstruindo a visão que somente a educação tradicional basta. Contudo, a diversidade e pluralidade expressas em nossa sociedade encontra-se muitas vezes excluída e discriminada dentro da escola causando e reforçando, desse modo, problemas sociais oriundos da educação excludente e preconceituosa ainda desenvolvidas em nossas instituições de ensino.

2.1 DESAFIOS DA ESCOLA

Presenciamos a disparidade entre a escola do século XIX e o aluno do século XXI. Esse desencontro é uma das pautas discutidas na *entrevista na sessão das Jornadas de Pesquisa em Educação e Cultura*, realizada pelo autor Ramos do Ó (2007). O mesmo relata o modelo racionalista que ainda exerce grande influência no sistema educacional.

Um modelo que produz grupos homogêneos, considerando avaliações e o ensino racional que articula-se com a realidade, tendo em vista a visão de um mundo completo, que sustenta a ilusão de uma estabilidade absoluta. Porém, este modelo perde força considerando o contexto atual que nos traz um multiculturalismo e grandes contradições de teorias. Ao mesmo tempo, a escola por diversas vezes enfatiza a ideia de verdades absolutas, apesar de apresentar mudanças que demonstram reflexões acerca da mesma.

A escola enfrenta inúmeros desafios deixando para trás, muitas vezes, debates e discussões de extrema relevância para uma educação de significado e reflexão. Um dos maiores desafios da escola ressaltado por Costa (2007) apresenta-se como a grande mutação que presenciamos dentro da educação e como a escola deslegitima essas novas experiências trazidas pela contemporaneidade. Considerando este contexto se faz necessário o repensar do conhecimento, não criando novas áreas e sim agregando-as a novos saberes apresentados a todo tempo em nossa sociedade. Desconstruindo, assim, a visão de que existe uma realidade dentro da escola e outra fora dela, considerando que a sociedade atravessa a realidade da escola.

Outro desafio do cotidiano educacional é a burocratização do sistema: dados, metas e comprovações de todo o processo educativo. Podemos observar que o exagero de papéis desestimula os educadores, que acabam focando o processo pedagógico em objetivos burocráticos e mecânicos. Isso implica em todo desenvolvimento do educador como inovador, pesquisador e mediador do processo pedagógico.

A intenção aqui não é justificar os problemas que compõe a escola, porém elencar desafios como a falta de recursos, o excesso de cobrança, a carga horária exagerada, a falta de tempo para a formação continuada e o planejamento pedagógico, bem como o questionamento do trabalho de tudo e de todos, contestando o fazer pedagógico dos educadores. Devemos considerar também o adoecimento do sistema educacional, afinal. Realmente é preciso se pensar no coletivo com a cooperação e a colaboração de todos, até mesmo por que a escola apresenta-se tão plural, ter a visão e propostas somente por alguns a deixaria como está, segregando e excluindo.

Outro obstáculo que se apresenta e que tentamos vencer no âmbito escolar encontra-se na imposição de documentos, que torna-se um grande impedimento para uma escola viva e igualitária, diretrizes sem consonância com a realidade limitam muitas vezes o fazer pedagógico. Por outro ponto de vista, também podemos observar a recusa da escola em apropriar-se desses documentos balizadores do processo educacional. A aceitação desses documentos implica muito mais que apenas recebê-los, vai de encontro com a proposta de uma escola democrática e crítica que atravessam os discursos educacionais contemporâneos. Contudo, articulá-los com a realidade da comunidade que a escola encontra-se, apresenta importantes fatores de desconstrução e reconstrução da sociedade, considerando que por meio dessa articulação os processos no âmbito educacional se tornam mais significativos e integrais.

Pensando no currículo como porção de cultura, conforme destacado por Veiga-Neto (2002) anteriormente, a contemporaneidade apresenta-se como um grande desafio, tendo em vista que a mesma traz consigo uma grande carga de informação e facilidades que chegam a todo tempo com rapidez e dinamismo, tornando cada vez mais difícil a seleção dessa porção de cultura que é considerada legítima para a escola. Apesar disso, os sujeitos apresentam muito mais inquietos e questionadores, muito mais contestadores das realidades sociais, trazendo consigo novas formas de se constituírem sujeitos, outros caminhos para construção de identidade.

A insatisfação com as amarras sociais sempre esteve presente, porém nunca se questionou tanto e ouviu vozes muitas vezes silenciadas. Certamente a internet e as redes sociais viraram ferramentas de discussões e debates que por muitos momentos não encontravam espaço efetivo para diálogo. A nova Base Nacional Curricular (2017) e próprio Referencial Curricular Gaúcho (2018) fazem parte de movimentos de mudança e

contestação de um sistema que grita por justiça, para que vidas não continuem sendo negadas e silenciadas.

A crescente movimentação faz com que pensamos quais saberes estão sendo omitidos/silenciados, a partir de quais olhares a história é contada para que, assim, possamos contestá-la e ampliar os ângulos de visão que temos da mesma. Creio que isso causaria uma educação com mais significado a partir de um movimento de causar desconforto e não conformação. Significa, ao mesmo tempo, colocar à prova tantas verdades “consideradas prontas e absolutas”, tendo em mente que somos frutos de um sistema que nos ensinou a não contestar e, por muitas vezes calar, esse deslocamento torna-se sofrido e desgastante.

Santomé (1995) aponta que a educação permanece exercendo um ensino Fordista⁵, que significa que conserva fortes características de uma grande fábrica. Com isso, há dificuldades para que os alunos se identifiquem com o conhecimento que lhe é ofertado, posto que os mesmos acumulam informações e conteúdos descontextualizados, como fórmulas vazias que acarretam lacunas enormes no desenvolvimento da educação. Para o autor, como o alunado pode “despertar” para o conhecimento se não se sente representado pelas informações que insistem em transmitirem como se os mesmos fossem, como diz o autor, “gravadores de som”? Todavia, com a fala de Santomé (1995) é possível perceber o quanto a educação negou e nega as culturas que a mesma não considera legítimas, colocando de lado a libertação que somente uma educação voltada para o processo de aprendizagem crítico e democrático pode resultar. A escola oculta muitas vozes que pedem espaço e representatividade. Muitos grupos encontram-se marginalizados pela educação: negros, mulheres, lésbicas, homossexuais, o povo cigano, entre outras minorias tão esquecidas da sociedade, do poder público e das políticas sociais. Para Santomé (1995) um currículo emancipador deve apresentar características próprias, oferecendo uma visão ampla dos fatos, deve propiciar ao alunado possibilidades reflexão, tomada de decisão e ação para transformação da sua realidade individual e coletiva.

⁵ Funcionamento se assemelha ao da cadeia de montagem de uma grande fábrica. O fordismo foi um modelo de produção industrial utilizado amplamente nos Estados Unidos e revolucionou a produção de automóveis, sendo adaptado para outras indústrias ao longo dos anos. Como o nome já diz, foi um modelo criado pelo idealizador das indústrias Ford, Henry Ford.

Sem dúvida nenhuma para evoluirmos temos de ter conhecimento de todos os elementos que nos levaram até este ponto. Nossa história, nossos costumes e nossas marcas não deveriam ser negados. Para tornar real a educação elencada por Santomé (1995) voltada a formação de cidadãos ativos, críticos e solidários devemos afastar antigos hábitos da educação, dos quais limitam e engessam uma aprendizagem integral, que não favorece o multiculturalismo e reflexão. Tais hábitos apresentam-se através de projetos engessados, que priorizam parte da história ou até mesmo demonstram negatividade para determinada cultura. Em muitas escolas essas culturas são vistas como o “dia disso ou daquilo” excluindo e segregando o alunado.

Somos oriundos desta educação que exclui e segrega. Contudo, como educadores pergunto: “Como estimular esse pulso de cidadania se a nós isso foi negado e não nos constituímos assim?” Acredito que somente alguns de nós façamos o movimento de desconstrução e vamos nos rever como profissionais e principalmente como sujeitos que fazem parte da sociedade.

3. TRILHAS INVESTIGATIVAS

A pesquisa empregada se situa no campo bibliográfico, com análise no documento Referencial Curricular Gaúcho (2018) e leituras de obras que discutam o currículo em sua totalidade, como um documento de viabilização de possibilidades de ação e reflexão, considerando o momento histórico, social e político. A partir da busca de uma análise crítica e esclarecedora do documento foi utilizada a *Abordagem do Ciclo de Políticas* de Stephen Ball, discutido pelo pesquisador brasileiro Mainardes (2006).

3.1 EDUCAÇÃO EM ANÁLISE A PARTIR DAS POLÍTICAS

Não há dúvida que uma educação de qualidade e que preencha as lacunas sociais existentes, necessita ser pensada, discutida e analisada, buscando melhorias e reflexão sobre o processo educacional. Pensando neste sentido, as políticas educacionais exercem a função de guiar a prática escolar. Entretanto, há a urgência de pensar em mecanismo de análise para políticas que possam servir como base para um processo educacional significativo, integral e que contemple as diversas culturas existentes em sociedade.

Neste sentido, o artigo *Abordagem do ciclo de Políticas: Uma Contribuição para Análises de Políticas Educacionais*, de Mainardes (2006), apresenta a abordagem de Stephen Ball e seus colaboradores, que cada vez mais ganha espaço em diversos países

quando falamos em análise de políticas públicas. A abordagem se baseia em cinco contextos que auxiliam para a observação e reflexão de políticas desde sua elaboração à prática.

Segundo Mainardes (2006), Ball busca articulações entre o macro e o micro, evidenciado o envolvimento dos profissionais da educação na formulação das políticas educacionais que baseiam seu cotidiano escolar. Elenca ainda conceitos de como acontece a participação desses profissionais através de textos (*writerly* e *readerly*). O texto *readerly* ou texto prescritivo tende a limitar o leitor a apenas elaboração de sentidos que posteriormente serão executados. Todavia, o texto *writerly* abre possibilidades de atuações do leitor tornando o mesmo coautor do processo político. Esses tipos de textos podem se articular juntos, tendo em vista que em alguns momentos é necessário teorias mais prescritivas sempre aliadas a teorias críticas que se baseiam-se na realidade educacional. Com isso Mainardes (2006) assinala que Ball defende a ideia que as políticas educacionais devem ser feitas pelos e para os professores no contato com a prática.

O primeiro contexto de análise, segundo Mainardes (2006), é denominado por Ball como “contexto de influência” considerado o princípio do processo analítico. Caracteriza-se pelos entraves e discursos políticos que tomam força ou perde ao longo do desenvolvimento, neste momento que são considerados grupos com grande poder políticos, redes sociais e a circulação de ideias políticas nacionais e internacionais.

Apesar desse método de análise não ser considerado sequencial, a abordagem apresenta-se muito relevante, pensada em caminhos a serem percorridos, considerando que todos os contextos tem flexibilidade e disponibilidade para serem alterados no processo de desenvolvimento, priorizando a articulação entre os mesmos e os diversos olhares adquiridos e refinados ao longo da jornada de políticas educacionais efetivas e de significados. O método é considerado uma grande contribuição em relação a referenciais analíticos tendo em vista que o Brasil, por exemplo, ainda tem um grande déficit nesse campo de pesquisa.

Em seu segundo contexto, nos deparamos na produção dos textos políticos, que evidencia as vozes dos discursos políticos e linguagens de interesses mais fortes e em muitos contextos silencia realidades tão excluídas e negadas. Os textos políticos apresentam, então, a política, sendo encontradas de diversas formas como documentos oficiais, comentários formais e informais sobre textos oficiais, vídeos, entre outros.

Porém a finalização de uma política está além do âmbito legislativo, tendo em vista relações de tempo e espaço onde desenvolveu-se sua produção. As consequências dos dois primeiros contextos serão vivenciadas no “contexto da prática”, que de acordo com o autor, este contexto estará sujeito a novos olhares e interpretações, buscando transformar de forma significativa o contexto político original, tendo em vista o contexto de realidade vivenciado na escola. Nesse sentido:

Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas. (Mainardes, 2006, p. 53)

Olhares e interpretações que somente atores do processo pedagógico podem oferecer, tendo em vista sua relação com as histórias e experiências vivenciadas dentro do âmbito escolar, que em muitos momentos não tem vozes em textos políticos oficiais.

Foi em 1994 que Ball acrescentou os dois últimos contextos de sua abordagem. Não menos importantes que os primeiros, seu quarto contexto denomina-se “contexto de resultados ou efeitos” e é relevante para a efetuação de políticas públicas de qualidade, pensadas para atender e suprir o maior número de pessoas sem excluir e discriminar ninguém. O quarto contexto apresenta esta intenção de refletir sobre a política posta em prática, buscando não somente resultados, mas sim efeitos na realidade dos grupos sociais que atua. Em consonância com o quarto contexto, o último, contexto de estratégias políticas apresenta diversos mecanismos de enfrentamento de desigualdades sociais geradas ou refletidas pela política analisada. De extrema magnitude este contexto acredito ser peça chave para análise crítica de políticas que buscam verdadeiramente sua efetivação e não meros textos sem nenhum tipo de significado.

3.2 REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO

O RCG, enquanto documento norteador dos currículos das escolas do Rio Grande do Sul a partir de 2019 (ano seguinte à sua homologação), começou a valer para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Para os objetivos deste artigo será feita a análise dos princípios orientadores do *Referencial Curricular Gaúcho*. Importante destacar que há os seguintes documentos específicos: Educação Infantil, Humanas, Linguagens, Matemática, Ciências da natureza e Ensino religioso. Neste artigo o foco estará – levando em consideração os limites impostos por um trabalho em forma de artigo, sobretudo – nos princípios orientadores do

RCG, sem nos ater às especificidades de cada área. A partir da análise do material e dos objetivos específicos do presente artigo foram produzidos os dois focos de análise a seguir: **“Concepções de educação, escola e currículo presentes no RCG”** e **“Marcas da contemporaneidade no currículo”**.

4. CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO, ESCOLA E CURRÍCULO PRESENTES NO RCG

O RCG é um documento que se apresenta bastante claro e de fácil entendimento, buscando explicitar sua função e seus posicionamentos, o mesmo descreve concepções que são balizadores para o desenvolvimento desta política educacional. Dentre as concepções que são utilizados no RCG, encontramos definições para educação na medida em que o documento salienta “pautar a concepção de educação como processos em constante transformação”, tentando, “Em seu sentido mais amplo, compreender o desenvolvimento integral do sujeito (físico, intelectual, emocional, afetivo, social e cultural), que permita as formas de inserção social, envolvendo educação escolar e extraescolar.” (2018, p. 21).

Nesta perspectiva uma educação de significado apresenta-se dinâmica e em constante movimento de mudança. Para Camozzato e Costa (2013) não existirá um modelo específico, nem mesmo uma escola exclusiva, tendo em vista que cada nova experiência trará uma nova exigência que dentro do processo pedagógico, que deverá ser atendido. A educação deixou de ser vista como uma mera sequência de conteúdo, passando a exercer um sentido mais amplo, explorando a vida extracurricular dos estudantes. Tal concepção de educação permeia todos os espaços ocupados pelo ser humano, voltado para uma formação não mais mecânica, diminuindo, assim, a disparidade entre a escola e a vida extraescolar. Essa educação exemplificada no RCG está voltada para os apelos sociais, conduzindo o educando a um melhor entendimento do mundo ao qual faz parte e deve atuar criticamente.

O documento faz com que possamos refletir sobre a visão que os educandos somente aprenderão na escola e por causa dela, o RCG traz em pauta a grande e talvez a mais importante das funções da educação a de que os alunos aprendam independentemente da rede ou sistema de ensino que estão inseridos, considerando não somente os conteúdos dados, mas sim o estímulo e inquietação que a educação

proporciona aos educandos, tornando-os protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem, dentro e fora da escola. Nesta visão este aporte do RCG, destaca: “A educação escolarizada pensada para este documento está pautada no direito de aprender independente do sistema ou rede educacional em que pertencem os estudantes.” (2018, p. 22).

Em consonância, argumentam Camozzato e Costa (2013), não se trata de um processo de transferência de saber que apenas acontece dentro dos espaços escolares, tendo em vista que o processo educacional acontecerá em todos os locais de convivência e socialização que os sujeitos estiverem inseridos. Tendo isso em vista, a aprendizagem não se restringe ao que ocorre na escola – ao mesmo tempo, vemos que as aprendizagens fora da escola muitas vezes não são consideradas legítimas pela educação em geral, sendo excluídas e/ou discriminadas. Ainda nessa ótica:

Educação e instrução não se excluem, mas se complementam. Ou melhor, a educação abarca a própria instrução e a completa, formando o indivíduo intelectual e socialmente, duas realidades na verdade indissociáveis. (Gallo, 2000, p. 18)

Contudo, o processo de aprendizagem perpassa por momentos de instrução e provocações e um não necessariamente exclui o outro, pois podemos perceber que a mera transmissão de saberes isolados não supre a necessidade do sujeito que se apresenta multifacetado, cheio de contradições e inquietudes. Sobretudo, é evidente acontecer períodos de busca de informações sobre determinado assunto, conteúdo ou área do conhecimento sem deixar de lado as conexões e ligações existentes em todo o desenvolvimento de formação do sujeito no contexto e realidade de cada educando. Com a intenção, assim, de provocar e inquietar os sujeitos que são compostos de medos, anseios, aspirações e vontades. Observamos que mediante este tipo de processo os educandos são inspirados a vislumbrar o mundo que os cercam detendo mais criticidade e discernimento. Isso tem relação, a nosso ver, com o exposto a seguir pelo RCG (2018, p. 21):

A complexidade da sociedade do século XXI impõe outras maneiras de vislumbrar o mundo, exigindo da educação escolarizada outras formas de práticas educativas diárias, no interior das salas de aula, sendo essas efetivas a fim de promover a formação humana na sua integralidade.

Nesse sentido, a importância da pedagogia e, mais do que isso, das múltiplas pedagogias, torna-se enriquecedora para a educação. Camozzato e Costa (2013) expõem que a pedagogia age refinando e renovando o processo educacional. Considerando que

não há a existência de algo definitivo, as múltiplas pedagogias trazem um novo horizonte em meio a complexidade da educação. De acordo com as autoras a pedagogia se renova e atualiza a partir de momentos de crise no processo educacional. Ou seja, para tornar ainda mais produtivo os processos educacionais há a criação de mais pedagogias para atuar e formar os sujeitos em um mundo em constante transformação. Afinal, a contemporaneidade apresenta-se plural e diversificada, desafiando a educação tradicional, que é posta à prova.

Sobretudo no trecho destacado anteriormente, do RCG (2018) podemos perceber a preocupação do documento em preencher e inquietar o sujeito contemporâneo envolvido na educação, afim que os mesmos possam compreender sua realidade e buscar por novos caminhos a serem percorridos. Com esta ótica o RCG relata a necessidade de as instituições de ensino ofertarem e propiciarem práticas inovadoras e inspiradoras que fomentem e potencializem a aprendizagem em todos campos a serem explorados a partir do âmbito político, social, psicológico, entre outros.

Outra grande interferência no processo de ensino-aprendizagem é a prática docente, sem dúvida sofreu notáveis transformações e causa muitas discussões, no RCG não seria diferente por se tratar de um documento que visa acima de tudo a discussão crítica sobre toda a educação. Tendo isto em vista o docente detém autonomia para conduzir a prática pedagógica dentro da sala de aula, sendo assim uma boa prática docente, visa potencializar a aprendizagem, direcionando o trabalho docente para mediação e elevando o protagonismo do aluno no processo educacional, nesta ótica o RCG, nos aponta:

A educação escolarizada, entendida como campo de interatividade, contempla tempos e espaços novos, diálogo, problematização e produção própria dos educandos. Nesse sentido, mediar significa intervir e promover mudanças. Como mediador, o docente passa a ser coautor, comunicador e colaborador, fomentando a criatividade no processo de aprendizagem dos estudantes. (2018, p. 22)

Para Ramos do Ó (2007) o professor deveria transformar-se no que o autor chama de “ator social”, escutando as necessidades dos alunos e baseando, assim, suas práticas pedagógicas, considerando essa troca desenvolvida no interior da sala de aula. Nesta perspectiva o trabalho pedagógico acontece com naturalidade, contextualizado no decorrer do processo, contudo o aluno é posto do centro da aprendizagem.

Difícil pensar em educação sem trazer em discussão o currículo e sua função dentro das instituições, considerando os saberes escolares, metodologias, as conexões sociais, mudanças que os educandos apresentam, valores e culturas que constroem suas identidades. Os saberes escolares ganham novas metodologias de ensino, propostas inovadoras, como por exemplo sala de aula invertida, metodologias ativas e várias práticas de aprendizagem significativa, deixando de serem conhecimentos isolados e fragmentados. Acredito que essas novas concepções apresentam-se mais perto do processo de constituição e aprendizagem dos seres humanos, considerando que não aprendemos de maneira isolada e dividida, nossa mente apresenta gatilhos de conexão, onde um conhecimento liga-se a outro, uma conhecimento científico pode trazer em mente uma experiência social, o que fixa mais em nossa memória, contudo quando negamos essas conexões limitamos o processo de aprendizagem. Neste recorte do RCG (2018) é possível perceber a intenção de se pensar em um currículo voltado para aliar conhecimento as vivencias sociais:

o currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades dos estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas. (p. 25)

Historicamente as diretrizes curriculares são realizadas por selecionado grupo, sem envolvimento dos professores que estão inseridos diretamente no cotidiano escolar. Dessa forma, esses documentos encontram-se distantes da realidade, conseqüentemente o que chega em sala de aula é uma lista de conteúdos impostos aos alunos, que por sua vez se afasta cada vez mais do ensino. Para Gallo (2013) nossa educação ainda é pensada como uma compartimentalização, ou seja conteúdos separados, dando a ideia autônomo e autossuficiente. Para o autor essa disciplinarização não está relacionada somente com os saberes científicos, mas também com as relações de poder, considerando que disciplinar é uma forma de dominar. Nesse sentido a educação sempre esteve ligada a mecanismos de controle, pensando em mecanismos de transformação faz-se de fundamental importância da participação dos sujeitos envolvidos no processo educacional na formulação desses documentos, considerando seus olhares atentos acerca da realidade contextualizada. Assim, a educação deve ser pensada:

não como conteúdos prontos a serem passados aos estudantes, mas sim, como uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas e, sobretudo entendendo que os currículos são orientados pela dinâmica da sociedade. (RCG, 2018, p. 33)

Ainda pensando na construção de documentos norteadores do fazer pedagógico, torna-se fundamental a participação de toda a comunidade escolar na elaboração do projeto político pedagógico. Considerando todos os olhares, a diversidade de cultura e costumes que cerca a região e seu entorno, sobretudo estes olhares facilitam práticas educacionais voltadas para emancipação da comunidade, “o currículo é construído a partir do projeto pedagógico da escola e viabiliza a sua operacionalização, orientando as atividades educativas, as formas de executá-las, definindo suas finalidades.” (RCG, 2018, p. 23)

Importante destacar que a arquitetura da escola não detém nenhum tipo de neutralidade. Pelo contrário, na perspectiva racionalista a expectativa do espaço físico escolar era de comportamento rígido e controle, sendo assim uma grande interferência no modo de agir e movimentar-se para seus usuários com esclarece Dayrell (1992). Todos os espaços da escola devem ser pensados afim de potencializar a aprendizagem, considerando que o educando aprender explorando suas estruturas cognitivas. Por esse ângulo podemos pensar, ainda, no processo de desemparedamento da escola, desmistificando a visão de duas vidas, uma dentro e outra fora da instituição, quando a realidade dos educandos atravessa o processo de aprendizagem o tempo todo. Porém, a escola por muitas vezes nega a vivência de cada usuário. O novo “pensar escola” através do RCG (2018) implica em reconhecer que:

A sala de aula é um local de descobertas, interação social, superação e desafios. E, é também nela que a aprendizagem acontece, envolvendo experiências construídas por fatores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais. Aprender é o resultado da interação entre estruturas mentais e o meio, o conhecimento é construído e reconstruído continuamente. Nessa perspectiva o pátio escolar, as praças, as ruas, entre outros espaços, potencializam o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais, motoras e emocionais dos estudantes, dando ênfase ao desemparedamento. (p. 22)

Pensando historicamente uma instituição de ensino exercia a função de transmissão de saberes, técnicas e funções para o ingresso ao mercado de trabalho, uma forma de controle das massas, uma doutrinação que caracterizava uma padronização de vida, sem nenhum respeito a subjetividade e as individualidades. As grandes massas encontravam-se à mercê de ensino descontextualizado e fragmentado, sem poder explorar sua cultura e aprender suas origens que em muitos casos eram esmagadas pelo poder público e a escola, que fechava os olhos para as necessidades das minorias. A escola passa por uma desconstrução na busca de identidade e melhores condições para a prática educacional.

Existe uma grande expansão das funções da escola, que a fazem buscar mecanismos de ação no fazer pedagógico. Neste ângulo, o multiculturalismo e a busca por identidade:

A diversidade cultural e identitária e os significados da escola para quem a compõe traz uma grande complexidade dos processos de ensino e aprendizagem e nas interações que ali se estabelecem. A escola terá diferentes significados, funções e representações para estes sujeitos: local de sociabilização, de troca de experiências, de aprendizagem e formação de cidadania, entre tantos outros. (RCG, 2018, p. 24)

Para Lockmann e Traversini (2017), o alargamento das funções da escola ocorre pelo processo de “educacionalização do social”, com o propósito de criar soluções por meio da educação de problemas sociais. Este fenômeno ganha espaço através de legislações, projetos e programas de atuação, sobretudo a expansão de funções obriga a escola a se desconstruir e ampliando o conceito de aprendizagem e apropriando de incumbências que vão além do âmbito pedagógico. Compreendendo que um ensino integral acontece em um espaço que propicie o desenvolvimento individual e coletivo, a escola ocupa grande interferência na sociedade. Nessa direção:

a Escola pode ser compreendida como um espaço localizando entre a família e a sociedade, contribuindo na subjetivação da construção de aspectos afetivos, éticos e sociais, individuais e grupais, ensinando, portanto, modos de ser e estar na vida e na sociedade. (RCG, 2018, p. 25)

Entendendo a escola como segundo espaço de constituição social dos seres humanos, faz-se presente a necessidade de considerar todos os aspectos da formação humana, potencializando o relacionar social, respeitando suas particularidades e especificidades. Nessa ótica salientam Lockmann e Traversini (2017) que a aprendizagem ocupa certa centralidade nos dias de hoje, devido a ampliação do processo pedagógico, por não se tratar somente dos conhecimentos tradicionalmente conhecidos. No entanto, está relacionada as formas de que cada sujeito se torna capaz de governar a si mesmo, isto implica suas interações e explora todos seus aspectos cognitivos.

5. MARCAS DA CONTEMPORANEIDADE NO CURRÍCULO

Podemos entender por interdisciplinaridade as conexões existentes entre distintas áreas do conhecimento. A mesma apresenta-se como o um dos grandes desafios da educação contemporânea, desenvolver um trabalho de forma articulada e integral. Nessa visão:

a interdisciplinaridade é a tentativa de superação de um processo histórico de abstração do conhecimento que culmina com a total desarticulação do saber

que nossos estudantes (e também nós, professores) têm o desprazer de experimentar. (Gallo, 2000, p. 27)

Neste pensamento a interdisciplinaridade é a desacomodação de um sistema educacional, que por muito tempo limitou e restringiu o processo de aprendizagem. Podemos perceber o medo e receio de atritos e contradições do novo, principalmente nós, professores, que somos oriundos de educação que em grande parte nunca nos desafiou, inquietou para contestar, argumentar e interagir sobre nosso próprio projeto educativo e de instituição.

Nesse processo de desconstrução da escola, onde se passa a pensar em um trabalho mais completo e integral, a interdisciplinaridade auxilia em um fazer pedagógico mais dinâmico e articulado, como destacado neste aporte:

Organizar o currículo na perspectiva interdisciplinar implica trabalhar de forma articulada, possibilitando diálogo entre os conhecimentos. Dessa forma, o reconhecimento dos pontos de ligação entre os conhecimentos faz parte da prática pedagógica em sala de aula, possibilitando a superação do saber fragmentado. (RCG, 2018, p. 30)

Um trabalho interdisciplinar e transversal, conseqüentemente alimentado pelas conexões com o mundo e as diversas áreas do conhecimento, deve ser pensado discutido e refletido, nesta visão o diagnóstico da realidade faz-se tão importante para que a escola proporcione um ensino amplo com o foco no protagonismo dos educandos.

Nesta perspectiva, o professor é compreendido como mediador e orientador com o objetivo de possibilitar aos estudantes a aprendizagem dos conhecimentos relacionados. O professor desempenha papel fundamental na organização de atividades e na formulação de situações que propiciem aos estudantes oportunidades de compreensão das aprendizagens significativas. (RCG, 2018, p. 30)

Camozzato (2015) destaca a importância da interrogação no diagnosticar, problematizar a realidade, sem o interesse de respostas prontas, que nos apresente algum tipo de solução mágica ou autossuficiente, considerando que as mesmas limitam o pensar humano, acomodando o processo de aprendizagem. Nossas instabilidades nos provocam e nos movem. Sendo assim, o diagnosticar voltado para o desacomodar nos conduz a mudanças e transformações. Sem dúvida, o caminho a ser trilhado é difícil e exige a união de toda a comunidade escolar, demanda tempo, planejamento, momentos de discussão e análise. Nesse contexto torna-se de extrema relevância diagnosticar e problematizar a realidade, o contexto escolar e os sujeitos inseridos no processo pedagógico, afim de proporcionar uma educação de complexidade, completa e dinâmica, capaz de manter viva a escola, em constante movimento e transformação. Para este percurso a atuação do

docente é desencadeadora, considerando ele como coautor do processo, o mesmo através de seus olhares atentos e sensíveis, possui autonomia para limitar ou possibilitar o ensino protagonista, que auxilia o aluno a querer sempre mais, a não aceitar nada pronto e imposto, ultrapassando sua aprendizagem e formando um cidadão crítico e ativo em nossa sociedade.

Para uma educação de qualidade e integralidade, é necessário um olhar crítico para os contextos sociais, articulando-os mesmos no processo pedagógico. Nesse sentido, os temas contemporâneos devem ser incorporados não por uma, mas em todas as áreas do conhecimento ao longo de toda prática educativa. Os temas contemporâneos vêm para agregar e complementar a aprendizagem, considerando que a todo tempo o contexto social apresenta novas facetas, contudo torna-se fundamental criar momentos dentro da escola de discussão e conscientização. Tantas discussões foram negadas pela educação, dando espaços para práticas de violência, discriminação e preconceito, considerando que sem conhecimento, muitas vezes tendemos a rejeitar e reagir negativamente em situações e contextos contrários a nosso cotidiano. Para Santomé (1995) atitudes como racismo e discriminação são recorrentes de estereótipos e pelo silenciamento de acontecimentos históricos sócio econômicos e culturais, nessa ótica podemos pensar no apelo por diálogos na educação: “a proposta de transversalidade aos temas contemporâneos traz a necessidade de diálogos em que a escola assuma reflexões e que atue de forma a garantir a perspectiva político-social no direcionamento do trabalho pedagógico.” (RCG, 2018, p. 48)

Várias discussões são pautadas no percorrer do RCG (2018). A contemporaneidade traz consigo temas urgentes em nossa sociedade, tais como sexualidade, diversidade cultural, educação alimentar, meio ambiente, entre tantos outros que desafiam a escola a prática do diálogo e da escuta. Desse modo:

O ensino-aprendizagem voltado apenas para a absorção de conhecimento e que tem sido objeto de preocupação constante de quem ensina deverá dar lugar ao ensinar a pensar, saber comunicar-se e pesquisar, ter raciocínio lógico, fazer sínteses e elaborações teóricas, ser independente e autônomo” (RCG, 2018, p. 45)

Nesta lógica, Santomé (1995) destaca que as instituições de ensino são lugares de luta e a pedagogia, por sua vez, exerce poder de luta político-cultural. As escolas exercem a missão de expandir as capacidades humanas, potencializando análises e processos de

reflexão sobre a realidade, buscando estimular no alunado os procedimentos e destrezas fundamentais para seu agir responsável, crítico, democrático e solidário em sociedade.

Contudo, o documento nos inquieta a pensar nesse novo fazer pedagógico dando ênfase para o social, buscando não soluções e sim melhorias para educação. Ao mesmo tempo, que a mesma seja integral e inspiradora, que como educadores estejamos sempre revendo nossa prática, nos envolvendo mais nos processos de elaboração de documentos que possam aliar o processo educacional, sabendo diagnosticar e problematizar a realidade que nos cerca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa foi trilhada uma relevante discussão acerca da política educacional (RCG), que entrou em vigência no ano de 2019. Uma política pensada regionalmente na busca aproximar as legislações oficiais da realidade da educação gaúcha em consonância, ao mesmo tempo, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O RCG traz marcas da contemporaneidade desde seu processo de elaboração e aliou as tecnologias para dar vozes aos envolvidos no processo de aprendizagem.

Em suas concepções o documento evidencia a necessidade de mudança do ensino. O documento por si só não poderá transformá-lo. Nesse sentido, é possível identificar dentro do texto o espaço proporcionado para que os docentes percorram e se apoderem do documento, afim de dar vida à política.

O documento apresenta-se de vasta amplitude, buscando potencializar a discussão e a reflexão da prática pedagógica, considerando o contexto social, expandindo, assim, as funções da escola. Tendo em vista a enxurrada de informações, necessidades e conflitos impostos pela contemporaneidade, a escola antes vista como transmissora de saberes isolados e fragmentados, atravessa um processo que se pode denominar de busca de identidade dessa instituição.

A busca por representatividade sempre foi uma grande inquietação para os seres humanos. Encaixar-se em determinado grupo ou espaço dentro da sociedade tornando, assim, uma busca incessante para adaptar-se a um padrão. Na maior parte da história a escola agiu como uma instituição que segregava, selecionava e excluía a existência de pessoas que passaram por cima de sua subjetividade para se enquadrar em um modelo ou padrão de vida e/ou imagem a ser seguida, que muitas vezes era imposta em variados grupos sociais aos quais frequentamos. Contudo, existe um grande movimento de mudança e transformação dessas amarras, perpassando pelo RCG (2018) é notável o

esforço do documento de inserir vozes muitas vezes silenciadas ao longo da história da educação (os povos quilombolas e indígenas) e mais que isso, a busca de representar estes sujeitos, evidenciando a pluralidade acumulada em nossas escolas e que essas instituições devem acolher e proporcionar a identificação com o contexto escolar.

As concepções de currículo modificaram-se dando mais autonomia e flexibilidade às escolas. O documento analisado enfatiza a prática pedagógica como uma mediação de um processo de emancipação, evidenciando um trabalho articulado, interdisciplinar e transversal. A prática de projetos pensados para um contexto escolar específico, considerando costumes, cultura e a subjetividade dos educandos, levando os mesmos apropriar-se do conhecimento e agir criticamente a cerca de tal, mantendo a escola viva.

Mediante as análises é possível perceber que o documento problematiza o cotidiano escolar na busca de nortear caminhos de reflexão e tomada de decisão por parte da escola que exerce autonomia para elaboração de práticas pedagógicas adequadas para cada realidade. Parece visível que o documento não apresenta nenhuma fórmula mágica para solucionar os problemas educacionais. Pelo contrário, traz em pauta embates dolorosos da educação para discussão e debate. Tendo isso em vista acredito que o documento é um convite para “pensar a educação” identificando o agir pedagógico mais consciente e contextualizado, realizado por todos os envolvidos na educação e em sua comunidade escolar específica.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.) **O Sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar Sílvia Gallo p.18.

CAMOZZATO, Viviane Castro. COSTA, Marisa Vorraber. **Vontade de pedagogia – pluralização das pedagogias e condução de sujeitos**. Cadernos de Educação| FaE/PPGE/UFPel p. 26,27,28. Pelotas, janeiro/abril 2013.

CAMOZZATO, Viviane Castro. **Prática em Docência: Um Projeto em Construção- Pedagogia, Docência e a Função de Diagnosticar o Tempo Presente**. Universidade Luterana do Brasil – ULBRA, cáp.3, p.61-86, Canoas, RS. 2015

CAMPOS, Débora Lima. DA SILVA, Sebastião Constantino Brito. **O Conceito de Currículo: Um breve Histórico das Mudanças no Enfoque das Linhas**, Revista IGAPÓ, 2009.

DAYRELL, Juarez Tarcisio. **A escola como espaço sócio-cultural**. <https://pibidbageuergs.files.wordpress.com/2014/04/art-a-escola-como-espac3a7o-sociocultural-dayrell.pdf>

DO Ó, Jorge Ramos, **Desafios à Escola Contemporânea: Um diálogo**, Entrevista realizada por ocasião da participação do professor faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, como palestrante convidado da sessão de 27 de setembro de 2007 das Jornadas de Pesquisa em Educação e Cultura, promovidas pelo Grupo de Pesquisa sobre Cultura e Educação (GPCE) e pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da ULBRA. Marisa Vorraber Costa é coordenadora das Jornadas e Docente dos Programas de Pós-Graduação em Educação da ULBRA e da UFRGS.

LOCKMANN, Kamila. TRAVERSINI, Clarice Salette. **Alargamento das funções da escola e redefinição dos conhecimentos escolares: Implicações da educacionalização do social**. R. Educ. Públ.v.26, n.63, p.817-835, Cuiabá, set/dez.2017.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: **Uma contribuição para análise de políticas educacionais**. Edu. Soc, Campinas, vol.27, n.94, p.47-69, jan/abr. 2006.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. **Indagações sobre Currículo: currículo, conhecimento e cultura/** [Antônio Flávio Barbosa Moreira, Vera Maria Candau]; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília :Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

RIBEIRO, Renato Janine. **Não há pior inimigo do conhecimento que a terra firme**. Revista Sociol. USP, S. Paulo, maio de 1999.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, **Referencial Curricular Gaúcho: Humanas**. Porto Alegre, 2018. V.1

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **As Culturas Negadas e silenciadas no currículo. Alienígenas na sala de aulas/** Tomaz Tadeu da Silva(org.), Editora Vozes, Petrópolis,1995.

SARAIVA, Karla. **Educação, espaço, tempo: conexões**. Em aberto, v.31, n.101, p.23-40, Brasília,jan/abr.2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Cultura e currículo. Contrapontos**, Itajaí, v. 2, n. 4, p. 43-51, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Curriculo, cultura e sociedade**. Educação Unisinos. v. 5 n. 9, 2004.

<https://educacao.rs.gov.br/referencial-curricular-gaicho-e-homologado-e-implementacao-inicia-em> acesso em: 20 de julho de 2020 às 16:52.