

8

FORMAÇÃO CURRICULAR E EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES À LUZ DO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO NO ÂMBITO ESCOLAR

FORMACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS Y EFECTIVACIÓN DE LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES A LA LUZ DEL ORDENAMIENTO LEGAL BRASILEÑO EN EL ÁMBITO ACADÉMICO

José Alves Tenório Neto*

Rafael Cavalcanti de Oliveira Júnior**

Roberto Alan Torres de Mesquita***

Ailton Alves do Nascimento****65

RESUMO: O Estado Democrático de Direito Brasileiro, por força da positivação jurídica das normas, impõe princípios e regras que devem ser seguidos por todos, sem exceção. Todo o complexo educacional estruturado de unidades administrativas, unidades de ensino, sistemas de educação, conselhos deliberativos e órgãos públicos, no Brasil, devem seguir categoricamente tais determinações legais. No contexto específico do Ensino Fundamental, houve uma série de estudos e análises jurídico-pedagógicos para que toda a estrutura educacional nacional se propusesse, de forma planejada, a atender as necessidades educacionais das Crianças e Adolescentes. O presente estudo tem por objetivo analisar os fenômenos que levam a não efetivação das normas legais voltadas à Educação do Ensino Fundamental no âmbito municipal.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino fundamental. Infância e Juventude. Análise jurídica-documental.

RESUMEN: El Estado Democrático de Derecho Brasileño, en virtud de la positivización jurídica de las normas, impone principios y reglas que deben ser seguidos por todos, sin excepción. Todo

* Doutorando em Educação e Mestre em Ciências da Educação - *Univerdidad Interamericana* (PY). Pós-graduação Lato Sensu em Direito Processual e em Docência do Ensino Superior (FEJAL). Bacharel em Direito (FEJAL). Licenciatura em História (UNEAL/Campus Arapiraca). Professor da Faculdade CESMAC do Agreste. Coordenador da Pós-graduação em Direito Médico, da Saúde e Compliance da Faculdade CESMAC do Agreste. Assessor Jurídico Municipal efetivo da Procuradoria-Geral de Campo Alegre/Alagoas. E-mail: jose.neto@cesmac.edu.br. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8022533473367649>.

** Mestre em Análise de Sistemas Ambientais (CESMAC). Pós-graduação Lato Sensu em Formação para Docência do Ensino Superior (CESMAC). Advogado. Professor da Faculdade Cesmac do Agreste.

*** Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Interamericana (PY)/Reconhecimento UNIFIEO (2017). Pós-graduação Lato Sensu em Ciências Criminais (CESAMA). Defensor Público do Estado de Alagoas. Professor da Faculdade Cesmac do Agreste.

**** Pós-graduação Lato Sensu em Direito Processual (CESMAC). Graduação em Direito (CESMAC). Procurador Jurídico Municipal dos Municípios de Campo Grande-AL e Olho D'Água Grande-AL. Professor da Faculdade Cesmac do Agreste.

el complejo educativo estructurado de unidades administrativas, unidades de enseñanza, sistemas educativos, consejos deliberantes y organismos públicos, en Brasil, debe seguir categóricamente tales determinaciones legales. En el contexto específico de la Educación Básica, se realizaron una serie de estudios y análisis jurídico-pedagógicos para que toda la estructura educativa nacional se proponga, de manera planificada, atender las necesidades educativas de la Niñez y la Adolescencia. Este estudio tiene como objetivo analizar los fenómenos que conducen a la ineficacia de las normas jurídicas dirigidas a la Educación Primaria a nivel municipal.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza fundamental. Infancia y Juventud. Análisis legal-enseñanza.

1 INTRODUÇÃO

A Educação em sua complexidade científica e significados, causa desafios, por vezes, tão grandes quanto sua conjuntura, sobretudo em um país de dimensões continentais como o Brasil; pois, como República jovem, os desafios na esfera política, por sua estrutura estatal (o Estado Democrático de Direito), refletem diretamente nos objetivos traçados para cada área de atenção estrutural (entes estatais e cidadãos) em sua Carta Constitucional.

Considerando o presente estudo, abordaremos a formação curricular executada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e, a real efetivação (ou não) dos direitos das crianças e adolescentes à luz do ordenamento jurídico brasileiro, neste âmbito, o escolar. Não se tratando da práxis empreendida pelo professor em atuação magisterial, e sim, da disposição documental exigível à aplicação, agora sim, do que determina o complexo jurídico-normativo brasileiro. Entende-se que há uma interligação entre o que determina o ordenamento jurídico brasileiro, no tocante aos direitos relacionados às crianças e adolescentes, sendo um deles específico à Educação, e, o que determinam as demais normatizações havidas após o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

A criança como ser humano no início de seu desenvolvimento, onde na infância que é o período de grande desenvolvimento físico, terminando com a adolescência, demonstram que a condição de “estar em desenvolvimento” é motivo humano determinante para o surgimento de proteção integral e absoluta. Tanto, que, no Ordenamento Jurídico Brasileiro, transformaram-se em Princípios da Proteção Integral e Prioridade Absoluta aos Direitos da Infância e da Juventude.

É importante ter em conta que, quando se fala em prioridade absoluta dos direitos da criança e do adolescente, não se fala somente da proteção a pessoas com imaturidade

física e intelectual, mas de uma pessoa que está em processo de desenvolvimento, pois é mais fácil educar uma criança que punir um adulto.

Tomando por base tal condição, a orientação constitucional se dá em abrangência às Leis estabelecidas em função destas proteções. Por exemplo a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). E este, de forma clara traz e exigência de obediência estrita à condição peculiar de seus destinatários, com a garantia da Proteção integral e Prioridade absoluta.

Além da estrutura constitucional e especial (ECA), qualquer violação aos Direitos da Criança e do Adolescente, violam os Direitos Fundamentais, e estes são especiais, ou seja, distintos do direito dos adultos. E, dentro destes Direitos chamados “fundamentais”, temos os direitos da “primeira geração” que tratam da proteção aos direitos individuais do ser humano, os direitos da “segunda geração”, também chamados “direitos sociais, econômicos e culturais”, exigem a participação do Estado para sua efetivação, os “direitos da “terceira geração”, são os direitos ao desenvolvimento, os direitos da “quarta geração”, tratam, da universalização do direito à democracia, à informação, ao comércio eletrônico entre os Estados, e, fechando as gerações dos Direitos Fundamentais, temos os direitos da “quinta geração”, que têm por objetivo alcançar uma sociedade mais justa, igualitária e fraterna. Em suma, a principal finalidade dos direitos fundamentais é a de conferir aos indivíduos uma posição jurídica de direito subjetivo, em sua maioria de natureza material, processual e, limitar a liberdade de atuação dos órgãos do Estado, e este, com a obrigação protetiva aos seres humanos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, dispõe em seu artigo 4.º a linha de proteção geral às Crianças e Adolescentes. Somando-se à outros demais artigos que tratam de núcleos protetivos específicos, que vão, do direito à vida e à saúde (artigos 7.º a 14), Direito à alimentação (§ 3.º do art. 8.º), direito à liberdade, ao respeito e à dignidade (art. 17), direito à convivência familiar e comunitária (artigo 227 da Constituição Federal e 19 e 25 do ECA), direito à profissionalização e à proteção ao trabalho (art. 67), e, o um dos pontos estruturais de delineamento da pesquisa, o **direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer** (art. 53).

O estatuto determina que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo da criança e adolescente (MÔNACO, 2005, p. 102). Pois, vinculados à base constitucional e seus princípios, a Educação é um direito fundamental que permite a instrumentalização dos demais (art. 227 da Constituição Federal de 1988).

A partir de 1988, crianças e adolescentes são reconhecidos na condição de sujeitos de direitos e não meros objetos de intervenção no mundo adulto. O que caracteriza uma demarcação dos Direitos da Criança e do Adolescente no Ordenamento Jurídico Brasileiro. E, no sentido do que é tratado pelo artigo 53 do ECA, a educação é, sem dúvida, um aspecto relevante, no sentido de propiciar à criança e ao adolescente o pleno desenvolvimento de sua personalidade, promovendo como consequência a melhor integração individual e social.

E é neste padrão que surge na Constituição Federal de 1988, em seus artigos 205 e 206, a estrutura para toda a dinamização e atualização das normas que estabelecem regras, diretrizes, metas e estratégias para a execução e, efetivação do Direito à Educação das Crianças e Adolescentes, em especial, do Ensino Fundamental, com outros princípios, o da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União; gestão democrática do ensino público, na forma da lei; garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, 2017, p. 168).

A Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988, o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), o Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabelecem normas para a efetivação dos direitos à Educação para as crianças e adolescentes, porém, como há uma estrutura protetiva principiológica constitucional e normativa em regra programática normatizada pelo PNE, os municípios, em sua estrutura de educação com suas unidades de ensino, estão em harmonia com esta determinação em atenção ao complexo jurídico estabelecido no Ordenamento Jurídico Brasileiro, para cumprirem o seu papel?

A análise jurídico-legislativa de todas as normas determinantes em teor técnico, aliada a análise jurídico-pedagógica, assim, uma análise jurídica documental-dedutiva faz-se necessário para a constatação do que determinam as normas jurídico-pedagógicas.

2 DA ANÁLISE DO CURRÍCULO

A análise do currículo, seja qual for a modalidade, não pode ser efetivada, em conjunto à outra ciência distinta à ciência da Educação, neste caso a ciência Jurídica, sem antes haver um delineamento estrutural, no que se refere ao currículo e sua teoria, a teoria do currículo. Isso porque sua relação com o desenvolvimento da crítica e exigência da aplicação da norma, voltada ao Ensino Fundamental, objeto desta pesquisa, faz surgir um caráter de interdependência, transversalidade, intersubjetividade e de interdisciplinaridade. A busca do resultado em análise, à luz da ciência da Educação e sua teoria do currículo e a ciência Jurídica é o caráter teleológico da junção destas ciências.

Para que ocorra a validação da análise citada no parágrafo anterior, deve-se compreender a distinção entre os papéis exercidos pela teoria do currículo, o papel crítico e o papel normativo. No primeiro, deve ocorrer a análise dos pontos reflexivos na quantificação e qualificação, sua aplicação e resultados e sua práxis. No segundo papel, a análise apenas ocorrerá mediante estudo das rupturas e transformações ocorridas em tradição, reforçando-se que, para sua real validade há de se obedecer outra teoria, a teoria pura do Direito, estabelecida por Hans Kelsen, quando observou a norma (jurídica) em sua formação. Estas, de forma complexa, vinculam as normas jurídicas à outra teoria (teoria tridimensional do Direito), em que os elementos fato, valor e norma, implicam, também na Educação, visto que a estrutura nacional de educação está estabelecida com o que determina o ordenamento jurídico brasileiro.

O fundamento da relação dialética proporcionada pelo currículo, de forma sistematizada é intencional. É o que afirmam Moreira e Silva (2002, p.8), quando tratam de um conceito de currículo em caráter amplo, e, neste sentido “o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social [...]”, no qual há uma implicação com as “[...] relações de poder”. Visa, no contexto conceitual, voltado à Educação, uma quebra à críticas recebidas, pois, nestas, não se evidencia a valorização do ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos.

A presente pesquisa teve como norte o seguinte questionamento: Considerando a esfera municipal, em sua estrutura de educação com suas unidades de ensino, está em harmonia com as determinações legais de caráter constitucional protetivo, em regra

programática normatizada pelo PNE, para a efetivação dos direitos à Educação das crianças e adolescentes, para o cumprimento destas determinações?

Tal questão foi formulada tendo em conta a atualização recente feita pelo Estado brasileiro, com o objetivo de cumprir o que já determina a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e Adolescente. Assim, para que os princípios da prioridade absoluta e proteção integral tenham resultado positivo e sejam eficientes para que toda Criança e Adolescente tenha a possibilidade de um desenvolvimento adequado na sociedade na qual está inserida, e, principalmente, por sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento e tenha a garantia constitucional de direito à Educação, o Poder Público criou mecanismos voltados para a reestruturação do Ensino Fundamental, em caráter nacional. Cabendo aos entes federativos, Estados, Distrito Federal e Municípios, cumprirem as diretrizes, metas e estratégias estabelecidas por ordem legal, esta, destacada no Plano Nacional de Educação (PNE).

Tomando como universo de análise a educação no município de Campo Alegre, Alagoas/Brasil, considerando as determinações de ordem Constitucional e finalidades principiológicas, na necessidade de fixação dos conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, em cumprimento às regras (diretrizes, metas e estratégias) programáticas estabelecidas pelo PNE, com vigência de 2014 à 2024, como determina o art. 214 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, considerou-se por hipótese que o referido município, a exemplo de tantos outros, não estaria em harmonia com a normatização Nacional, especificamente na “Meta 2”, que trata categoricamente do Ensino Fundamental, com estratégias desenvolvidas no próprio PNE.

A delimitação do marco teórico contempla de forma preambular a teoria do currículo, sua relação com o desenvolvimento da crítica e exigência da aplicação da norma, voltada ao objeto de pesquisa. Com base nesses fundamentos, aborda-se o que determina o ordenamento jurídico brasileiro, e seu conjunto sistematizado (doutrina, norma, lei e costumes), com o complemento de suas legislações ordinárias, aqui, os Parâmetros Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular, seus princípios constitucionais, protetivos prioritários e absolutos ao direito da infância e da juventude.

Dentro da teoria do currículo, trata-se dos seus papéis crítico e normativo, como também, sua conceituação voltada à Educação, dadas suas vertentes tradicionais, críticas e pós-críticas, findando, neste ponto, em sua relação com o meio social. Assim, a validação apresentada às modalidades de estudos se dá com os conceitos e análises

jurídicas empregados na atualidade, desde a estrutura da teoria do currículo, os direitos positivados, princípios e efetivação dos direitos da infância e da juventude, confirmadas ou não, na análise documental final.

A reflexão sobre o trato das normas jurídicas a respeito do Ensino Fundamental levou em conta a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990. Este, atendendo o que, também em caráter inovador, está descrito na Constituição da República Federativa do Brasil, precisamente em seu artigo 227, que trata ser [...] dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, [...]” à gama de direitos mínimos existenciais ao ser humano, com a objetividade de “[...] colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.” (BRASIL, 2017, p. 168). Aqui há um divisor de águas na Legislação brasileira e toda a estrutura de Direitos Difusos e Coletivos, em especial voltados às crianças e adolescentes. Assim, após o advento da Lei Especial (ECA), o Estado brasileiro passou a criar outras demais normatizações à luz da Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente. Cabe observar que o referido Estatuto, Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, constitui hoje, um dos instrumentos jurídicos mais importantes para a proteção integral e absoluta à respeito da condição peculiar da pessoa em desenvolvimento.

Sabe-se que toda ordem de desestrutura estatal, converte-se e reflete-se na sociedade, e, no caso dos menores, de forma mais forte, com resultados sociais terríveis às crianças e adolescentes, como também, às famílias e à sociedade, fazendo com que o Estado tenha que dispor de mecanismos não educativos para sanar suas próprias falhas. E é aí que se situa a Educação como um novo vetor, desta vez, conduzindo a infância e juventude para o exercício de aprendizado educacional, que refletirá de forma distinta ao proposto nas medidas socioeducativas, por exemplo.

No viés condutor da atuação estatal, será apresentada a força da atual efetivação das garantias constitucionais à educação das crianças e adolescentes, postas como núcleo dos princípios da prioridade absoluta e proteção integral, sendo efetivados pelo Poder Judiciário, Ministério Público e Conselhos Tutelares, todos com o objetivo de efetivar os direitos garantidos pela Constituição aos menores. Com efeito, hoje, o trato é outro, pois o Estado brasileiro busca, desde o ano de 2010, a efetivação destes referidos direitos. Com o Plano Nacional de Educação (PNE) reformulado em 2011 e, novamente revisado, na vigência de 2014 a 2024, à luz do art. 214 da Constituição da República Federativa do

Brasil de 1988, houve a criação de “metas” e “diretrizes” voltadas ao ensino nacional. Tais metas abrangem todos os níveis de ensino. Por força da delimitação temática, será tratada a “Meta 2” e suas estratégias desenvolvidas no próprio PNE.

Tais metas e medidas adotam um movimento de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, e são diretrizes tratadas no art. 7.º do PNE, objetivando alcançar as metas e executar as estratégias previstas no texto do Plano. E seu reflexo já será apresentado, quando, através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), que constata o crescimento no número de matrículas no Ensino Fundamental, como reflexo positivo da referida Meta 2, através de gráfico e análise dos indicadores de crescimento, na ordem absoluta percentual dos anos de 2007, 2008, 2009 e, de 2001 a 2015, conforme publicado em maio de 2017.

A Constituição Federal de 1988, Carta Magna do ordenamento jurídico brasileiro, prenuncia que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 2017, P.168). E, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n.º 8.069 de 1990, há a determinação dos Direitos à Educação das Crianças e Adolescentes.

Se há tal proteção legal, além da regra programática de reestrutura do Ensino Fundamental no Brasil, o problema da não efetivação dos direitos da criança e do adolescente, quanto ao direito à Educação, não podem deixar de ser atendidos por parte do poder público municipal, estadual e federal.

Tal situação de bloqueio não poderia ser analisada, sem antes recorrer à ciência da Educação, visto que, para a análise da dinâmica de efetivação das normas protetivas constitucionais e demais legislações pertinentes à educação das crianças e adolescentes, e verificação de informações *in loco*, dos dados estruturais e documentais, planos de ensino, matriz curricular e conteúdo programático e do complexo documental existente na sede do Conselho Municipal de Educação (CME) de Campo Alegre Alagoas/Brasil, tornou-se importante a necessidade de alicerce com as teorizações na área da Educação, e, principalmente, a teoria do currículo e seus papéis relacionados ao ensino. Assim, nesta seção, demonstram-se os fundamentos teóricos da pesquisa, na ciência da Educação e na ciência Jurídica.

3 DA TEORIA DO CURRÍCULO

Preliminarmente, não se pode propor uma análise curricular à luz do que determina o ordenamento jurídico brasileiro, e seu conjunto sistematizado (Doutrina, Norma, Lei e Costumes)⁶⁶ e, nestes, inseridos as legislações ordinárias⁶⁷ (Parâmetros Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular), além de seus princípios (Constitucionais e Protetivos Prioritários ao Direito da Infância e da Juventude), sem antes, em caráter preambular e estrutural, tratar da teoria do currículo, em sua relação com o desenvolvimento da crítica e exigência da aplicação da norma, voltada ao objeto de pesquisa e estudo desta dissertação, concomitante e posta como saneadora, em caráter de interdependência, transversal, intersubjetivo e interdisciplinar, entre os ramos da ciência da Educação e da ciência Jurídica.

Segundo Goodson (1995), o termo *curriculum* é derivado da palavra latina *currere*, em sua etimologia etrusca-grega, que significa correr, curso, ou, referência à ordem (como sequência ou estrutura). Tais acepções remontam às práticas⁶⁸ educativas aplicadas já no século XVI, em universidades, colégios e escolas, a partir do *Modus et Ordo Parisienses*.

A expressão “currículo”, surge pela primeira vez datada do século XVI, nos registros históricos de quando aplicada aos meios educacionais. Ficando evidenciado que, a ideia de currículo como estrutura e sequência, estava vinculado ao cerne da eficiência social. Posto que, na *Universiteit Leiden*⁶⁹ (1582), os registros em certificados constam “[...] tendo completado o curriculum de seus estudos” (SILVA, 2018). o certificado era concedido ao aluno pela Universidade de *Glasgow*⁷⁰ (1633) e na *Grammar School de Glasgow* (1643). Em seu teor, a certificação constava, em referência, ao curso inteiro de

⁶⁶ “Fontes do direito” é uma expressão utilizada no meio jurídico para se referir aos componentes utilizados no processo de composição do Direito, enquanto conjunto sistematizado de normas, com um sentido e lógica próprios, disciplinador da realidade social de um estado.

⁶⁷ Normas que complementam as normas constitucionais que não forem regulamentadas por lei complementar, decretos legislativos e resoluções. Deve ser aprovada por maioria simples, ou seja, pela maioria dos presentes à reunião ou sessão da Casa Legislativa respectiva no dia da votação.

⁶⁸ Normas pedagógicas que caracterizavam o ensino parisiense, com personalidade única e original. Como mostra Joaquim Ferreira Gomes (1995:30), de todos os modelos universitários disponíveis, o *modus parisiensis* era o que apresentava maior coerência, rigor e eficácia e aquele que mais valorizava a ordem, rapidez e disciplina da aprendizagem, características da docência Jesuíta. In: http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/momentos/jesuitas/_private/mp.htm Acesso em fevereiro de 2018.

⁶⁹ Instituição de ensino superior localizada na cidade de Leiden, é a mais antiga universidade dos Países Baixos, fundada em 1575. A mais antiga da Holanda.

⁷⁰ Instituição de ensino superior da Escócia sediada na cidade de Glasgow, fundada em 1451.

vários anos, seguido pelos estudantes, e não apenas às unidades pedagógicas curtas (HAMILTON, 1992).

O ideário de “sequência”, “terminalidade”, “completude” e “integralidade” traziam em seu bojo o caráter teleológico de “intencionalidade”, ou seja, as universidades só atribuíam o título devido, após a concretude de todas as exigências acadêmicas. Desta feita, o diploma, grau ou título apenas seria concedido se houvesse o alcance das diretrizes e propósitos da instituição.

Não se pode esquecer o caráter inovador no campo pedagógico, praticado por estas instituições, configurando-se fato importante à história do currículo e Educação. E assim colocou em tela, uma diretriz hermenêutica, onde, ter em pauta a ideia de elementos que um curso educacional deve estabelecer, numa sequência sistematizada, onde, ante o avanço (à época) deveriam atentar para uma globalidade estrutural, na completude sequencial, mediante os parâmetros de cada época histórica.

Com a transição do regime feudal, entre os séculos XV e XVIII, ocorria a transição do regime feudal para sociedade capitalista, denominada de mercantilismo⁷¹, fez surgir uma série de transformações de grandes dimensões na realidade social europeia, de ordem jurídica, política, econômica, social e ideológica. Tais transformações pré-estabelecidas para o advento do sistema capitalista. Assim, a adequação (necessária) à reestruturação do sistema educativo e instituição escolar, objetivando a formação do homem para uma nova sociedade.

Com o advento da institucionalização, pós transformação pré-estabelecida do capitalismo e sua nova ordem, surge a transmutação do ensino individualizado (escolas organizadas em classes, com preceptor e aluno), - onde havia a ideia de “circuito de atletismo”, onde as diversas classes deveriam percorrer o mesmo caminho (percurso acadêmico) com provas (obstáculos) -, para a passagem do termo curriculum para o pedagógico. Onde, ao invés do “troféu”, o diploma, após passagem por todo o currículo (ensinamento, aprendizagem e provas) a obtenção do “prêmio”. Assim, a escola atestava, em responsabilidade, a formação de homens que se enquadravam às necessidades da sociedade, à época.

⁷¹ Conjunto de práticas econômicas desenvolvido na Europa na Idade Moderna, entre o século XV e o final do século XVIII. O mercantilismo originou um conjunto de medidas econômicas diversas de acordo com os Estados, com uma forte intervenção do Estado na economia. Consistiu numa série de unificando o mercado interno e formando fortes Estados-nacionais.

Nesta época, nada obstaculizou que Hamilton (1992) levantasse hipótese de conexão entre o protestantismo, calvinismo e o *currículum*. Afirmando que “[...] de fato, Leiden foi fundada em 1575 especificamente com o propósito de treinar pregadores protestantes, e a reconstituição de Glasgow na mesma década ocorreu para atender propósitos similares”.

Em continuação à investigação, Hamilton (1992) concluiu:

Assim, falar de um ‘currículum pós-Reforma [Protestante] é apontar para um entidade educacional que exibe tanto globalidade estrutural quanto completude seqüencial. Um ‘currículum’ deveria também ser ‘completado. Enquanto a duração, seqüência e completude dos cursos medievais tinham sido relativamente abertos à negociação por parte dos estudantes (por exemplo, em Bolonha) e/ou a uso por parte do professor (por exemplo, em Paris), a emergência de ‘currículum’ trouxe (...) um sentido maior de controle tanto ao ensino quanto à aprendizagem (p.43).

Não se pode esquecer que o padrão de conduta moral que permeava a relação preceptor-aluno (ensino individualizado), distinguiu-se da relação professor-aluno, pós transformação ensino em classes.

De acordo com Silva (2016):

As condutas entre preceptor-aluno, no ensino individualizado, eram vivenciadas apenas pelos dois envolvidos, porém no ensino em classe, as relações entre docente-aluno e aluno-aluno são vivenciadas em um coletivo. Na classe, diversos interesses embatem, portanto, diversas negociações são necessárias, regras comuns de conduta devem ser estabelecidas. O modo de funcionamento da sociedade capitalista emergente, no século XVI, exige uma nova moral. A moral do homem de negócios, necessária ao funcionamento da economia capitalista. Pressões para a formação deste homem tornam-se intensas sobre o sistema educativo, levando ao surgimento do currículo e ao estabelecimento de um novo modo de organizar o trabalho escolar (p. 03).

Após esta pequena explanação, torna-se patente a evidência de que o currículo, em análise (apenas em contexto histórico) não teria nascido para fadar-se. Muito menos desvinculá-lo da realidade socioeconômico, cultural e do novo “molde” de sistema de ensino, visto que, para tanto, foi desenvolvido. E, neste ponto, ao perceber, em formação conceitual, o que venha a ser currículo, depara-se com funções concretas estabelecidas historicamente, na própria escola, com a importante observação temporal (contexto

histórico, social e econômico), voltados para níveis ou modalidades de educação nas instituições.

E, para tratar o contexto do currículo em sua historicidade, é preciso atentar para a sequência desenvolvida ao longo dos séculos seguintes, ao advento do mercantilismo. Assim, surgiu o currículo pós segunda Revolução Industrial, quando, no século XX, Franklin Bobbit⁷², W. W. Charters, Edward L. Thorndike, Ross L. Finney, Charles C. Peters e David Snedden⁷³. De acordo com Apple (1982), acerca do teóricos, já críticos e analíticos do Currículo, há a afirmação que:

Essas pessoas diferentes eram vistas como uma ameaça a uma cultura norte-americana homogênea, uma cultura centrada na cidade pequena e sedimentada em crenças e atitudes da classe média. A comunidade que os antepassados ingleses e protestantes dessa classe ‘lavram de um deserto’ parecia desmoronar-se diante de uma sociedade urbana e industrial em expansão (...) (p. 108).

À luz do mercantilismo, surgiu o movimento do pós-modernismo no mundo hispânico, em 1930, que apresentou Perry Anderson, Terry Eagleton e Frederic Jameson⁷⁴, autores críticos do “pós-modernismo” e, junto deste todo o complexo estabelecido da teoria do currículo.

Já na década de 1960, o currículo passou a ser visto como “[...] um sistema tecnológico de produção”, considerando que, de acordo com SILVA (2016): “[...] *os resultados da aprendizagem sejam traduzidos em comportamentos específicos definidos operacionalmente, com verbos adequados, tendo em vista os objetivos que se pretendem alcançar com a prática pedagógica*” (p.5).

No pós-estruturalismo, de origem francesa, há a influência forte dos movimentos filosóficos de Nietzsche, contribuições de Martin Heidegger e leituras estruturalistas de Freud e de Marx, elaboração teórica feita por Deleuze, Derrida, Foucault, Klossowski e Koffman (a partir das leituras de Nietzsche), desde o anos 1960 até os anos 1980. Estes, inseparáveis da tradição estruturalista da linguística baseada no trabalho de Ferdinand de

⁷² Elaborou o primeiro Tratado de currículo - The curriculum em 1918.

⁷³ Estes autores definiram qual deveria ser a relação entre a estrutura do currículo e o controle social, em um período histórico de transição da América do Norte rural, agrária, do século XIX um crescente processo de industrialização e divisão do trabalho. Neste contexto, os problemas das cidades cresciam à medida em que aumentava a população oriunda da zona rural, bem como da imigração europeia e de negros do sul rural da América do Norte.

⁷⁴ Autores marxistas contemporâneos que interpretaram e avançaram críticas influentes do “pós-modernismo”. Os dois últimos, com formação e atuação na área de crítica literária, destacam-se em certos momentos por seus profundos *insights* sobre a cultura moderna e seus desdobramentos na contemporaneidade.

Saussure e de Roman Jakobson; e interpretações estruturalistas de Claude Lévi-Strauss, Roland Barthes, Louis Althusser e Michel Foucault (da primeira fase), além de Lyotard e Heidegger.

De acordo com Deleuze (1997, p. 195-96), estes pensadores utilizavam a desconstrução para denunciar, deslindar e reverter as hierarquias estruturadas nas instituições. Veja-se:

Os pensadores pós-estruturalistas desenvolveram formas peculiares de análise dirigidas à crítica de instituições específicas (família, Estado, prisão, clínica, escola, fábrica, forças armadas, universidade e filosofia) e para a teorização de uma ampla gama de diferentes meios (leitura, escrita, ensino, televisão, artes visuais, artes plásticas, cinema, comunicação eletrônica). É neste contexto que se insere a crítica do pós-estruturalismo ao currículo.

Apontam-se ainda os estudos culturais e multiculturalistas, que buscam a relação entre a Teoria do Currículo e os estudos culturais como feminismo, os estudos multiculturalistas, e, sobretudo os estudos pós-coloniais. No entanto, seu suporte teórico decorre dos estudos pós-modernistas e pós-estruturalistas. Tendo como precursores, segundo Hall (2005), Edward P. Thompson, Richard Hoggart e Raymond Williams. Tal estudo recebe duras críticas de Jacoby (citado por BERNARDO, 2004), ao que afirma:

Os multiculturalistas só se interessam pela cultura e pouco lhes importam os imperativos econômicos. Mas como pode a cultura subsistir sem o trabalho e a produção de riquezas? [...] Se fosse desvendado o esqueleto econômico da cultura, deixaria de se falar de diversidade e tornar-se-ia evidente que as diferentes culturas assentam nas mesmas infra-estruturas”. Segundo Bernardo (2004, p. 75), não constituem objeto de estudos das pesquisas multiculturalistas como “outras culturas” os fundamentalismos religiosos e as suas práticas culturais tradicionais e arraigadas, por serem antagônicas à cultura capitalista contemporânea. Há um investimento em extirpá-las da cultura porque não coadunam com as necessidades de homogeneização social e de mobilidade individual impostas pelo capitalismo atual.) “A pluralidade de culturas de que tanto se fala na esquerda pós-moderna tem obrigatoriamente de ser compatível com o prevalectimento de uma infra-estrutura única (p.75).

Assim, inúmeros investigadores, pesquisadores educacionais, e teóricos se propõem compreender melhor a teoria do currículo ao longo de sua história. Como visto, diferentes concepções, ratificações, retificações e críticas são preocupações daqueles que

se voltaram e se voltam para o melhor da Educação. Sinalizando as inúmeras possibilidades para a pesquisa e aplicação. Neste sentido, afirma Silva (1995, p. 195):

[...] o currículo não é operação meramente cognitiva, em que certos conhecimentos são transmitidos a sujeitos dados e formados de antemão. Nem pode ser entendido como operação capaz de extrair uma essência humana pré-existente à linguagem, ao discurso e à cultura. O currículo nesta perspectiva, nos constitui como sujeitos, e sujeitos muito particulares, de determinado tipo e de múltiplos posicionamentos no interior das divisões sociais (p.195).

Vê-se, então, que, o que influencia a qualidade de ensino é o currículo como fator determinante. Sua influência qualitativa é inicial, de modo geral, posto que existem várias possibilidades empregadas em sua práxis, dadas vertentes, interdisciplinaridade, transversalidade, paralelismo dos ramos afins, etc. E, noutra plano, mesmo em sequência ao qualitativo, surge o resultado, por óbvio, quantitativo, expressando a sistematização das disciplinas propostas em ciclos determinados nos planos pedagógicos de cada núcleo de ensino, resultando em evidente quantificação nos resultados de aprendizagem. Este é o fim que se pretende na teoria do currículo.

3.1 Da análise dos papéis crítico e normativo na teoria do currículo

De acordo com Ribeiro (1989), “[...] o plano curricular concretiza-se na atribuição de tempos letivos semanais a cada uma das disciplinas que o integram, de acordo com o seu peso relativo no conjunto dessas matérias e nos vários anos de escolaridade que tal plano pode contemplar.” (RIBERO, 1989, p. 35-44). Assim, para a análise de currículo tornar-se válida, em crítica e análise posterior, há que se entender a distinção entre dois papéis: o papel crítico e o papel normativo.

No papel crítico deve-se promover a análise em asserção das primeiras linhas de estudo, e, a partir daí determinar os pontos atuais do currículo, sejam fortes (reflexivos no quantificar/qualificar) ou fracos (deficientes em sua aplicação e resultados), somados à necessidade de análise de sua práxis.

A questão da noção crítica, segundo Young (2013), só será passível de absorção, mediante tradição. Ou seja, o conjunto complexo de estudos vivenciado pelo teórico-praxista, com suas rupturas e transformações. Tal qual, o afastamento de métodos de Hans

Kelsen, quando da formação da norma jurídica, para nascimento da norma pura⁷⁵, em sua aplicação. E, por esta ótica, pode-se afirmar que não se deve afastar da dinamização que as experiências depreendidas ao longo da vida pessoal, acadêmica e profissional, não terão sua validação teórico-prática. Assim, desde os introitos de Sociologia, História, Psicologia, Filosofia, Ciências Jurídicas, todas voltadas para a Educação, independente da não vivência de suas tradições. Há, desta forma, a extração intersubjetiva de toda essa experiência pretérita, ora eclética, ora vanguardista.

É evidente a complexidade que reside entre o objeto da teoria (o que é ministrado) e prática (aplicação do cerne desse objeto) pelos profissionais da Educação. No entanto, depreende-se que, a subjetividade, que pode parecer “solta”, fixa-se com a interdisciplinaridade, pois, cada ramo, em si, tem sua base (tradição).

Por sua vez, no papel normativo, verifica-se a existência de dois significados. O 1.º trata das normas⁷⁶, que regem e orientam a feitura e aplicação do que está posto no currículo. O 2.º volta-se aos valores morais insculpidos ao indivíduo, implicado no campo da Educação, em uma “sociedade boa”.

Torna-se clara a preocupação ante a necessidade tecnicista do papel normativo supracitado, pois a teoria normativa do currículo, expõe a fragilidade de tradição, em formação do professor. Este, apresenta-se sem critério de sequer desenvolver senso crítico. Neste mesmo interim, ratifica-se a importância das implicações normativas para que se tenha um propósito crítico da teoria do currículo, no currículo, proporcionadas por quem, de fato, envida esforços para sua aplicabilidade. E que seu reflexo não seja estéril.

À luz da historicidade do currículo, denota-se a evidente distinção prática entre os objetivos críticos e normativos do currículo. No entanto, tal distinção se dá por força da anulação um do outro. Ou, da não aplicação do papel crítico no normativo. E pior, quando da aplicação, surgem remendos e inovações sem critérios de toda ordem, sejam ideológicos, religiosos, políticos, sociais.

⁷⁵ A Teoria Pura do Direito é uma teoria do Direito positivo - do Direito positivo em geral, não de uma ordem jurídica especial. É teoria geral do Direito, não interpretação de particulares normas jurídicas, nacionais ou internacionais. Contudo, fornece uma teoria da interpretação.

⁷⁶ Um dos alicerces da Teoria tridimensional do Direito. No Brasil mais conhecida pelo seu formulador original, mas não exclusivo, o professor Miguel Reale, foi concebida como uma proposta de construção do pensamento jurídico e uma das principais inovações no estudo e compreensão deste fenômeno. Conforme proposta pelo professor Reale, a teoria correlaciona três fatores interdependentes que fazem do Direito uma estrutura social axiológico-normativa. Esses três elementos são: fato, valor e norma.

Como tratado anteriormente, nos mesmos moldes da purificação da norma por Kelsen, tais métodos, eivados de poluição, ou pior, de tradição sem contexto (apenas pretexto), o resultado é desastroso, danoso, e, num prisma teleológico, “criminoso”.

Quanto ao levante de que há um engessamento proporcionado pela teoria do currículo, há que se repensar, pois, antes de seu advento, o que se tinha era, de toda sorte, uma desordem estrutural, que refletiu, por décadas, nos danos, desastres e, a confirmação de gerações deformadas intelectualmente, alienadas da realidade de mercado posta e pronta para exigir de sua capacitação, o melhor desempenho, com reflexos óbvios de melhoria de qualidade de vida.

Não há espaço para o sentimento libertário estanque, posto que se distancia do sentimento e evidência de vitória. Como também não se deve pluralizar o ideário de negatização da permissão de acesso ao conhecimento. Antes, sequer havia qualidade de ensino. Desejar o impossível, para muitos, em análise crítica proporcionada por poucos é injusto. Todo conhecimento advém de uma base. Se a base está deteriorada, cuidemos de sua reestruturação. Assim, irá caminhar para abraçar a abertura de leques adjacentes. Contudo, não se deve pormenorizar e ideologizar tradições (eivadas de vícios) como cunho libertário. Se assim não for, como poderá qualificar, com ensino desregrado e fora do contexto formal necessário, e pior, quantificar no resultado necessário, avaliações?

Evidente que não se discorda da vertente de que não há a possibilidade de desenvolvimento de um papel crítico, sem a evidência de suas implicações concretas. Em sentido contrário, Michel Foucault se pronunciou, mesmo diante das críticas ao seu pensamento crítico à teoria do currículo:

Não vou desempenhar, de maneira alguma, o papel de quem prescreve soluções. Sustento que o papel do intelectual, hoje, não é [...] propor soluções ou profetizar, já que, ao fazer isso, só se contribui para uma determinada situação de poder que deve ser criticada. (FOUCAULT Michel, 1991, p. 157, 3 apud MULLER, 2000, p.06).

Fica evidente a falha no argumento de Foucault, pois, em sua assertiva há a vinculação dos resultados dos papéis (críticos e normativos do currículo) equivalentes apenas à soluções. É passível que cada professor queira analisar a teoria do currículo com o afastamento do engessamento, daí as soluções surgem, com o advento de sua crítica e junção dos métodos (tradições) à normatividade posta. Tal tecnicismo é positivo na ordem prática de cada docente. Desde que, em momento algum ocorra poluição de métodos,

como tratado por Hans Kelsen, na formação da norma. E a confirmação da aplicação dos papéis da teoria do currículo, se dá, contudo, no reflexo de sua progressão intelectual, profissional e acadêmica, como em qualquer profissão. Reiteramos, não há como promover avanço sem orientação e seguimento de princípios norteadores. Estes, derivados da teoria do currículo. Mesmo em crítica à teoria do currículo, Young (2013) afirma [...] “em outras palavras, os professores precisam da teoria do currículo para afirmar sua autoridade profissional.” (p. 06)⁷⁷

3.2 A teoria do currículo como conceito educacional

Não se pode duvidar que o currículo em teoria, e, em conceito é o que há de mais inovador na seara educacional, mesmo em detrimento de diversos outros ramos de atuação profissional não terem a mesma estrutura complexa de diretriz que o sistema de ensino tem. E a comprovação dessa assertiva se consubstancia com a evidência tratada por Young (2013):

Todas as instituições educacionais afirmam e presumem dispor de um conhecimento ao qual outros têm direito de acesso e empregam gente que é especialista em tornar esse conhecimento acessível (os professores) – obviamente, com graus variados de sucesso. Quem quer adquirir um conhecimento especializado pode começar por ler um livro ou consultar a internet, mas, se for sério, vai a uma instituição com um currículo que inclua o que quer aprender e tenha professores que sabem ensinar (p. 08).

Em resposta, ou premissa, Young (2013) questiona “[...] qual conhecimento deveria compor o currículo?”, analisando o desconhecimento, em parte, do que o currículo se propõe, a não ser a prática cotidiana magisterial, e elenca “[...] grade horária, listas de disciplinas, roteiros de exames e, cada vez mais, matrizes de competências ou habilidades.” (p.08).

Neste interim, no tocante à significação e cerne do conceito de currículo, colaciona entendimento de Scott (2014), em que pese:

⁷⁷ Palestra proferida em 1.º de novembro de 2013 no II Seminário FE/USP sobre currículo “Escola e Sociedade do Conhecimento: aportes para a discussão dos processos de construção, seleção e organização do currículo”, realizado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE/USP. Disponível em: <<http://iptv.usp.br/portal/video.action?idItem=18988>>. Acesso em: fev. 2016, e, <http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n151/10.pdf>. Acesso em: mai. 2018.

Seu ponto de partida não é propriamente o currículo, mas o aprendizado como a mais básica atividade humana. O que torna humano o aprendizado humano, diz ele, é o fato de que se trata de uma atividade epistêmica – em outras palavras, tem a ver com a produção de conhecimento. Por que outra razão aprenderíamos senão para descobrir algo ou como fazer algo – portanto, produzindo conhecimento? É útil estender a ideia de Scott um pouco mais e ver o aprendizado como um *continuum* em dois sentidos: histórico, já que, ao longo do tempo, o aprendizado tornou-se cada vez mais complexo e diferenciado; e em termos de tipos de aprendizado disponíveis nas sociedades modernas (p.09).

A partir daí se estabelece o ato contínuo do aprendizado necessário à qualquer sociedade moderna. Assim, deixa claro a grandeza das formas de aprendizado, em que o conhecimento é desenvolvido de forma tácita, independente de papel crítico ou normativo. E, na continuidade, a possibilidade de dirimir ou minimizar o “desaprender”, evidenciando o deprender de forma mais evidente. Neste sentido, deduz-se que o aprendizado é epistêmico em sua constante produção de conhecimento e não teleológico, objetivado nos papéis críticos e normativos da Teoria do Currículo.

Neste ponto, depreende-se que o aprendizado constante, em caráter epistemológico, é resultado direto do papel crítico da teoria do currículo; já o resultado de fixação de aprendizado é fruto da normatização. Pois, sem a determinação do que se deve conhecer (lúdico, consuetudinário, comum, tradicional), - considerados conhecimentos úteis - o estudar, conhecer e, por fim, deprender, mitiga-se ao esquecimento natural ou motivado por deficiências alheias ao ensinamento. E, neste ponto, das Necessidades especiais, será reportado em nossa última seção.

O novo conhecimento, ou, a continuidade ou *continuum*, tratado por Young (2013), estão evidentes como as atividades de produção de conhecimento desenvolvidas no campo acadêmico universitário por pesquisadores imbuídos de tecnicismos adequados, que apontam amplas possibilidades de dilação das teorias existentes e vindouras, às várias disciplinas e ramos das ciências, em transversalidade, paralelismo e composição. Faz surgir, assim, o novo conhecimento científico a partir das academias. E, aqui, mais uma vez, evidencia-se a necessidade do papel normativo da teoria do currículo, pois sem a diretriz norteadora e disciplinar dos experimentos e testes, a crítica ficaria mitigada, além do enfraquecimento do interesse de sua continuidade. Afinal, seus pares, por óbvio, determinariam o crivo de veracidade e validade das pesquisas empreendidas.

Ora, se a atividade de experimento é altamente especializada, traz em sua diretriz, leia-se não normativa, e sim, nuclear, a necessidade da evidência e comprovação, por conselhos, colegiados, etc., como menosprezar a teoria do currículo e seus papéis?

É sabido que as linguagens e símbolos distintos a cada ramo da ciência, são matizes de extrema importância para sua verificação e, posterior validação. E, tomando como base tal importância, não podemos ser estanques. A Educação, em seus anos iniciais repercutirá da melhor forma. É preciso atentar para a necessidade de estabelecer disciplinas (não reprodução apenas) de atendimento à norma, de forma colaborativas, vislumbrando os princípios que norteiam desde a Educação constitucionalizada, passando por todas as teorias educacionais, normas vigentes. Assim, o resultado futuro será distinto do que os índices apontam.

É esta inquietação, traçada nesta década, que faz esboçar uma linha basilar para determinar a necessidade da junção do papel crítico ao normativo, quando da aplicação do que está positivado, tanto nos direitos elencados no ordenamento jurídico, quanto em suas ramificações, dada a formação do Estado democrático de Direito brasileiro, em tela, por sua legislação especial voltada à atenção principiológica prioritária e absoluta às Crianças e Adolescentes para a Educação. De acordo com Tadeu (1999, p. 16/17), na teoria do currículo são identificadas três categorias.

3.2.1 Teorias tradicionais

Originada nos Estados Unidos da América, alicerçada na tendência conservadora dos princípios de Frederick Winslow Taylor, ou, simplesmente, “Taylorismo”⁷⁸, este assemelhava o educacional ao modelo organizacional e administrativo das empresas. Na perspectiva tradicional ou teórica, os sistemas educacionais, conceitualmente, estariam vinculados aos moldes de sistema industrial, sob os paradigmas da administração científica⁷⁹, visto que, de acordo com John Franklin Bobbitt, haveria uma “[...] associação das disciplinas curriculares à uma questão puramente mecânica”. (SILVA, 2003, s.p).

De acordo com Silva, em sua obra “Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo” (2003), os termos que destacam cada teoria, e, neste interim, a Teoria Tradicional, são: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática,

⁷⁸ Sistema de organização do trabalho concebido pelo engenheiro norte-americano Frederick Winslow Taylor, com o qual se pretende alcançar o máximo de produção e rendimento com o mínimo de tempo e de esforço.

⁷⁹ Também conhecida como Taylorismo.

organização, planejamento, eficiência e objetivos. Em suma, padronização e vínculo às regras impostas no ambiente produtivo, em molde de repetição, divisões específicas de tarefas. Enfim, uma forma de “instrução mecânica”, na qual havia o preestabelecimento curricular, ensinamento e memorização (repetição) promovida pelos estudantes. Denota-se, neste sentido, haver uma espécie de limitação à atividade meramente burocrática, onde o Professor era centro de conhecimento para os alunos, e estes, treinados apenas à repetição do que lhes foi ministrado. Contudo, o principal objetivo da Teoria Tradicional era preparar as habilidades intelectuais mediante prática de repetições (memorizações).

3.2.2 Teorias críticas

Como observado anteriormente, a década de 1960 marca o início do plano teórico com concepções marxistas e nos ideários da chamada teoria crítica. Esta compreendia que a escola e a educação, juntas, reproduziam as desigualdades sociais existentes na sociedade capitalista. A partir daí, o vínculo do currículo ao ideário de submissão aos interesses e conceitos de uma classe dominante é inevitável, dado o fulgor apaixonado dos novos teóricos,⁸⁰ ao proposto por Karl Marx. No entanto, excluem a fundamentação de suas críticas ao contexto dos grupos sociais subordinados, e, principalmente, ao contexto sociocultural vigente.

Desta forma, surge, nos moldes da teoria crítica, na teoria do currículo, a ideia do currículo com a função não apenas de um conjunto sequencial “mecânico”, e sim, estruturada em uma perspectiva “libertadora” e, conceitualmente crítica que favorecesse as massas populares. Ou seja, uma função de cunho estritamente marxista. Neste sentido, ainda de acordo com Silva (2003), os termos que destacam cada teoria, e, neste interim, a teoria crítica, são: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência. Note-se que as fontes basilares insculpidas na teoria tradicional são relegadas na teoria crítica, posto que não se vislumbram os aspectos de ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos.

Em suma, evidencia-se a argumentação que não existe neutralidade teórica, visto que as relações de poder as baseiam. Como também apontam desigualdade social nas

⁸⁰ Atuantes da Escola de Frankfurt: Max Horkheimer e Theodor Adorno. Além das influências da Nova Sociologia da Educação, com percussores como Pierre Bourdieu e Louis Althusser.

disciplinas de forma implícita, pois estas, ao serem reproduzidas, em sua incompletude, refletiriam na malformação dos alunos, que, sequer, depreenderam habilidades, das classes dominantes (termo reiterado na teoria marxista).

3.2.3 Teorias pós-críticas

Emergentes da década de 1970 e 1980, as teorias pós-críticas esteiam-se nos princípios da fenomenologia, pós-estruturalismo e dos ideais multiculturais. Nos mesmos moldes da teoria crítica, aqui residem duras críticas à teoria tradicional, no entanto, ampliam a discussão quando elevam a crítica além da unicidade marxista - classes sociais x classes dominantes – assim, evidencia o “sujeito” como seu principal foco. Como o sujeito é elemento de cerne da teoria pós crítica, a realidade social do indivíduo passou a ser compreendida e estendida aos grupos étnicos e culturais, como por exemplo, a racialidade, gênero, orientação sexual e demais elementos concernentes às diferenças entre as pessoas. Assim, o combate à opressão aos grupos de minorias, por estes teóricos, marginalizados, tornou-se “bandeira”, e, lutar por sua inclusão social, a principal atividade.

As teorias pós-críticas indicavam que a teoria tradicional detinha caráter determinante em sua práxis, em que preponderava a operacionalização dos preconceitos estabelecidos pela sociedade. Em contraponto, buscava adaptar-se à realidade estudantil, compreendendo os costumes em uma relação de diversidade e respeito. Arrematando o ideário da não existência de um conhecimento único, e, questionando a verdade posta, como não completa.

Desta forma, concomitante ao que se depreende de Silva (2003), os termos que destacam cada teoria, e, neste interim, a teoria pós-crítica, em junção à teoria crítica, são: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência, identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo. E, mais uma vez, não se vislumbram as fontes basilares insculpidas na teoria Tradicional.

Para a teoria pós-crítica, o currículo (teoria tradicional) propulsiona uma relação de gêneros, promove a cultura patriarcal, desvaloriza o desenvolvimento cultural e histórico de grupos étnicos, distanciando-se dos conceitos de modernidade, vinculando à modernidade apenas à razão e ciência. Em detrimento de sua “luta” pela “quebra” da

verdade em seu conceito, tomando como cunho a formação conceitual, além de determinar que o conhecimento seja incerto e indeterminado.

Assim, para Tadeu (2003), o poder é a matriz que separa as tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. Senão, veja-se:

As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: "teorias" neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder. As teorias tradicionais, ao aceitar mais facilmente o status quo, os conhecimentos e os saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões técnicas. Em geral, elas tomam a resposta à questão "o quê?" como dada, como óbvia e por isso buscam responder a uma outra questão: "como?". Dado que temos esse conhecimento (inquestionável?) a ser transmitido, qual é a melhor forma de transmiti-lo? As teorias tradicionais se preocupam com questões de organização. As teorias críticas e pós-críticas, por sua vez, não se limitam a perguntar "o quê?", mas submetem este "quê" a um constante questionamento. Sua questão central seria, pois, não tanto "o quê?", mas "por quê?". Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? As teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder (p. 16).

As teorias aqui apresentadas minimizam a ênfase conceitual da teoria tradicional e seu contexto pedagógico de ensino e aprendizagem, maximizando os conceitos de ideologia e poder, discurso e ideologia, assim criando uma nova perspectiva de ver a Educação.

Aponta-se que uma teoria tem sua definição a partir do seu conceito, este, como vetor da concepção de uma realidade, como elemento organizativo e estruturante da forma como enxergamos essa "nova realidade". Assim, depreende-se que, a partir da análise de seus conceitos empregados, pode-se distinguir suas diferenças.

Tomando como espeque a última teoria, a pós-crítica, visto que esteia-se na junção e ampliação da teoria crítica, a alienação da verdade, a partir de uma formação conceitual, fará surgir, também, um conceito de verdade preestabelecida. Ora! Assim, também, um conceito. E, quanto ao conhecimento "incerto" e "indeterminado", por cristalino e óbvio, realmente há "fundamento", posto que, nenhum dos elementos estruturantes da teoria tradicional vigoram nas teorias críticas e pós-críticas do currículo,

tais como: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos.

3.2.4 A relação dialética sistematizada do currículo

A relação dialética proporcionada pelo currículo, de forma sistematizada é intencional. Pois, ao imprimir sua reflexão diretamente ao meio social, reveste-se de outras sequências ideológicas já em sua formação, sejam, culturais (tradição), políticas, econômicas. Assim, a sociedade constitui-se condicionada a esta relação.

A visão de fragilidade conceitual do currículo, no tocante ao conhecimento social é errônea, pois o alicerce normativo, que será visto em ponto específico, determina sua força dentro das instituições que são abordadas por ele. Senão vejamos o que afirmaram Moreira e Silva, (2002), em análise ao leque que se depreende do conceito de currículo em caráter amplo:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (p.8).

O senso comum vislumbra o currículo como um conjunto exaustivo de disciplinas, no entanto, e, por óbvio, por força do seu papel crítico, que também será visto, aponta para além da matriz curricular, conteúdo programático. Ele traz em seu bojo, elementos implícitos (críticos indiretos) e explícitos (normativos diretos ou positivados), com o fulcro de estabelecer diretrizes que norteiem seus praxistas.

Sacristán (2000) afirma que o currículo não é algo estanque, pois, evidencia-se como um conglomerado selecionado de objetivos de aprendizagem, onde as experiências devem postas em prática, após, avaliadas. Assim, seus resultados, mediante repetitividade, tornam-se passíveis de alterações e adequações. E tal afirmação, confirma-se quando, da compreensão da aplicação na ordem prática, depreende-se as aplicações variadas e, de acordo com o indivíduo, quando do acesso ao conhecimento, este, passa a ter conhecimentos adquiridos e a compreensão dos conteúdos estabelecidos na ramificação (conteúdo programático e grade curricular). Desta forma, há o reflexo decisivo para o convívio igualitário em sociedade, refletindo mais ainda, em seu

desenvolvimento pessoal, social, produzindo resultados claros em sua futura atuação profissional. Veja-se:

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. (SACRISTÁN, 2000, p.15).

E ainda,

É importante compreender que até mesmo a ausência de conteúdo essencial possui um propósito, pois o currículo nunca é neutro. A ausência de conteúdos valiosos é outro conteúdo, e as práticas para manter os alunos dentro de currículos insignificantes para eles são todo um currículo oculto. (SACRISTÁN, 2000, p.20).

Dentro dos conceitos, ainda apresenta-se o entendimento de Michael Apple (*apud* PALMA, 1990), ao considerar que “[...] a estruturação do conhecimento e do símbolo em nossas instituições educacionais está intimamente relacionada aos princípios de controle social e cultural numa dada sociedade.” (APPLE, 1982, *apud* PALMA, 1990, p. 01).

Neste sentido, o controle social e a inserção de valores culturais e ideológicos, em caráter “quase” dogmáticos, atuam como ponto estratégico, emanados por decisões das instituições educacionais, não veladas (observadas) ou defesas (proibidas), para a obtenção de propósitos nos papéis críticos e normativos do currículo. Evidenciando assim, a celeuma do controle social, por meio da reprodução de valores e cultura. E, em sua crítica, depreende-se que o importante não é como o saber é disseminado e perpetrado, e sim, qual o saber proporcionado e, como se deu a “eleição” deste padrão.

Já para Franklin Bobbit (*apud* SILVA, 2016) há uma concepção de escola como empreendimento empresarial, com toda a estrutura hierarquizada, e “maquinários” que moldem os alunos para desempenhos específicos, voltados unicamente ao trabalho. Mas não estingue a existência do trato intelectual necessário, nem tão pouco a distinção entre especificidade técnica voltada ao mercado de trabalho e a metodologia aplicada. Esta exige, por si, cognição de discernimento mínimo em hermenêutica ante a metodologia ministrada.

Bobbit afirma ainda que a existência de metas, estabelecidas por metodologia fez surgir uma “consciência coletiva”. Ou seja, ficou evidenciado que, mesmo com a

aplicação da normatização crítica, aqui unidas por força da metodologia aplicada e voltada ao mercado de trabalho, indivíduos que não se encaixavam no método, porém depreendiam o conteúdo, ou, não acompanhavam, cognitivamente o ministrado, mas, depreendiam a ordem prática necessária interposta, enquadraram-se como totalmente distintos.

E para John Dewey (SILVA, 2016), crítico da teoria curricular tradicional, o currículo teria a função de fazer valer as experiências vivenciadas por cada aluno (não existindo a valorização de tais experiências, o ambiente escolar não promoveria democracia necessária neste seio) e não capacitar apenas para a atividade laborativa. Este é o entendimento de Dewey:

A escola tradicional está organizada para permitir que se pratiquem certas habilidades mecânicas e certas ideias, sem cogitar da prática de outros traços morais e emocionais desejáveis em uma personalidade. Como aprender, com efeito, honestidade, bondade, tolerância, no regime de ‘lições’ marcadas para o dia seguinte? Só uma situação real de vida, em que se tenha de exercer determinado traço de caráter, pode levar à sua prática e, portanto, à sua aprendizagem. Daí ser necessário que a escola ofereça um meio social vivo, cujas situações sejam tão reais quanto as fora da escola. (DEWEY, 1965, p. 48 apud SILVA, 2016, p.5).

Dadas as vertentes críticas existentes a partir dos anos de 1960, a escola passou a ser questionada e identificada como elemento da engrenagem do “Aparelho Ideológico do Estado”, segundo teoria do Louis Althusser⁸¹, sendo um dos reprodutores da estrutura social. Assim, passaram a ser realizadas reflexões sobre a influência e reflexo da escola na sociedade.

Urge, neste ponto, a evidente necessidade de desmistificação de todo o calor da discussão sobre a teoria do currículo, após a teoria precursora de um dos alicerces do marxismo. Tais críticas, dogmaticamente, por força dos contextos sociais, culturais, políticos e educacionais de sua época, refletiram de forma gravíssima em outras teorias, estas malfadadas em seu nascedouro, posto que não vingaram e pior, enveredaram por alicerçar, de forma aleijada, estruturas de Estado que deflagraram guerras e seus frutos, genocídios à luz ideológica, perseguições político partidárias, desestruturação econômica

⁸¹ Filósofo francês que desenvolveu a teoria do “Aparelho Ideológicos de Estado”, que não se deve confundir com o Aparelho (repressivo) de Estado. Teoria esta, reconhecida como um dos pilares da teoria Marxista, em que, na tradição marxista, concebe o estado como uma máquina de repressão que permite às classes dominantes assegurar a sua dominação sobre a classe operária, extorquindo desta última a mais-valia.

e social dos Estados, embargos econômicos – fruto da inconsequência irresponsável de seus ditadores, tido como líderes, e tantas outras mazelas que, hoje se entende como desvirtuação do belo científico, para o horrendo desejo partidário doutrinante.

Assim, diante do surgimento natural e fervor das críticas à teoria do currículo, bem-vindas cientificamente, e, da necessidade de sua análise atual, apresenta-se o questionamento tratado por Young⁸², em tradução de Leda Beck:

Teoria do currículo: o que é e por que é importante?

Estou convencido de que não há questão educacional mais crucial hoje em dia do que o currículo. Para colocar o problema mais diretamente, precisamos responder à pergunta: “o que todos os alunos deveriam saber ao deixar a escola”?

Como teóricos do currículo, deveríamos ter as respostas para perguntas desse tipo. Afinal, somos os especialistas em matéria de currículo. Isso não significa que somos autoridades inquestionáveis no assunto – longe disso. Mas significa, na minha opinião, que temos a responsabilidade que acompanha a especialização: dizer a verdade em nosso campo, como a vemos. Ao mesmo tempo, tais questões sobre “o que ensinar na escola” constituem apenas um nível de investigação para a teoria do currículo. O currículo foi associado por tempo demais apenas a escolas. Faculdades e universidades também têm currículos. Portanto, a teoria do currículo aplica-se a toda instituição educacional (p. 03).

Em sua análise, Young (2013) aponta que houve linhas de evolução na seara dos estudos curriculares, em que pese todas tecerem críticas, a saber:

1. A interação entre a tradição anglo-estadunidense e as tradições alemã e do norte da Europa de teorias educacionais.
2. O desenvolvimento da teoria crítica do currículo, que levou ao rompimento com as tradições inglesa e estadunidense; nos EUA, esses teóricos eram os reconceitualistas associados a Bill Pinar, que se inspirou principalmente em Dewey, e os neomarxistas críticos e pós-marxistas, como Michael Apple e Tom Popkewitz.
3. Os historiadores do currículo, liderados por meu colega inglês Ivor Goodson.
4. Os sociólogos da educação, tanto na tradição construtivista como na realista, a quem tenho sido associado (p. 04).

⁸² Palestra proferida em 1.º de novembro de 2013 no II Seminário FE/USP sobre currículo “Escola e Sociedade do Conhecimento: aportes para a discussão dos processos de construção, seleção e organização do currículo”, realizado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE/USP. Disponível em: <<http://iptv.usp.br/portal/video.action?idItem=18988>>. Acesso em: fev. 2016, e, <http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n151/10.pdf>. Acesso em: mai. 2018.

Cita, ainda, Morrow e Torres⁸³, quanto à importância do teórico Basil Bernstein⁸⁴, aponta-o como incursão da determinação da teoria do currículo no mapa educacional. E, em assertiva, afirma [...] “que não é possível ter uma teoria do currículo sem uma teoria do conhecimento.” (YOUNG, 2003, p. 04).

4 EFETIVAÇÃO DAS GARANTIAS CONSTITUCIONAIS À EDUCAÇÃO DA CRIANÇA E ADOLESCENTE

O Estado Democrático de Direito Brasileiro, através dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, como também os entes federativos União, Estados e Municípios, tem o dever de efetivar os direitos e garantias constitucionais, como também, de promover, além da efetivação, a fiscalização do seu cumprimento, zelando por todos os Direitos inerentes ao Direito à educação. No entanto, não cabe apenas aos poderes constituídos citados, como também, em estruturas individuais, como as Coordenadorias de Educação e suas escolas municipais, Diretorias Regionais de Ensino, das Escolas estaduais, Secretarias de Educação estaduais e municipais, e demais órgãos da esfera jurídica, como, Defensoria Pública, Ministério Público, Poder Judiciário, Conselhos Tutelares, Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente, e demais que venham a ser criados.

4.1 A educação da criança e do adolescente – princípio da prioridade absoluta

Educação é um direito fundamental que permite a instrumentalização dos demais. Sob qualquer aspecto que se queira analisar, ela é indispensável ao ser humano para que a pessoa tenha uma vida digna. O direito à educação é parte de um conjunto de direitos chamados de direitos sociais, que têm como inspiração o valor da igualdade entre as pessoas.

No Brasil, este direito apenas foi reconhecido na Constituição Federal de 1988, e antes disso o Estado não tinha a obrigação formal de garantir a educação de qualidade a todos os brasileiros. O ensino público era tratado como uma assistência, um amparo dado àqueles que não podiam pagar. Durante a Constituinte de 1988, as responsabilidades do Estado foram repensadas e promover a educação fundamental passou a ser seu dever.

Conforme o Artigo 227 da Constituição Federal de 1988:

⁸³ Teoria Social e Educação.

⁸⁴ Basil Bernstein (1924-2000), sociólogo inglês conhecido por seus trabalhos na área da sociologia da educação. A evolução do seu pensamento aparece fundamentalmente nos cinco volumes da obra *Class, Codes and Control*, lançada pela editora Londrina Routledge & Kegan Paul.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (p. 168-169).

4.2 A EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE NO ESTADO BRASILEIRO

O Plano Nacional de Educação (PNE) Brasileiro foi criado numa 1.^a edição, em 20 de dezembro de 2010, por encaminhamento da então Presidente da República do projeto de lei ao Congresso Nacional, foi aprovou o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020. Porém, um substitutivo (por força das discussões e debates durante o trâmite nas Casas Legislativas do Congresso Nacional) foi aprovado em 3 de junho de 2014 o novo PNE, Lei n.º 13.005, em cumprimento ao que determina o art. 214 da Constituição Federal de 1988, com vigência de dez anos [...], como “[...] instrumento de planejamento do nosso Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor. [...] em que [...] estão definidos os objetivos e metas para o ensino em todos os níveis – infantil, básico e superior – a serem executados nos próximos dez anos.” (BRASIL, 2014, p. 7).

De acordo com o “Observatório do PNE”, após a reestruturação da Legislação brasileira, que trata ao Ensino Fundamental, ficou estabelecida a Meta de Universalização do Ensino Fundamental, relacionado à garantia de conclusão da formação para as idades recomendadas, ao percentual de 95% (noventa e cinco por cento), exigido para vigência do Plano Nacional de Educação. Assim está descrito no PNE (BRASIL, 2014):

Essas são as ações que deverão conduzir aos propósitos expressos nos incisos do art. 214 da Constituição, quais sejam: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do país; e estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (p. 08).

O PNE (2014-2024) traz dez diretrizes, entre elas a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação, além da valorização dos profissionais de educação, sendo este um dos maiores desafios das políticas educacionais.

A colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, são diretrizes tratadas no art. 7.º do PNE, objetivando alcançar as metas e executar as estratégias previstas no texto. Estas diretrizes fixas estão normatizadas em seus artigos 1.º e 2.º (BRASIL, 2014), que tratam:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV – melhoria da qualidade da educação;
- V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país;
- VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX – valorização dos(as) profissionais da educação;
- X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (p. 31-32).

A execução do PNE mediante monitoramento contínuo e avaliações periódicas, das diretrizes tratadas no art. 7.º está previsto no art. 5º, com efetivação em quatro instâncias que devem analisar e propor políticas públicas que assegurem a implementação das estratégias e o cumprimento das metas e a revisão do percentual de investimento público em educação. As instâncias tratadas no art. 5.º (BRASIL, 2014, p. 32) são:

- I – Ministério da Educação (MEC);
- II – Comissões de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal;
- III – Conselho Nacional de Educação (CNE);
- IV – Fórum Nacional de Educação.

Além das diretrizes fixadas do art. 7.º, outra normatização está prevista no art. 3.º, esta, trata das 20 (vinte) Metas para o ensino em todos os níveis (infantil, básico e superior) que deverão ser cumpridas no prazo de vigência do PNE, desde que não haja prazo inferior definido para metas e estratégias específicas. (BRASIL, 2014, p. 42). Assim, das 20 (vinte) Metas estabelecidas pelo PNE, a 2.ª (Meta 2) é fonte que embasa

os dados para a comprovação da realidade do objeto desta dissertação, pois, cuida exclusivamente do Ensino Fundamental. E assim, trata:

Meta 2: Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos noventa e cinco por cento dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE. (p. 50).

As metas estabelecidas pelo PNE já estão sendo efetivadas, assim, a universalização do Ensino Fundamental está em aplicação na Educação Brasileira, com o objetivo de garantir os Direitos assegurados na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no tocante ao acesso à Educação, tratado na Meta 2 do Plano Nacional de Educação, estabelecendo que todas as Crianças de 6 a 14 anos estejam devidamente matriculadas nas Escolas de Ensino Fundamental até o ano de 2024.

Para ilustrar o crescimento no número de matrículas no Ensino Fundamental, trataremos, com base nas informações da Nota técnica de cálculo dos indicadores de monitoramento do plano nacional de educação⁸⁵, do Observatório do PNE, referente à Meta 2, com análise da porcentagem de Crianças e Adolescentes (de 6 a 14 anos) no Ensino Fundamental, a partir dos Microdados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do IBGE, na ordem absoluta percentual dos anos de 2007, 2008, 2009 e, de 2001 a 2015, em 30 de maio de 2017.



Gráfico 01 - Porcentagem de Crianças de 6 a 14 anos matriculados no Ensino Fundamental. Taxa líquida de matrícula

⁸⁵ Disponível em: <http://www.ibge.gov.br> Acesso em, 06 de abril de 2018.

Dentro dos indicadores da Meta 2, com a porcentagem de Crianças de 6 a 14 anos matriculados no Ensino Fundamental, o PNAD/IBGE⁸⁶, por meio do indicador calculado pelo “Todos Pela Educação”⁸⁷ indica que desde 2009 há um crescimento na taxa líquida de matrícula nessa etapa da Educação Básica, atingindo a marca de 97,7% em 2015.

De acordo com os dados do gráfico 01, verifica-se uma crescente no número (absoluto) e percentual (estatístico) das matrículas da Crianças e Adolescentes de 6 a 14 anos matriculados no Ensino Fundamental, no entanto, vale salientar que, sobre o ano de 2010, não demonstrado em linha de ascensão/declínio no gráfico, se deu por força da “distorção da idade”, tratada na Nota técnica de cálculo dos indicadores de monitoramento do plano nacional de educação, apesar de estar caracterizado o valor percentual de 29,6% de matrículas efetuadas. Assim expõe a Nota técnica:

Inicialmente realizamos um ajuste com relação à idade dos indivíduos. Com base na resolução nº 6 de 20 de outubro de 2010, do CNE, foi calculada a idade tendo como data de referência 31 de março. No caso dos registros para os quais não há dados sobre o mês de nascimento foi utilizada a variável idade presumida (v8005).

O indicador mostra a evolução da distorção idade-série para o Brasil, regiões, estados e municípios. Trata-se de um importante indicador de fluxo e representa a porcentagem dos alunos de determinada localidade que não estão matriculados em uma etapa compatível com sua idade escolar. Como podemos observar, a taxa para a rede total (pública e privada) no Brasil (para os anos finais do Ensino Fundamental) passou de 35,4% em 2006 para 27,3% em 2014.

Os dados para compor este indicador são disponibilizados pelo INEP. (p. 01)

Em se tratando de números absolutos, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do IBGE informa, ainda, os números exatos, em caráter geral nacional de alunos matriculados, demonstrado na tabela abaixo:

Ano	Percentual	Números absolutos	Meta 2
2007	95,3%	29.067.437 milhões	-
2008	96,3%	28.669.960 milhões	-

⁸⁶ Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/2-ensino-fundamental>> Acesso em abril de 2018.

⁸⁷ Fundado em 2006, o Todos Pela Educação é um movimento da sociedade brasileira. Nossa missão é contribuir para que, até 2030, o País assegure educação Básica pública de qualidade a todas as crianças e jovens. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe/> > Acesso em abril de 2018.

2009	96,8%	28.630.972 milhões	-
2010	29,6% ⁸⁸	-	-
2011	97%	27.543.032 milhões	-
2012	97,1%	27.286.283 milhões	-
2013	97,2%	27.208.592 milhões	-
2014	97,5%	26.418.379 milhões	Efetivada
2015	97,7%	26.162.919 milhões	Efetivada
2016	-	-	A ser efetivada
2017	-	-	A ser efetivada
2018	-	-	A ser efetivada
2019	-	-	A ser efetivada
2020	-	-	A ser efetivada
2021	-	-	A ser efetivada
2022	-	-	A ser efetivada
2023	-	-	A ser efetivada
2024	-	-	A ser efetivada

Tabela 01 - Número absoluto anual de Alunos matriculados (Geral Nacional). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do IBGE. **Fonte:** IBGE/PNAD

Em números absolutos, aproximadamente 26,2 milhões (no ano de 2015) de crianças nessa faixa etária estavam matriculadas no Ensino Fundamental e pouco mais de 430 mil não frequentavam a escola.⁸⁹

O próprio PNE estabelece as estratégias para execução de suas diretrizes, e, para a Meta 2, aqui delimitada, que trata do Ensino Fundamental, foram criadas 13 (treze) (BRASIL, 2014) estratégias de execução, que abordam:

- 1.^a Direitos de aprendizagem - articular a colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para execução das propostas de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do ensino fundamental.
- 2.^a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental – pacto entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, para a implantação dos direitos e objetivos da base nacional comum curricular do ensino fundamental.
- 3.^a Acompanhamento individualizado – criar mecanismos para acompanhamento individualizado dos alunos do ensino fundamental.
- 4.^a Monitoramento do acesso e permanência - fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, permanência e aproveitamento escolar dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude.

⁸⁸ Distorção/Idade.

⁸⁹ Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/2-ensino-fundamental>>Acesso em abril de 2018.

- 5.^a Busca ativa - promover busca ativa de crianças e adolescentes fora da escola, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e de proteção à infância, adolescência e juventude.
- 6.^a Tecnologias pedagógicas articuladas - desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, considerando as especificidades da Educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas.
- 7.^a Flexibilização pedagógica - disciplinar a organização flexível do trabalho pedagógico, incluindo adequação do calendário escolar de acordo com a realidade local, identidade cultural e com as condições climáticas da região.
- 8.^a Atividades culturais - promover a relação das escolas com instituições e movimentos culturais, assegurando ainda que as escolas se tornem polos de criação e difusão cultural.
- 9.^a Participação dos pais ou responsáveis - incentivar a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos.
- 10.^a Atendimento em comunidades indígenas, quilombolas e do campo - estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais nas próprias comunidades.
- 11.^a Atendimento a itinerantes - desenvolver oferta do ensino fundamental para os filhos de profissionais que atuem em caráter itinerante.
- 12.^a Atividades extracurriculares - oferecer atividades extracurriculares.
- 13.^a Estímulo a habilidades esportivas - promover atividades e estímulo a habilidades esportivas nas escolas, interligadas esportivo nacional. (p. 50-52).

Todas as estratégias do PNE dispõem diretrizes voltadas à Meta 2. E reforça-se: sua execução está determinada no Ordenamento Jurídico Brasileiro, voltado ao Ensino Fundamental. Ainda, dentro das estratégias, pode-se observar elementos principiológicos do Direito da Infância e da Juventude, tanto o princípio da proteção integral, quanto o da prioridade absoluta. Além da ação colaborativa dos estados, o Distrito Federal e os municípios, em atenção a execução do que está determinado pelo Plano Nacional de Educação, como pela Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental.

É possível enfatizar uma demasiada descentralização na focalização das políticas públicas. Mudanças institucionais normalmente implicam custos diversos e o preço do ajuste da máquina do Estado à nova configuração de políticas sociais sob pressões de cortes nos gastos do governo vem se traduzindo em impactos negativos no fornecimento de benefícios sociais aos grupos mais vulneráveis da sociedade a curto prazo.

O que o futuro reserva acerca da política de educação, antes incerto, agora tem um norte, meta, diretriz e estratégia. Uma vez que as garantias originais de um Estado efetivo na Educação, vêm sendo executadas gradativamente. Em complemento à noção

de crescimento, não se pode esquecer que, à luz da postura dos países considerados desenvolvidos, é possível notar o crescimento do cumprimento dos deveres e responsabilidades de seus respectivos governos face às necessidades das Crianças e Adolescentes.

A Educação no cenário nacional tem o objetivo de formar dois grupos de indivíduos: Os que comandam e os que serão comandados, na perspectiva do reprodutivismo althusseriano. Essa finalidade educacional está enraizada na sociedade e tem feito com que boa parte da população tenha recebido uma educação pobre, que não tem o objetivo de capacitar o indivíduo para o exercício pleno de sua cidadania. Porém, nada impede que a resistência, pelo menos crítica (objetivando mudança normativa) se estabeleça.

O tratamento dado pelo Estado à Educação é tema que emerge à cada necessidade que surge, e, sempre verificado por meio dos índices de aprendizado.

A estrutura educacional brasileira encontrava-se falha em os seus estágios iniciais, no ingresso à pré-escola e Ensino Médio. Quando o estímulo ao conhecimento e ao aprendizado passam a ser mais eficientes, há a possibilidade de auxiliar a formação do caráter e os interesses futuros dos alunos, levando em conta a idade típica de formação da personalidade.

A educação de qualidade não é favor, não é benesse que o Estado concede ao povo, é um direito lúdimo de todo cidadão, é obrigação do estado, do município, é a devolução do pagamento de tantos impostos que todos pagam. O cidadão tem direito a professores bem remunerados e é dever do Estado exigir que os professores sejam dedicados o suficiente para poderem ofertar um ensino de qualidade. Mas indispensável também são os investimentos para a construção de mais estabelecimentos, eliminar a superlotação que cada vez mais se avoluma. E, neste norte, a criação da estrutura normativa jurídico-pedagógica e o sentimento colaborativo dos entes públicos, junto da sociedade e família, apontam para o melhor caminho, o caminho de uma Educação de Ensino Fundamental adequada às realidades e necessidades de cada aluno-cidadão.

5 CONCLUSÃO

Nesta pesquisa, foram expostas, ante à complexidade e desafios da ciência da Educação, as estruturas da teoria do currículo, postas como imprescindíveis, por seu reflexo direto na validação da análise dos objetivos planejados. Visto que o dever de se

obter conhecimento dos novos panoramas que podem e devem servir para uma melhor Educação, também foram importantes para estimular a delimitação e verificação da formação curricular executada nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a real efetivação dos direitos das crianças e adolescentes à luz do ordenamento jurídico brasileiro no âmbito escolar.

Como apresentado, não tratou-se da práxis empreendida pelo professor em atuação magisterial, e sim, dos documentos internos exigíveis para a aplicação do que determina o complexo jurídico-normativo brasileiro. Demonstrou-se a real interligação entre as determinações do ordenamento jurídico brasileiro, quando se trata dos direitos relacionados às crianças e adolescentes e suas demais normatizações, postas, atualizadas ou passíveis de atualização.

Um fator apresentado foi a estrutura traçada pelo Poder Público, que já criou mecanismos e órgãos de fiscalização para garantir que as medidas determinadas e aplicadas estejam sendo cumpridas na prática, e, se estão alcançando as finalidades a que se destinam. Sendo que este era o problema e possível hipótese, apontados nesta dissertação. De tal forma, constatou-se o problema, dada a complexidade estrutural estatal, no entanto, na esfera da hipótese, ficou demonstrado a evidência do atendimento normativo.

Como justificativa, demonstra-se a importância de como deve ser tratada a atenção à Educação das crianças e adolescentes, pois existem normatizações diversas que determinam como e quando deve haver a efetivação dos direitos da infância e da juventude.

Apresentou-se que não haveria a indicação de responsabilidades do poder público municipal, em garantir e cumprir as regras normativas nacionais, e sim, a constatação à luz do que está estabelecido no Plano Nacional de Educação, que imprime sua aplicação a partir do ano de 2014 até o ano de 2024, assim, verificou-se que já há concretização e atendimento desde o ano de 2014. Viu-se, em exposição jurídica pertinente, os direitos da infância e da Juventude existentes. E, a partir de seu conceito, a importância da delimitação e abrangência dos princípios voltados aos seres humanos em sua condição peculiar de “pessoa em desenvolvimento”, como também, a abordagem doutrinária dos Direitos Fundamentais e Humanos. Em que pese ter havido no Brasil, momento de desrespeito à condição peculiar das crianças e adolescentes, com o advento do Código de Menores do ano de 1979, apontado como violação dos Direitos

Fundamentais no Brasil. Este, apontado, em sua negligência, como vetor do reflexo dos resultados sociais dos atos infracionais. Porém, a condução das prioridades à infância e juventude estão, hoje, voltadas para o exercício de uma nova realidade, a proteção prioritária e absoluta, principalmente, no tocante à questão educacional, que, por força normativa, trará reflexos distintos dos que estavam patentes como “solução” nas medidas socioeducativas.

Observou-se que foram delineadas nessa pesquisa as consolidações positivadas na Legislação brasileira em atenção à Educação do Ensino Fundamental, confirmadas na análise documental final. De fato, a atuação estatal apresentada demonstrou a força da atual efetivação das garantias Constitucionais à Educação das crianças e adolescentes, a partir do núcleo dos princípios da prioridade absoluta e proteção integral, e sua efetivação pelo Poder Judiciário, Ministério Público e Conselhos Tutelares. Estes, atentos à efetivação do Plano Nacional de Educação (PNE), suas diretrizes, metas e estratégias nos Municípios e sua estrutura de Educação. Ademais, o Brasil passou a adotar o movimento de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com o objetivo de alcançar diretrizes gerais do próprio PNE. Com reflexo apresentado através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), em que constatamos o crescimento no número de matrículas no Ensino Fundamental. Reflexo positivo em atendimento ao que está disposto na “Meta 2” e estratégias do PNE. Destaque-se que, em toda a abordagem qualitativa, mesmo existindo complexidade por organização dos estudos dessa pesquisa, com a utilização de duas áreas científicas distintas, esta surtiu efeito positivo por força da harmonização promovida pela interdisciplinaridade proporcionada pela real flexibilidade da Ciência da Educação.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. **As Origens da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo (Orgs.) **Pós-neoliberalismo – as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BERNARDO, J. **Democracia totalitária: teoria e prática da empresa soberana**. São Paulo: Cortez, 2004.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. 19. ed. São Paulo: Malheiros, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC / SEF, 1998.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito Constitucional e Teoria da Constituição**. Coimbra, Portugal: Livraria Almedina, 1998.

_____. **Constituição Dirigente e Vinculação do Legislador: Contributo para a Compreensão das Normas Constitucionais Programáticas**, 2. ed., Coimbra: Coimbra Editora, 2001.

_____. **Rever ou romper com a Constituição Dirigente? Defesa de um constitucionalismo moralmente reflexivo**. Cadernos de Direito Constitucional e Ciência Política, São Paulo: Revista dos Tribunais, n. 15, jan./jun. 1998.

CASTELLAR, Sonia M. V, **A formação de professores e o ensino de Geografia**. Terra Livre, São Paulo, n. 14, p. 48-55, 1999.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

CUNHA JR. Dirley. **Constituição Federal para Concursos**. 5ª Edição. Editora Jus Podivm, 2014. Pág.15/16.

CURY, Munir. **Estatuto da criança e do adolescente comentado. Comentários Jurídicos e Sociais**. 7. ed. revista e atualizada. São Paulo: Malheiros, 2005.

DELEUZE, G. **Nietzsche et la philosophie**. Paris: PUF, 1997.

DIMENSTEIN, Gilberto. **O cidadão de papel: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil**. São Paulo: Ática, 2000.

DIMOULIS, Dimitri. MARTINS, Leonardo. **Teoria geral dos direitos fundamentais**. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2009. Disponível em: <http://iptv.usp.br/portal/> Acesso em: fev. 2015.

ELIAS, Roberto João. **Direitos fundamentais da criança e do adolescente**. São Paulo: Saraiva, 2005.

FERRAZ, Cláudio B. O. **Reforma Universitária no contexto das reformas do Estado brasileiro**. Tempos Históricos, vol. 4, n. 1, Cascavel: 2002.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública. A desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**, Petrópolis: Vozes, 1995.

HALL, S. **Entrevista feita por Heloisa e Liv Sovik**, em 05/12/2003. Disponível em <http://portalliteral.terra.com.br/> Acesso em 18/04/2007.

HAMILTON, David. **Sobre as origens do termo classe e curriculum**. Teoria e Educação, n. 6, 1992.

ISHIDA, Válter Kenji, **Estatuto da Criança e do Adolescente - Doutrina e Jurisprudência**. 19.^a Edição atualizada. Editora *Juspodivm*. Salvador. 2018.

KAERCHER, Nestor A. **PCN's: futebolistas e padres se encontram num Brasil que não conhecemos**. Terra Livre, São Paulo, n. 13, p. 30-41, 1997.

KELSEN, Hans. **Teoria pura do direito** [tradução João Baptista Machado]. 6^a ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LEHER, Roberto. **Reforma universitária do governo Lula: notas para a crítica do documento elaborado pelo GT Interministerial (GTI) – Decreto 20/10/03**. Folha de São Paulo, 04 de fevereiro de 2004.

MACHADO, Martha Toledo. **A proteção constitucional de crianças e adolescentes e os direitos humanos**. São Paulo: Manole, 2003.

MACIEL, Kátia Regina Ferreira Lobo Andrade. **Curso de Direito da Criança e do Adolescente - Aspectos Teóricos e Práticos**. 7^a Ed. 2014.

MARCONI, M.de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MEDEIROS, Marcelo . **A trajetória do Welfare State no Brasil: papel redistributivo das Políticas Sociais dos anos 1930 aos anos 1990**. Brasília: IPEA, 2001.

MÔNACO, Gustavo Ferraz de Campos. **A proteção da criança no cenário internacional**. Belo Horizonte: Del Rey, 2005.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 7.^a ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MORROW, R. A. e TORRES, C. A. **Teoria Social e Educação. Biblioteca das Ciências do Homem. Edições Afrontamento.** Porto. 1997. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/ep445/t1.htm> Acesso em: 10/01/2017.

MULLER, Johan. Reclaiming knowledge: social theory, curriculum and education policy. London: Routledge/Falmer, 2000, in, **Palestra proferida em 1.º de novembro de 2013 no II Seminário FE/USP sobre currículo “Escola e Sociedade do Conhecimento: aportes para a discussão dos processos de construção, seleção e organização do currículo”**, realizado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP). Disponível em: <http://iptv.usp.br/portal/video.action?idItem=18988> Acesso em: 18/02/2014.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. Geografia e ensino: parâmetros curriculares em discussão. In: CARLOS, Ana F. A.; OLIVEIRA, Ariovaldo U. de (Orgs.) **Reformas no mundo da Educação: parâmetros curriculares e geografia.** São Paulo: Contexto, 1999, p. 43-67.

PALMA. FILHO, João Cardoso. **Educação pública: tendências e desafios.** São Paulo: CERED, 1990.

PELUSO, Antônio César. **Os direitos humanos da família, criança e adolescente.** São Paulo, 2001.

PEREIRA, J. C. R. **Análise de dados qualitativos: estratégias metodológicas para as ciências da saúde, humanas e sociais.** 2. ed. São Paulo: Edusp, 1999.

PEREIRA, Tânia da Silva. **O melhor interesse da criança: um debate interdisciplinar.** Rio de Janeiro: Renovar, 2000.

PINTO, Antonio Luiz de Toledo; WINDT, Márcia Cristina Vaz dos Santos; CÉSPEDES, Livia. **Vade mecum.** 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Parâmetros Curriculares Nacionais: tensão entre Estado e escola. In: CARLOS A. F; OLIVEIRA, Ariovaldo U. (org). **Reformas no mundo da Educação: parâmetros curriculares e geografia.** São Paulo: Contexto, 1999.

POPPER, K. **Lógica da pesquisa científica.** 9 ed. São Paulo: Cultrix. 1993.

REALE, Miguel. **Teoria Tridimensional do Direito.** 5.ª ed. São Paulo: 1994

_____. **Filosofia do direito.** 20.ª ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2002.

_____. **Lições preliminares de direito.** 27.ª ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

_____. **O direito como experiência.** 2.ª ed. São Paulo: Editora Saraiva, 1992.

MORAES, Alexandre de. **Direito constitucional.** 31. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

MORAES, Edson Sêda de. **O Estatuto da Criança e do Adolescente e a participação da sociedade**. 3 ed. São Paulo: Cadernos Populares, n. 02, 1994.

OLIVEIRA, Gastão Barreto de. **Aspectos Sociológicos do Direito do Menor**. João Pessoa: Textoarte Editora, 2002.

PIOVESAN, Flavia. **Direitos sociais, econômicos e culturais e direitos civis e políticos**. *Sur, Rev. int. direitos human.* [online]. 2004, vol.1

RIBEIRO, Marcus Vinicius. **Direitos humanos e fundamentais**. 2.^a ed. Campinas: Russell Editores, 2009.

RIBEIRO, Victoria Maria Brant **A questão da qualidade do ensino nos planos oficiais de desenvolvimento da educação**: Brasília, ano 8, n.44, 1989.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAMPAIO, José Adércio Leite. **Direitos fundamentais: retórica e historicidade**. Belo Horizonte: Del Rey, 2004.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade; o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas 1998.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 5. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005.

SILVA JUNIOR, João dos R.; SGUISSARDI, Valdemar. Reforma do Estado e Reforma da Educação Superior no Brasil. In: SGUISSARDI, Valdemar (Org.) **Avaliação Universitária em questão: reformas do Estado e da educação superior**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SILVA, Maria Aparecida. **História do Currículo e Currículo como Construção Histórico-Cultural**. 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/scielo/pt> Acesso em 15/01/2016.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2.^a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUSA, Robson Pequeno. **Teorias e práticas em tecnologias educacionais**. EDUEPB. 2016.

SPOSITO, Maria E. B. Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Geografia: pontos e contrapontos para uma análise. In: CARLOS, Ana F. A.; OLIVEIRA, Ariovaldo U. de (Orgs.) **Reformas no mundo da Educação: parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999, p. 19-35.

TORRES, Ricardo Lobo. **O Mínimo Existencial e os Direitos Fundamentais**. Revista Brasileira de Direito Administrativo, Rio de Janeiro, v. 177, 1989.

_____. **O Direito ao Mínimo Existencial**. Rio de Janeiro: Renovar, 2009.

TYLER, R. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974.

VIEIRA, Noêmia R. **As questões das Geografias do ensino superior e do ensino fundamental a partir da formação continuada do professor e das categorias lugar, paisagem, território e região: um estudo da Diretoria Regional de Ensino de Marília**. 2006. Tese (Doutorado em Geografia). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Campus de Presidente Prudente, Presidente Prudente. 2007.

Submetido em: fevereiro/2023

Aceito em: março/2023