

# REFLEXÕES SOBRE OS DOCUMENTOS CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO DO BRASIL E DA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA COMUNITÁRIA PRODUTIVA DA BOLÍVIA

Jane Mery Richter Voigt<sup>1</sup>  
Marly Krüger de Pesce<sup>2</sup>  
Silmara dos Santos da Cunha<sup>3</sup>

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo discutir os fundamentos e a organização curricular nos documentos norteadores do currículo nacional do Ensino Médio do Brasil e da Educação Secundária Comunitária Produtiva da Bolívia. De abordagem qualitativa, a pesquisa foi realizada por meio de análise documental. A fundamentação teórica tem como base estudos sobre o currículo e as políticas curriculares. Os resultados indicam que, nos dois países, há uma base geral de conhecimentos e uma voltada à formação técnico-tecnológica. O que diferencia as duas propostas são as concepções de educação; no Brasil é voltada às exigências da globalização, na Bolívia entende-se como possibilidade de libertação do domínio colonizador.

**Palavras-chave:** Políticas curriculares; Brasil; Bolívia; Ensino Médio.

## Reflections about curricular documents of Brazilian high school and productive community secondary education in Bolivia

**Abstract:** This article aims to discuss the fundamentals and the curricular organization in the guiding documents of the national curriculum of Secondary Education in Brazil and Secondary Community Productive Education in Bolivia. It is a research of qualitative approach, and it used document analysis. The theoretical foundation is based on curriculum studies and curriculum policies. The results indicate that in both countries there is a general knowledge base and a technical-technological education. What differentiates the two proposals are the conceptions of education, in Brazil it is focused on the demands of globalization and in Bolivia it is understood as a possibility of liberation from the colonizing domain.

**Keywords:** Curriculum policies; Brazil; Bolivia; High school.

---

<sup>1</sup> Universidade da Região de Joinville ([jane.mery@univille.br](mailto:jane.mery@univille.br))

<sup>2</sup> Universidade da Região de Joinville ([marlykrugerdepesce@gmail.com](mailto:marlykrugerdepesce@gmail.com))

<sup>3</sup> Universidade da Região de Joinville ([silmarasc1@gmail.com](mailto:silmarasc1@gmail.com))

## INTRODUÇÃO

No Brasil observamos mudanças curriculares em todas as etapas da educação básica. Recentemente foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio. Trata-se de documentos que têm como objetivo orientar a construção de currículos nos sistemas de ensino em todo o país. De acordo com o documento, a base constitui um “conjunto orgânico e progressivo de *aprendizagens essenciais* que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018, p. 7).

Outro aspecto a ser notado na BNCC é o foco no desenvolvimento de competências, conceito que tem orientado os documentos curriculares de diversos países e que são base do sistema de avaliação em larga escala, promovidos por organismos internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), responsável pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), responsável pelo Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE).

Para Lopes (2004), considerando a globalização, é difícil escapar das determinações e dos discursos de diferentes agências de fomento e das políticas estabelecidas aos países periféricos. “Esse enfoque tanto é utilizado para questionar a dependência dos países periféricos em relação aos países centrais (globalizados perante os globalizantes), quanto para justificar que políticas de partidos tão distintos se mostrem tão iguais” (LOPES, 2004, p. 111).

Diante da globalização, Charlot (2013) chama a atenção para desafios da escola, sendo necessária a redefinição dos currículos e da organização da escola diante de questões como o futuro da espécie humana e do planeta e dos impactos das tecnologias digitais. Porém, o efeito da lógica neoliberal, predominante no cenário econômico mundial, está reduzindo a educação a uma mercadoria, o que faz com que predominem formas de aprendizagem rápida, mecanizadas e superficiais, desconectadas de uma verdadeira atividade intelectual que faça sentido para uma educação crítica e emancipatória.

Por se tratar de um movimento mundial, as nossas questões em relação à instituição de uma base para um currículo nacional se voltam para a finalidade

dessas políticas, que, segundo Apple (2011, p. 71), definem o projeto de sociedade e de educação, pois

a educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de um grupo acerca do conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

Observamos que as mudanças propostas nos recentes documentos curriculares brasileiros, e mais especificamente no Ensino Médio, vêm acarretando muitas discussões e questionamentos no que se refere aos princípios que as orientam. O desafio é propor uma política que contemple a formação para inserção no mundo do trabalho, impulsionado por avanços tecnológicos, sem deixar de lado uma sólida formação humanística e as múltiplas culturas de um país continental como o Brasil.

Para pesquisadores como Silva (2015), a padronização por meio de uma base curricular comum não condiz com o exercício da liberdade e da autonomia na elaboração e execução de um projeto educacional coletivo nas escolas. Para a autora, a BNCC é limitada e restritiva quando os conteúdos são escolhidos para atender as avaliações em larga escala. “Isso nos leva a uma lógica paradoxal a partir da qual nos vemos como que andando em círculo: dos exames para o currículo e do currículo para os exames” (SILVA, 2015, p.375).

Tanto as avaliações em larga escala como a adoção de um currículo nacional, é um movimento global e que se faz presente na América do Sul. Considerando a história de colonização dos países do continente latino americano e das lutas para se emancipar econômica e culturalmente, as políticas educacionais têm atendido “às aspirações das camadas populares por mais escolarização, mas também à necessidade de tornar o país mais competitivo no cenário econômico internacional” (KRAWCZYK, 2011, p. 755).

Essas questões têm sido foco de discussões, especialmente, neste momento em que a BNCC está sendo regulamentada nos estados brasileiros. Entendemos que a análise de documentos curriculares de países do continente sul americano pode contribuir para refletir sobre a proposta brasileira. Dentre os países da América do Sul, optamos por estudar os documentos curriculares da Bolívia, um país multicultural e plurilíngue que mantém fortes traços das

culturas ancestrais e que nas últimas décadas implantou um modelo econômico, social, produtivo e comunitário. Por ser diferente do Brasil, que adota um modelo neoliberal, embora com avanços nas políticas sociais até 2016, a escolha para estudar os documentos curriculares da Bolívia se apresentou como possibilidade de melhor compreender esses movimentos de implantação de currículos comuns.

As questões sobre as quais versa esta pesquisa são: De que forma os documentos curriculares nacionais dos dois países contemplam as diversas culturas? Como são organizados os documentos curriculares nacionais? Que fundamentos embasam as políticas orientadoras dos currículos do Ensino Médio no Brasil e na Bolívia? Diante desses questionamentos, o presente artigo tem como objetivo discutir os fundamentos e a organização curricular nos documentos norteadores do currículo nacional do Ensino Médio do Brasil e da Educação Secundária Comunitária Produtiva da Bolívia.

Esta pesquisa é documental e de abordagem qualitativa, haja vista que, segundo Lüdke e André (1986), ela permite uma compreensão mais aprofundada de um fenômeno tão complexo como é a educação. Entendemos também o texto (documento/legislação) como uma prática discursiva e social de sujeitos que se constituíram histórica e ideologicamente. Ao assumir uma perspectiva crítica, apoiada em fundamentos epistemológicos e teóricos do materialismo histórico e dialético, compreende-se o homem como ser ativo, social e histórico e a sociedade, como produção histórica dos homens.

Com base nessa perspectiva, para a seleção dos documentos, foi feita uma busca nos *sites* oficiais do Ministério da Educação (de ambos os países) a fim de identificar os documentos que norteiam o currículo do Ensino Médio e da Educação Secundária Comunitária Produtiva. No que se refere ao Brasil, optamos por analisar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9394/96) e a BNCC (BRASIL, 2018); quanto à Bolívia, decidimos por dois documentos, a Ley de la Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, n.º 70 (BOLÍVIA, 2010) e Programas de Estudio Educación Secundaria Comunitaria Productiva (BOLÍVIA, 2019).

A Ley de la Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, n.º 70 (BOLÍVIA, 2010) é fruto do projeto de Revolução Democrática e Cultural de Evo Morales, tem como princípio a participação da sociedade na organização do sistema educativo plurinacional, respeitando suas origens sociais e culturais,

em suas diferentes formas de organização. Essa lei traz a organização curricular e os princípios que regem a educação bolivariana, a qual é oriunda de um projeto de nação contrário ao movimento neoliberal que ocorria na Bolívia e em demais países da América do Sul nos anos de 1990. O documento, intitulado Programas de Estudio Educación Secundaria Comunitaria Productiva (BOLÍVIA, 2019), traz a organização curricular de forma mais pragmática, em que as áreas do conhecimento são apresentadas de modo que permitem orientar as escolas nos diferentes níveis de ensino.

O documento brasileiro, a BNCC (BRASIL, 2018), foi consolidado quando o currículo do Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, sofreu alterações com a aprovação da Lei nº13.415/2017 que traz modificações à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9394/96). Essa reforma do Ensino Médio prevê a flexibilização curricular, a ampliação do período de permanência na escola e a implementação de uma Base Nacional Curricular Comum - BNCC.

Este artigo foi organizado de modo a apresentar aspectos referentes às políticas curriculares, destacando a discussão sobre a necessidade de um currículo nacional e os resultados da análise documental sobre o currículo do Ensino Médio e da Educação Secundária Comunitária Productiva.

## **POLÍTICAS CURRICULARES E SUAS IMPLICAÇÕES NOS CURRÍCULOS NACIONAIS**

Para compreender as políticas curriculares é preciso considerá-las inseridas num cenário social, cultural e econômico. A crescente globalização e os avanços tecnológicos demandam novas competências de formação, tanto para os cursos superiores como para a educação básica. Em decorrência dessas exigências e em busca de melhores resultados em avaliações internacionais, diversos países têm implantado currículos nacionais comuns, num movimento de padronização e homogeneização, com a prerrogativa de democratização e de respeito ao direito dos estudantes.

Tal movimento, de acordo com Pacheco (2002), favorece os programas de avaliação e a conseqüente comparação entre os desempenhos de aprendizagem, culminando com *rankings* nacionais e internacionais, de forma a atender a agendas políticas e econômicas. Como conseqüência, há uma

tendência a assumirmos currículos mais pragmáticos, mais homogeneizadores em detrimento de conhecimentos mais localizados, em que a diversidade deveria ser considerada.

Conforme Apple (2011), as políticas curriculares que abarcam modelos prontos trazem padrões ligados à mercantilização, e não de caráter cultural e educacional acessível a todos.

Uma cultura comum jamais poderia ser a disseminação geral, para todas as pessoas, daquilo que uma minoria pensa e acredita. Ela requer não a imposição de padrões e conceitos, que nos tornem a todos “culturalmente letrados”, mas sim, e essencialmente, *a criação das condições necessárias para que todas as pessoas participem da formulação e reformulação de conceitos e valores* (APPLE, 2011, p. 61).

Quando se trata da elaboração de um currículo nacional, a participação de todos é essencial, pois esses documentos carregam a identidade de um povo, seus valores, sua cultura e o conhecimento historicamente construído. Como afirmam Moreira e Candau (2003, p. 159) “não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, no momento histórico em que se situa”. É por essa razão que estabelecer um currículo nacional faz parte de um “processo de construção da identidade coletiva” (PACHECO, 2002, p. 88). Infelizmente, o que ocorre hoje é a imposição de modelos curriculares, e não a construção coletiva no sentido de enfatizar a identidade de uma comunidade.

Ainda, quando se pensa em uma política curricular, não se pode deixar de considerar que ela está relacionada a uma política de construção do conhecimento para e pela escola (LOPES, 2004). Além disso, o currículo “é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo” (LOPES, 2004, p. 111).

Se partirmos do pressuposto de que a política curricular é um campo de disputas, de concepções de mundo, não podemos deixar de mencionar que constitui também um espaço público. Por essa razão a escola também é um local de tomada de decisões, pois é lá que a política se consolida, o que exige o posicionamento dos professores, dos pais, dos alunos e de todos os demais profissionais que atuam nas escolas. Eles são produtores de discursos e dão significado a tudo o que acontece no âmbito escolar (PACHECO, 2000).

Para analisar os documentos curriculares, torna-se fundamental conceituar o que é currículo, uma vez que ele orienta o olhar e a sua compreensão. Segundo Moreira e Silva (2011, p. 13-14), currículo é:

um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de produção contextual. 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 elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Pensar sobre essa concepção de currículo remete-nos a pensar nos desafios e objetivos com relação às mudanças que estão sendo impostas nos currículos da educação básica no Brasil e de como essa realidade pode estar se repetindo em outros contextos da América do Sul. Um currículo nacional corre o risco de ser muito prescritivo, o que abre pouco espaço para as questões locais. Por essa razão Sacristán (2017, p. 107) assevera:

O currículo não pode ser entendido à margem do contexto no qual se configura tampouco independente das condições em que se desenvolve; é um objeto social e histórico e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é um importante traço substancial. Estudos academicistas ou discussões teóricas que não incorporam o contexto real no qual se configura e se desenvolve levam à incompreensão da própria realidade que se quer explicar.

Diante do que estamos vivendo na educação brasileira, com a inserção de uma base curricular nacional, não podemos deixar de mencionar que temos um compromisso ético com as novas gerações, pois o currículo, visto como instrumento do processo de escolarização, deve ser concebido como mais do que uma prescrição, um conjunto de conteúdos, objetivos e orientadores de práticas. “O currículo assume-se, assim, como um espaço integrador e dialético, sensível à diferenciação e que não ignora a existência de uma realidade que se constrói na diversidade” (MORGADO, 2018, p.7).

As pesquisas sobre currículo e políticas curriculares indicam que mudanças curriculares, cada vez mais, atendem às demandas do cenário econômico, pautadas no desenvolvimento tecnológico e no movimento de globalização. Além disso, há a regulação e a supervalorização dos índices de

desempenho dos estudantes e das escolas. Com essa regulação, “em lugar de coesão cultural e social, o que surgirá serão diferenças ainda mais acentuadas, socialmente produzidas, entre ‘nós’ e ‘os outros’, agravando os antagonismos sociais e o esfacelamento cultural e econômico delas resultantes” (APPLE, 2011, p. 89).

Com essa lógica empresarial, na busca por indicadores de resultados, houve um abandono do Estado em renovar a racionalidade pedagógica nas escolas de Ensino Médio (KRAWCZYK, 2011). E assim, diante dos baixos índices de desempenho e altos índices de evasão, surgiram as soluções educacionais oriundas de iniciativas privadas, como produtos/ideias, cursos e materiais didáticos. No Ensino Médio “não se tem produzido a democratização efetiva do acesso à última etapa de escolarização básica, mas sim um processo de massificação do ensino, desvinculado dos interesses dos adolescentes e jovens e em condições objetivas muito precárias” (KRAWCZYK, 2011, p. 766).

Diante de um cenário de regulação e valorização do desempenho, o que é considerado como direito e dever do Estado passa a ser considerado a partir do que é mensurado como eficiente ou ineficiente, e geralmente o que é particular ou privado passa a ser mais valorizado. Logo, a tendência é que, assim como nos países desenvolvidos, a privatização continue aumentando pela transferência de dinheiro público e os direitos sociais diminuindo, induzindo à privatização pela padronização das escolas (OLIVEIRA, 2000).

Nesse processo de mercantilização da educação e de gerencialismo educacional, as políticas curriculares são fundamentais, pois trazem a possibilidade de padronizar os currículos dos diferentes níveis de ensino, facilitando a regulação e a abertura ao mercado educacional. Para Pacheco (2000, p. 77):

A política curricular não se traduz, assim, numa decisão central substanciada a partir de parâmetros e critérios de âmbito nacional e de formas concretas de regulação da construção quotidiana do currículo. Pelo contrário, a política curricular decide-se e aplica-se numa perspectiva interpretativa e menos determinista. Porém, uma é a realidade teórica que reconhece tal protagonismo aos professores e outra é a realidade prática que controla e limita a elaboração de projectos curriculares ao nível dos contextos escolares.

Essa fala de Pacheco (2000) remete-nos a pensar sobre uma base curricular nacional, que está sendo implementada no Brasil e em outros países da América do Sul. Mesmo que seja determinista, esse projeto poderá, por meio de uma prática crítica dos professores e da elaboração de projetos locais, contemplar as características culturais das comunidades onde estão inseridas as escolas.

## OS CURRÍCULOS NACIONAIS DO BRASIL E DA BOLÍVIA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA COMUNITÁRIA PRODUTIVA

Para discutir acerca do currículo do Ensino Médio e da Educação Secundária Comunitária Produtiva, faz-se necessário compreender a estrutura geral do sistema educacional dos dois países. Com base na Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), identificamos a estrutura geral do sistema educacional, apresentada no Quadro 1.

**Quadro 1 - Estrutura geral do sistema de educação do Brasil**

Níveis	Educação Infantil				Ensino Fundamental										Ensino Médio			
	Creche			Pré-escola														
Modalidade	Não obrigatória e gratuita				Obrigatória e gratuita													
Idade	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Anos de escolaridade							1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1º	2º	3º

Fonte: Autoras, 2019

No que se refere ao sistema educacional da Bolívia, a estrutura geral consta do Quadro 2.

**Quadro 2 - Estrutura geral do sistema de educação regular da Bolívia**

Níveis	Educação inicial em família comunitária																					
Etapas	Inicial em família comunitária não escolarizada				Inicial em família comunitária escolarizada				Educação Primária Comunitária								Educação Secundária Comunitária Produtiva					
Modalidade	Não escolarizada				Escolarizada																	
Idade	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17				
Anos de escolaridade					1º	2º	1º	2º	3º	4º	5º	6º	1º	2º	3º	4º	5º	6º				

Fonte: Guzman, 2014

Ao observar os quadros 1 e 2, nota-se que a organização tem semelhanças no que diz respeito ao período e à idade correspondente à escolarização, que é dos 4 aos 17 anos. No Brasil a criança de 0 a 3 anos pode frequentar a escola, embora a frequência não seja obrigatória. Na Bolívia essa fase da infância é preservada ao convívio da família, não há escolas para tal faixa etária. O período de 4 e 5 anos, cuja escolarização é obrigatória nos dois países, apresenta diferenças quanto à participação da família, pois na Bolívia esse processo se dá inserido no seio familiar, enquanto no Brasil ocorre na escola de Educação Básica.

O Ensino Fundamental brasileiro inicia-se aos 6 anos, assim como na Bolívia, em que o nível se chama Educação Primária Comunitária. O que diferencia esse nível de ensino é a duração: no Brasil é de 9 anos; na Bolívia, de 6 anos. Da mesma forma, o próximo nível de ensino também apresenta diferenças na duração: o Ensino Médio no Brasil é de 3 anos; na Bolívia, a Educação Secundária Comunitária Produtiva é de 6 anos.

Um aspecto que chama atenção é o uso do termo “comunitária” em todos os níveis de escolaridade do sistema educacional da Bolívia. O termo refere-se à valorização da comunidade na qual o estudante está inserido. Considerando que o estudante é um sujeito histórico e social, essa relação é muito pertinente, o

que leva a um currículo de viés cultural muito intenso. Ao compreender a escola como uma instituição cultural, Moreira e Candau (2003, p. 160) ressaltam que “as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois pólos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados”.

## **A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO E DA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA COMUNITÁRIA PRODUTIVA**

No Brasil, o currículo do Ensino Médio é organizado em torno de dois aspectos principais: a diversificação e a flexibilização. O currículo compõe-se por uma formação geral básica, proposta pela BNCC, e por itinerários formativos. A formação básica geral deve garantir as aprendizagens consideradas essenciais para todos os estudantes, tendo uma duração de 1.200 horas e podendo chegar a 1.800 horas (BRASIL, 2018).

No Quadro 3 estão as áreas do conhecimento e os respectivos componentes curriculares que constituem a formação geral básica. Neste Quadro, observa-se que, para cada área do conhecimento, há componentes curriculares, e não disciplinas. Isso acarreta uma mudança curricular muito significativa, pois as disciplinas não são apenas divisões epistemológicas de saberes; elas representam e “organizam comunidades que constituem identificações sociais” (LOPES, 2019, p. 63). Ao mudar a configuração curricular, está se modificando as identificações docentes. Então, o professor não será mais o professor de Geografia, mas de Ciências Sociais e Humanas Aplicadas? Essa será uma forma de otimizar o trabalho dos professores nas escolas? E como será a formação inicial desses professores? Estas são questões para as quais ainda não temos respostas, uma vez que a BNCC está em fase de implementação. São preocupações, diante de políticas curriculares neoliberais, que privilegiam a padronização em detrimento da valorização da diversidade cultural, que abrem espaço para que instituições privadas assumam o processo pedagógico privilegiando os interesses do mercado em detrimento de uma educação pública, democrática e de direito para todos.

**Quadro 3 - Áreas do conhecimento e componentes curriculares da BNCC do Ensino Médio**

Área do conhecimento	Componentes curriculares
<i>Linguagens e suas tecnologias</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Língua Portuguesa</li> <li>– Arte</li> <li>– Educação Física</li> <li>– Língua inglesa</li> </ul>
<i>Ciências da Natureza e suas tecnologias</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Biologia</li> <li>– Física</li> <li>– Química</li> </ul>
<i>Ciências Humanas e Sociais Aplicadas</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Filosofia</li> <li>– Geografia</li> <li>– História</li> <li>– Sociologia</li> </ul>
<i>Matemática e suas tecnologias</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Matemática</li> </ul>

Fonte: Autoras, 2019

A organização curricular da Educação Secundária Comunitária Produtiva da Bolívia é feita em torno de quatro campos, que são subdivididos em áreas, conforme Quadro 4. Ao observar este Quadro, percebe-se que o currículo de formação geral também apresenta quatro elementos gerais, denominados campos, semelhantemente à organização brasileira. Há diferenças na organização das áreas do conhecimento ou campos. No Brasil o termo “tecnologia” é mais utilizado; já na Bolívia é mencionado em apenas um dos campos. Por outro lado, o currículo da Bolívia apresenta ênfase maior nas questões comunitárias, na religião e na arte, na cultura de forma geral.

#### Quadro 4 - Campos e áreas do conhecimento da Educação Secundária Comunitária Produtiva da Bolívia

Área do conhecimento	Componentes curriculares
<i>Comunidad y Sociedad</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Comunicación y Lenguajes: Lengua Castellana y Originaria</li> <li>– Lengua extranjera</li> <li>– Ciencias Sociales</li> <li>– Educación Física y Deportes</li> <li>– Educación Musical</li> <li>– Artes Plásticas y Visuales</li> </ul>
<i>Vida Tierra Territorio</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ciencias Naturales: Biología – Geografía</li> <li>– Ciencias Naturales: Física</li> <li>– Ciencias Naturales: Química</li> </ul>
<i>Cosmos y Pensamiento</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Cosmovisiones, Filosofía y Sociología</li> <li>– Valores, Espiritualidad y Religiones</li> </ul>
<i>Ciencia Tecnología y Producción</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Matemática</li> <li>– Técnica Tecnología</li> </ul>

Fonte: Autoras, 2019

A ênfase das tecnologias no currículo é relevante e necessária, exige a redefinição de conteúdos e de formas de desenvolver o trabalho pedagógico nas escolas. O problema está, como afirma Charlot (2013), na lógica neoliberal que permeiam as políticas educacionais no Brasil, nos investimentos realizados na formação de professores e nas condições de trabalho nas escolas. Infelizmente, continuamos diante de uma contradição, que se agrava com a proposta do Ensino Médio, pois a sociedade globalizada continua tratando “o saber como um recurso econômico, mas requer homens globalizados instruídos, responsáveis e criativos” (CHARLOT, 2013, p.61).

Além da formação geral básica, cuja organização foi apresentada no quadro 3, o currículo do Ensino Médio no Brasil traz os itinerários formativos, elementos que dão flexibilidade ao currículo. A oferta de itinerários formativos também contempla as quatro áreas: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Naturais e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, acrescidas de um itinerário formativo destinado à Educação Profissional. Portanto, a oferta desses itinerários consiste em opções de escolha para os jovens que ingressam no Ensino Médio (BRASIL, 2018).

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 478), “os itinerários formativos devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil”. Devem também ser organizados em torno de eixos estruturantes denominados investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural, empreendedorismo. Essa política curricular parece atender à teoria do capital humano, que, de acordo com Pacheco (2002), corresponde a um utilitarismo, que alia o desenvolvimento cognitivo à necessidade de desenvolvimento econômico.

Ao romper com a lógica disciplinar, a BNCC pretende tornar o currículo do Ensino Médio mais atrativo para o jovem ao indicar itinerários que seriam de maior interesse para cada estudante. Todavia sabe-se que as escolas que não terão condições objetivas de oferecer todos os itinerários formativos poderão frustrar a expectativa desses jovens e de suas famílias. Se, num primeiro momento, os jovens podem achar atrativa a redução do número de disciplinas, posteriormente eles vão perceber as consequências de suas escolhas para sua futura carreira profissional. Lopes (2019) acrescenta que, se não for apoiado nas disciplinas, tal modelo poderá produzir uma educação aligeirada ou apenas manter o que já temos, não alterando o que realmente tem sido criticado no currículo do Ensino Médio. Uma das questões a ser considerada diz respeito às juventudes em suas formas de existir e de perceber o mundo. Para Silva (2015, p. 375), a BNCC não atende às diferenças e as diversidades “desde a condição social até as diferenças étnico-raciais, de gênero, sexo etc.”

O desafio que se coloca é como organizar os currículos nos diferentes sistemas de ensino no Brasil de modo a atender às questões mais locais, principalmente com a articulação da base geral, já definida pela BNCC, e os itinerários formativos. O que observamos é a oferta, por diversas instituições privadas, de materiais didáticos, plataformas digitais para os itinerários

formativos, além de cursos de capacitação/treinamento para professores, sobretudo para a aplicação dos produtos ofertados. Enfim, a ampliação de parcerias público-privadas que, longe de proporcionar um currículo que contemple as questões locais, promove ainda mais a homogeneização curricular atendendo à lógica neoliberal de formação para o mercado de trabalho. Nesse sentido, Lopes (2019) enfatiza que a orientação sobre os itinerários formativos está muito vaga nos documentos e assim “é favorecida a formulação de propostas de itinerários formativos para os sistemas de ensino, e mesmo para escolas, por instituições privadas que vêm atuando no apoio às políticas públicas educacionais” (LOPES, 2019, p. 67).

A organização e a implementação do currículo do Ensino Médio, no que diz respeito ao processo de escolha do itinerário formativo, preocupam professores, gestores e pesquisadores, pois as escolas têm poucas condições para a oferta de um currículo flexível que proporcione escolhas aos estudantes. Diante disso, lembramos que as escolhas estão diretamente ligadas à liberdade econômica e à oferta de serviços, alicerces neoliberais que defendem “a soberania do consumidor em detrimento da soberania do Estado ou do cidadão” (PACHECO, 2002, p. 76). Esse cenário abre portas para as parcerias público-privadas ou mesmo para a privatização da educação, hoje tão frequentes no cenário internacional, com o qual corremos o risco da precarização da educação pública.

Nessa perspectiva, para Barroso (2013), além de atender às exigências do mercado, as políticas de educação têm favorecido que o setor público possa se voltar ao estabelecimento de parcerias com o setor privado. No entendimento do autor, com a hibridização do público e do privado, há uma diluição das fronteiras e mudanças nas relações. Um movimento sobre o qual não temos resultados; é necessário acompanhar e investigar. Reiteramos um aspecto importante defendido por Barroso (2013, p. 53), ao afirmar que na atual crise do Estado Providência precisamos “reforçar a dimensão pública da escola pública, o que obriga a reafirmar os seus valores fundadores perante a difusão transnacional de uma vulgata neoliberal, que vê no serviço público a origem de todos os males da educação e na sua privatização a única alternativa”.

Já nos documentos curriculares da Bolívia, a Educação Secundária Comunitária Produtiva é proposta para além dos campos já apresentados no quadro 4. O currículo traz uma formação técnica aliada à formação humanística de maneira progressiva, uma vez que esse nível de ensino é oferecido em 6

anos. A inserção da formação técnica leva em consideração as vocações e as potencialidades produtivas de cada região do país. Além disso, a proposta

articula a formação gradual e complementar nos âmbitos científico, técnico, tecnológico, humanístico e artístico com a produção, a partir do diálogo intracultural, intercultural e plurilíngue, potencializando vocações orientadas à transformação da matriz produtiva, segurança e soberania alimentar (GUZMAN, 2014, p. 200).

De acordo com Guzman (2014), quando se trata da carreira, as habilitações compreendem diversas especialidades e são desenvolvidas considerando as potencialidades de cada região em que a escola se situa. As habilitações técnico-humanísticas são: agropecuária, industrial, comercial, serviços e turismo comunitário. A Educação Secundária Comunitária Produtiva articula a educação humanística e técnico-tecnológica desenvolvendo saberes e conhecimentos, de maneira a relacionar

diversas culturas em diálogo intercultural com o conhecimento universal, incorporando a formação histórica, cívica e comunitária. Fortalece a formação recebida no nível anterior por ser integral, científica, humanística, técnica-tecnológica, espiritual, ética, moral, artística e desportista. Tal nível permite identificar nos estudantes as vocações para continuar estudos superiores ou incorporar-se nas atividades socioprodutivas. Em tal nível de formação ocorre a obtenção do diploma de Bacharel Técnico Humanístico e, de maneira progressiva, com o grau de Técnico Médio (GONÇALVES; URQUIZA, 2017, p. 47).

É no diálogo intercultural, respeitando as vocações das diferentes regiões, que as propostas educativas brasileiras e bolivianas se diferenciam. Ocorre no Brasil, e em termos globais, a imposição da cultura ocidental capitalista hegemônica, de tal forma que, mesmo que as peculiaridades locais sejam admitidas, as características centrais dessa reestruturação educativa conservadora apresentam fundamentos similares e padrões amplamente difundidos, os quais se podem identificar como standardizações globais (HYPOLITO, 2010).

Na Bolívia, a Lei “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” de 2010 representa um “marco para a valorização das populações originárias por evidenciar a inclusão a partir da diversidade cultural do povo boliviano, estabelecendo, inclusive, que a língua a ser ensinada deve ser a língua materna, e não apenas o castelhano/espanhol” (GONÇALVES; URQUIZA, 2017, p. 46). De tal modo

que essa lei garante uma educação intracultural, intercultural e plurilíngue para todo o sistema educativo. As características do currículo boliviano revelam uma perspectiva pós-colonialista, uma vez “que reivindica a inclusão das formas culturais que refletem a experiência de grupos cujas identidades culturais são marginalizadas pela identidade europeia dominante” (SILVA, 2016, p. 126).

Por outro lado, ao analisar o documento Programas de Estudio Educación Secundaria Comunitaria Productiva (BOLÍVIA, 2019), observamos que há uma prescrição de conteúdos por ano de escolaridade e por bimestre, o que pode restringir a autonomia curricular do professor. Para Morgado (2003, p. 338),

[...] autonomia curricular é vista como a possibilidade dos professores tomarem decisões no processo de desenvolvimento curricular, tanto no que diz respeito à adaptação do currículo proposto a nível nacional às características e necessidades dos estudantes e às especificidades e do meio em que a escola se insere, como no que se refere à definição de linhas de ação e à introdução de temáticas que julguem imprescindíveis para sua formação.

O exercício da autonomia curricular possibilita a adequação do currículo à realidade de cada escola, atendendo às questões regionais, e às questões no tocante à aprendizagem dos alunos. Podemos questionar até que ponto está assegurada a liberdade do professor de inovar seus fazeres para além do que foi prescrito.

No Brasil vivemos um período de políticas neoconservadoras, políticas educacionais e curriculares marcadas pelas transformações sociais, econômicas e culturais pautadas na globalização, nas necessidades do mercado e de uma “economia cada vez mais baseada no conhecimento e que, portanto, exige mudanças radicais na forma de organizar, conceber e desenvolver a educação” (HYPOLITO, 2010, p. 1.340). Nesse cenário, o currículo do Ensino Médio brasileiro está sendo reorganizado. Não temos condições de prever as consequências, como serão organizados os currículos dos diferentes sistemas de ensino no Brasil, mas entendemos que, ao estudarmos propostas como a da Bolívia, podemos refletir sobre a implementação dos itinerários formativos e de aspectos culturais presentes nas diferentes regiões do nosso país.

## CONSIDERAÇÕES

Ao analisar documentos norteadores do currículo nacional do Ensino Médio (Brasil) e da Educação Secundária Comunitária Produtiva (Bolívia), notamos que há diferenças e semelhanças em relação à organização do currículo. Nos dois países há uma indicação geral de conhecimentos a serem abordados e outra voltada à formação técnico-tecnológica. O que diferencia as duas propostas são os projetos societários que as fundamentam. No Brasil o currículo está mais voltado ao atendimento das exigências da globalização, de demandas sociais e econômicas e muito pouco para as questões culturais. Já na Bolívia a educação é compreendida como uma possibilidade para libertação do domínio colonizador (descolonização), e assim a proposta de um currículo é voltada à cultura autóctone, à integração nacional e ao respeito às diferenças de um Estado plurinacional.

Mesmo que a BNCC mencione as diferenças quanto às questões étnicas, de orientação sexual e da condição econômica e social, a organização do currículo não contempla a heterogeneidade das juventudes que frequentam o Ensino Médio. Da mesma forma, num país continental como o Brasil, as culturas regionais têm pouco espaço dentro da proposta. Para Moreira e Candau (2003, p. 163), se as escolas estiverem abertas para a “interpenetração das culturas e para a pluralidade cultural, garantindo a centralidade da cultura nas práticas pedagógicas, tanto as manifestações culturais hegemônicas como as subalternizadas precisam integrar o currículo, devendo ser confrontadas e desafiadas”.

Portanto, o estudo dos documentos bolivianos nos revelou outras questões para pensar o currículo do Ensino Médio brasileiro. As questões culturais num país com uma história de imigração tão diversa precisam ter um espaço nos currículos elaborados pelos estados brasileiros. É nesse espaço de implementação da BNCC e da construção de diretrizes estaduais, que deve-se garantir que as diferenças culturais possam ser contempladas, num movimento contrário à uma regulação que visa promover a padronização e a homogeneidade.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional. *In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; TADEU, Tomaz (Orgs.). Currículo, cultura e sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 71-106.

BARROSO, João. Autonomia das escolas: entre público e privado. *In: PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação*. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 48-57.

BOLÍVIA. Ministerio de Educación. Ley de la educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, n.º 70, de 20 dezembro de 2010. La Paz, 2010.

BOLÍVIA. Ministerio de Educación. Programas de Estudio Educación Secundaria Comunitaria Productiva. La Paz, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de diretrizes e bases da educação*. Brasília, 1996.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber às práticas educativas. Cortez Editora, 2013. 288 p.

GONÇALVES, Harryson Júnio Lessa; URQUIZA, Antônio Hilário Aguilera. Currículos intra/intercultural na Bolívia: a matemática e a perspectiva pós-colonial. *Cadernos de Pesquisa*, v. 24, n. 3, p. 41-58, set./dez. 2017.

GUZMAN, Ciro Bozo. Política e gestão básica na Bolívia. *Revista Retratos da Escola*, v. 8, n. 14, p. 193-207, jan./jun. 2014.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1.337-1.354, out./dez. 2010.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. *Cadernos de pesquisa*, v. 41, n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. *Revista Retratos da Escola*, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./maio. 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, n. 26, p. 109-118, maio/ago. 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Alfonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 156-168, maio/ago. 2003.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; TADEU, Tomaz (Orgs.). Currículo, cultura e sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 13-47.

MORGADO, José Carlos. Políticas, contextos e currículos: desafios para o século XXI. *In: MORGADO, José Carlos et al. (Orgs.). Currículo, formação e internacionalização: desafios contemporâneos*. Centro de Investigação em Educação (CIEd) / Instituto de Educação da Universidade do Minho, 2018. p. 72-83.

MORGADO, José Carlos. Projecto curricular e autonomia da escola: possibilidades e constrangimentos. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación*, v. 10, n. 8, p. 335-344. 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis: Vozes, 2000. 360 p.

PACHECO, José Augusto. *A flexibilização das políticas curriculares*. Actas do seminário “O papel dos diversos actores educativos na construção de uma escola democrática”. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, 2000. p. 71-78.

PACHECO, José Augusto. *Políticas curriculares*. Porto: Porto Editora, 2002. 157p.



SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017. 352 p.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Currículo, ensino médio e BNCC - Um cenário de disputas. *Retratos da Escola*, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. São Paulo: Autêntica, 2016. 154 p.

*Recebido em 13/10/2019*

*Aprovado em 30/01/2020*