



**CURRÍCULO E EDUCAÇÃO BÁSICA: QUAL O “LUGAR” DAS ÁREAS DE CONHECIMENTO NO EMPODERAMENTO DOS ESTUDANTES?**

*Helena Maria dos Santos Felício*<sup>1</sup>

*ICHL – UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS (UNIFAL-MG), BRASIL*

*Carlos Manuel Ribeiro da Silva*<sup>2</sup>

*INSTITUTO DE EDUCAÇÃO – UNIVERSIDADE DO MINHO, PORTUGAL*

**RESUMO**

O texto tem por objetivo problematizar o “lugar” que as áreas de conhecimento ocupam no currículo de Educação Básica e o papel dos mesmos no processo de empoderamento dos estudantes, frente às exigências de uma sociedade contemporânea marcada pela incerteza e fluidez. Partimos de uma contextualização sobre a compreensão do currículo, sobretudo o Currículo Oficial, enquanto instrumento que opera mediante um mecanismo de seleção para os sistemas educacionais. Posteriormente, refletimos sobre a construção do conhecimento para então considerarmos a possibilidade de empoderamento dos estudantes, a partir das diferentes áreas de conhecimento, que se enquadra, em primeiro lugar, no reconhecimento de que todas as áreas devem ser assumidas em igual posição no currículo; em segundo lugar, na compreensão alargada do conhecimento que, para além dos factos e conceitos, considera os procedimentos e atitudes; e, em terceiro lugar, no seu processo de tornar-se contextualizado e significativo para os estudantes, na medida em que está a ser trabalhado num determinado contexto escolar. Para concluir, defendemos que, de acordo com as lógicas aqui identificadas, o trabalho com as áreas de conhecimento pressupõe um trabalho de integração curricular, orientado por um professor tido como profissional reflexivo, investigativo e colaborativo, capaz de estimular aprendizagens significativas e empoderar o estudante.

Palavras-chave: Currículo; Educação Básica; Conhecimento; Empoderamento dos estudantes.

---

<sup>1</sup> [helena.felicio@unifal-mg.edu.br](mailto:helena.felicio@unifal-mg.edu.br)

<sup>2</sup> [carlos@ie.uminho.pt](mailto:carlos@ie.uminho.pt)

## Introdução

Tomando por referência as orientações das políticas de avaliação, sobretudo as externas, que privilegiam a aferição de conhecimentos construídos em apenas algumas áreas (Felício & Silva, 2017), este texto tem por objetivo problematizar o “lugar” que as áreas de conhecimento (as ditas disciplinas ou áreas curriculares) ocupam no currículo de Educação Básica e, conseqüentemente, na formação de professores, sobretudo daqueles considerados monodocentes, os quais se apresentam com a responsabilidade de trabalhar com todas essas áreas de conhecimento, num possível contexto de integração curricular e na perspectiva do empoderamento dos estudantes, através da aprendizagem escolar.

A partir das experiências contemporâneas, em que os processos de avaliação em larga escala têm privilegiado averiguar as capacidades construídas pelos estudantes nas áreas ditas nobres, como a Língua Portuguesa e a Matemática (Sousa, Costa, Marques & Pacheco, 2016), temos vindo a acompanhar, a partir dos trabalhos realizados no contato com as escolas de Educação Básica, uma diminuição ou um certo desinvestimento no trabalho didático-pedagógico com as demais áreas de conhecimento (História, Geografia, Ciências da Natureza, Artes, Educação Física, etc.). Esta situação torna-se ainda mais premente, de acordo com Roldão (2009, p. 186), quando temos como certa a necessidade e a importância destas áreas para o desenvolvimento harmonioso e integral dos indivíduos, sobretudo num momento estruturante para a formação da sua personalidade, como é a escolaridade básica, garante de conhecimentos sólidos e fundamentais para a emergência de percursos escolares divergentes, que a todas as crianças deve garantir “as aprendizagens consideradas, num dado momento e contexto históricos, como uma base essencial para prosseguimento do seu percurso educativo ou desempenho subsequente de papéis socio-profissionais diversos” (dimensão vertical). A mesma autora prossegue o raciocínio, referindo que esta educação de base é ainda entendida “como o conjunto de apropriações de conteúdos, valores, representações e práticas que conferem aos indivíduos os mecanismos de pertença a uma dada sociedade” (dimensão horizontal).

Entendemos que a inclusão de uma determinada área de conhecimento no currículo deve ser mobilizada, entre outros fatores, pela função que tal conhecimento desempenha na sociedade. Frente a essa premissa, consideramos que o ensino de todas as áreas de conhecimento, consideradas de base, no currículo da Educação Básica, tem um papel construtivo como parte integrante da educação formal, como elementos que contribuem para a formação dos sujeitos.

Em linhas gerais, quando consideramos a dimensão do currículo escolar, nos deparamos com áreas científicas que são convertidas em áreas disciplinares, estruturadas de forma autónoma ou separada, em que os conteúdos são assumidos como sinónimo do conhecimento, organizados numa sequência lógica crescente, no que diz respeito à complexidade, e manipulados de forma isolada, fora do seu contexto de produção.

Assim, numa estruturação curricular convencional, nos atentamos para questões do tipo: o quê? para quê? quando? onde? como?, ou seja, damos relevo aos componentes do currículo relacionados com os conteúdos, os objetivos ou finalidades, os tempos, os espaços, as metodologias ou estratégias de ensino e aprendizagem. De certa forma, essas questões já estão estabelecidas por um currículo prescrito, em geral, definido por um poder central, cujas opções não são neutras e nem isentas de um embate ideológico, mas que se orientam por uma estrutura relativamente formatada e clássica do currículo (Zabalza, 1992).

De qualquer forma, é este currículo prescrito que se pretende materializar no contexto escolar, num determinado tempo e espaço, previamente estabelecido. De igual modo, este currículo deve ser considerado na formação inicial de professores, procurando entender como o mesmo se apresenta em tal processo, sobretudo tendo em conta as perspectivas da integração curricular (Beanne, 1995, 2002; 2003; Alonso, 2002) e na possibilidade de atuar como mecanismo de empoderamento dos estudantes nos contextos educativos dos quais participam.

Assim, estruturamos a nossa reflexão em três momentos: No **primeiro momento**, contextualizamos a compreensão do currículo, sobretudo o Currículo Oficial, enquanto um instrumento que opera mediante um mecanismo de seleção para os sistemas educacionais, criando um campo de disputa que se constrói nas relações dialéticas de poder entre o campo político e institucional, entre o campo profissional e pessoal. No **segundo momento**, refletimos sobre a construção do conhecimento, a legitimação do mesmo enquanto área específica, a sua constituição enquanto disciplina escolar, e a sua transposição no contexto de sala de aula, mediante processos de ensino e de aprendizagem. Consideramos neste aspecto, as opções feitas pelos sistemas educacionais expressadas pelos documentos curriculares oficiais, sobretudo aqueles que legitimam a Educação Básica (CNE, 2009), no que diz respeito aos contributos das diferentes áreas de conhecimento para a formação dos indivíduos. E, finalmente, no **terceiro momento**, trazemos para o centro da reflexão a formação de professores para um trabalho na perspectiva de integração curricular e o empoderamento dos estudantes, tendo em conta os conhecimentos construídos a partir das diversas áreas de conhecimento (Silva, 2011).

### **1. O Currículo enquanto instrumento oficial como mecanismo de seleção**

Embora a história do currículo no campo educacional tenha favorecido uma construção polissémica para o seu significado, queremos nos posicionar, destacando algumas definições que consideramos um pouco mais elaboradas sobre o currículo: como um conjunto de disciplinas a ser estudada no contexto educacional; como um conjunto de experiências a ser vivido na escola; como um conjunto de objetivos a serem atingidos num determinado tempo escolar; e, por fim, como um plano de ação a ser desenvolvido na escola que se reflete na formação de uma determinada identidade.

O currículo como um conjunto de disciplinas a ser estudada no contexto educacional, é um conceito que se mostra prevaiente e equivale ao que, comumente, identificamos como: estrutura curricular, dinâmica curricular, “grelha” curricular, programas de ensino, planejamento, entre outras designações. E ao se mostrar dominante, também se torna empedernido, muitas vezes sem flexibilidade, reduzindo o currículo, simplesmente, ao ato de responder, de forma monolítica, à pergunta “o que deve ser estudado em cada disciplina, separadamente?”

Embora o Desenvolvimento Curricular, como processo de levar à prática as propostas curriculares, não se restrinja à questão atrás formulada, limitamo-nos, nesta circunstância do texto, a trabalhar com esta dimensão do conteúdo e das áreas de conhecimento no currículo, entendendo que a resposta para a questão “o que estudar?” se tem materializado no que Gimeno (2000) denomina de Política Curricular.

Esta estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, dessa forma na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa, enquanto apresenta o currículo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferente tipo. (Gimeno, 2000, p. 109)

Em linhas gerais, a política curricular, a que se refere o autor, efetiva-se mediante a tomada de decisões a partir de instâncias políticas e administrativas que condicionam a constituição do Currículo Oficial, tornando-o um instrumento que opera mediante um mecanismo de seleção para o nosso sistema educacional. Seleção esta que se converte em prescrição do mínimo comum que deve responder a um projeto de cultura comum para os membros de uma determinada comunidade/ sociedade, que é inerente a um projeto unificado de educação nacional.

Assim, este processo de seleção que opera num universo de conhecimento produzido e acumulado pela humanidade, enquanto um conjunto de elementos que faz parte da cultura humana, é reflexo de uma relação de poder que se estabelece em “relações sociais em que certos indivíduos ou grupos estão submetidos à vontade e ao arbítrio de outros” (Moreira & Silva, 2001, p. 28-29), criando um campo de disputa dialética entre o campo político e institucional, entre o campo profissional e pessoal. Desta forma, do universo do conhecimento produzido e acumulado pela humanidade, como um conjunto de elementos que faz parte de uma cultura, seleciona-se o que se diz ser considerado essencial para ser organizado e “transmitido” nas escolas, nos seus diferentes níveis de escolaridade.

É necessário ter consciência de que esta seleção e transmissão do conteúdo no currículo não são ações inocentes e neutras. Muito pelo contrário, o currículo, enquanto definição “oficial”

daquilo que conta como conhecimento válido e importante, expressa os interesses dos grupos e classes colocados, socialmente, em vantagem, refletindo uma relação de poder que transmite visões sociais desta classe “dominante” que intenciona produzir identidades individuais e coletivas que “ajudam a reforçar as relações de poder existentes, fazendo com que os grupos subjugados continuem subjugados” (Moreira & Silva, 2001, p. 29).

No campo do currículo, essas relações de poder não são facilmente identificadas, uma vez que elas não se manifestam de forma tão transparente. O poder, no currículo, é hegemônico e ideológico e está presente desde os grupos legitimados e corporizados no Estado/Nação até aos atos mais subtis realizados nos cotidianos das escolas e das salas de aula. Deste modo, uma de nossas tarefas é identificar e analisar essas relações de poder presentes na educação e no currículo, cujo objetivo não é eliminar tais relações, pois não se trata de querer atingir uma situação de “não-poder”, mas de entendê-las, vislumbrando possibilidades de construí-las como situações passíveis de serem problematizadas, horizontalizadas e transformadas.

E ao problematizar o conteúdo presente no currículo, torna-se premente questionar: “Então, qual é o conhecimento válido?” E tal resposta depende de quais são as concepções que temos sobre o que é conhecimento e qual é a sua finalidade no processo de desenvolvimento humano, no processo de ensino e aprendizagem.

## **2. O “lugar” das áreas de conhecimento no currículo da Educação Básica**

Como apresentamos, anteriormente, o currículo não é um conjunto neutro de conhecimentos. Ele é sempre resultado de uma tradição seletiva em consonância com um projeto de formação desejável. Deste modo, o que as diferentes instâncias educacionais estabelecem, enquanto conhecimento socialmente válido, que deve ser considerado e trabalhado no cotidiano escolar, é uma decisão que está em constante debate, susceptível de ser ponderado e alterado.

Do ponto de vista educacional, para compreendermos o “lugar” do conhecimento no currículo, é essencial refletirmos sobre a concepção de conhecimento, a legitimação do mesmo, enquanto área, a sua constituição enquanto disciplina escolar, e a sua transposição no contexto de sala de aula, mediante processos pedagógicos de ensino e de aprendizagem que, intencionalmente, devem ser estruturados em prol do desenvolvimento dos sujeitos envolvidos.

Deste modo, consideramos ser necessário esclarecer o que entendemos por conhecimento. Na nossa compreensão, o conhecimento é a expressão do entendimento, averiguação e interpretação sobre a realidade, não podendo ser reduzido, somente, à modalidade científica/acadêmica. Contudo, sabemos que, para além desta modalidade que é reconhecida de forma hegemônica, aceite e defendida, existem outras modalidades, como o conhecimento estético, cultural, experiencial, entre outros, que também devem ser aceites e incorporadas no conceito de conhecimento a ser valorizado pelo currículo escolar.

Cortella define o conhecimento como

construções históricas, sociais e culturais. São resultantes do esforço de um grupo determinado de homens e mulheres (com os elementos disponíveis na sua cultura e no tempo em que vivem) para construir referências que orientam o sentido da ação humana e o sentido da existência. (Cortella, 2001, p. 99)

Compreendendo o conhecimento como uma construção a partir desta perspectiva apontada por Cortella, rejeitamos a conotação do mesmo enquanto “verdade revelação” e “verdade descoberta” - embora essas concepções também são construções realizadas ao longo da história da filosofia, sobre a qual não nos vamos deter neste momento. Para o autor, “o conhecimento é diferente de *revelação*, em tudo já pronto; também é diferente de descoberta, como se estivesse escondido o os mais geniais e inteligentes fossem capazes de ir até onde ele está e libertá-lo” (Cortella, 2001, p. 98).

Na perspectiva da construção, o conhecimento é processual, dinâmico, relativo, contextualizado e produzido mediante a relação entre o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível, de modo que esta verdade, enquanto conhecimento, “não está nem no pólo do sujeito, nem no pólo do objeto e sim na relação entre eles” (Cortella, 2001, p. 98).

Deste ponto de vista, podemos considerar, então, que o conhecimento, ao ser configurado numa relação entre sujeito e objeto, ele é histórico e também provisório, sendo possível a sua problematização, refutação e/ou superação em nome de um processo de (re)construção permanente.

Nos contextos educativos, o conhecimento passa a ser escolarizado a partir do momento em que é curricularizado, ou seja, manipulado, transformado, (re)construído pelo processo de desenvolvimento curricular. Assim, a partir da institucionalização da escola é indispensável: selecionar conteúdos no interior de uma determinada área de conhecimento; sequencializá-los com uma lógica específica e minimamente coerente; traduzi-los em estruturas viáveis em termos de metodologias de ensino, configurando, assim, a necessária transposição didática (Lopes & Macedo, 2011, p. 94).

A esse processo de seleção, organização e sequencialização do conhecimento escolar, Pacheco (2014, p. 31) denomina de “processo de transformação curricular” que vai da transformação do conhecimento científico em conhecimento escolar; do conhecimento escolar em disciplinas escolares; das disciplinas escolares em sequências de planificação curricular e pedagógica; dessa planificação curricular em transposição didática na sala de aula, por meio de processos metodológicos que envolvem o ato de ensinar e o ato de aprender.

Ainda para o autor, este processo de transformação curricular reflete a institucionalização de uma determinada cultura, dinamizada pelo Estado/Nação como um valor universal, no sentido

de ser igual e de interesse para todos, contribuindo para o debate político e ideológico em torno do conhecimento oficial que deve ser veiculado pela escola.

É preciso, também, considerar que, neste processo de transformação curricular, a organização do conhecimento científico em disciplinas escolares, entendidas como uma “tecnologia de organização e controle de saberes, sujeitos, espaços e tempos numa escola” (Lopes & Macedo, 2011, p. 107), se mantém dominante, ao longo da história, em diferentes países, da mesma forma que descontextualiza o conhecimento do seu processo de produção, legitimando-o enquanto conteúdos que devem ser ensinados às gerações mais novas.

Sendo assim, nesta altura, estamos confrontados com duas questões: 1) Qual é o conhecimento que deve fazer parte do currículo?; 2) Como entender a validação do “lugar”, interpretado como espaço e tempo, que o conhecimento de diferentes áreas, transformado em disciplinas, ocupa no Currículo Oficial?

Ao refletirmos sobre a primeira questão, ratificamos as proposições de Young (2007, 2011, 2013) ao defender que o conhecimento que deve constituir o currículo escolar, deve ser um “conhecimento poderoso”, entendido como aquele que “fornece explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo” (Young, 2007, p. 1294); é o conhecimento especializado, que difere do conhecimento proveniente das experiências dos estudantes (sem desconsiderar o conhecimento do cotidiano); é o conhecimento que providencia ao indivíduo possibilidades de caminhar de forma autónoma, nas circunstâncias locais e particulares, bem como nas circunstâncias mais generalizadas (Young, 2013).

Trata-se de considerar no currículo o conhecimento, proveniente das mais diferentes áreas, que promova o desenvolvimento intelectual dos estudantes, assim como lhes permita dar um salto da experiência quotidiana para aquilo que Vygotsky denominou de “formas superiores de pensamento”, identificadas pela presença mediadora de signos dirigidos ao próprio indivíduo e caracterizadas pela “ação reversa, isto é, o signo age sobre o indivíduo e não sobre o ambiente” (Vygotsky, 2002, p. 53).

Passamos, agora, a refletir sobre a segunda questão que pretende entender a validação do “lugar”, entendido como espaço e tempo, que o conhecimento de diferentes áreas, transformado em disciplinas, ocupa no Currículo Oficial.

Assim, se tomarmos a história das disciplinas escolares, Lopes e Macedo (2011), apoiadas nas considerações de Goodson, definem três momentos de evolução de uma disciplina escolar: O primeiro diz respeito à introdução de uma disciplina no currículo com base nos argumentos de pertinência e “utilidade” social, as suas finalidades pedagógicas e utilitárias; o segundo momento denota o processo de consolidação da mesma com a formação de especialistas e, conseqüentemente, a legitimação da disciplina no currículo; e, o terceiro momento, em que a disciplina já conta com um corpo especializado de conhecimentos, com um conjunto de valores

e regras estabelecidos, que direcionam a seleção e organização dos conteúdos, passando, assim, a ser valorizada pelo seu *status* acadêmico.

Segundo as autoras, “esta construção é desenvolvida por meio de relações de poder, de maneira que os atores envolvidos, formadores da comunidade disciplinar, empregam recursos ideológicos e materiais para desenvolverem suas missões individuais e coletivas” (Lopes & Macedo, 2011, p. 119). Deste modo, na definição do currículo oficial para um determinado segmento ou nível de ensino, evidencia-se a existência de conflitos entre as diferentes disciplinas pela formalização de um determinado *status*, expresso na garantia de recursos, pela conquista de tempos e espaços, pela visibilidade das mesmas nas lógicas de estruturação desse currículo.

A partir desta percepção é possível entender a diferença existente na legitimação da “oferta” de diferentes espaços e tempos das disciplinas que o currículo oficial define como sendo importantes e necessários à formação dos indivíduos. Entretanto, é importante considerar que o longo processo histórico da construção e consolidação do conhecimento sempre afirmou e valorizou o conhecimento das ciências naturais em detrimento do conhecimento das ciências humanas; o conhecimento empírico em detrimento do subjetivo; o conhecimento geral em detrimento do local.

Deste modo, pode-se formular os seguintes questionamentos: Então, tendo em consideração as reflexões anteriores, qual é o lugar das diferentes áreas de conhecimento no currículo da Educação Básica? De um modo específico, se considerarmos os anos iniciais da Educação Básica e/ou os anos iniciais do Ensino Fundamental, qual é a legitimidade das diferentes áreas de conhecimento no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes?

### **3. O empoderamento dos estudantes a partir das diferentes áreas de conhecimento**

A nossa base de reflexão parte do princípio de que os conteúdos das diferentes áreas de conhecimento trabalhados no contexto escolar devem favorecer o desenvolvimento integral e harmonioso dos estudantes e, conseqüentemente, empoderá-los diante das diferentes situações vivenciadas no contexto social e escolar.

Embora o termo “empoderamento” tenha assumido diferentes conotações, sobretudo a partir dos anos 1990 (Calvés, 2009), em diferentes áreas, a sua compreensão enquadra-se na ideia de um processo que objetiva fazer com que os sujeitos conduzam, autonomamente, as suas vidas, resultando na emancipação individual e/ou coletiva, tendo em vista a construção de possibilidades de intervenções que culminem com a transformação social do contexto. Dito de outro modo, nesta circunstância, empoderar significa “permitir aos indivíduos e aos grupos aumentar o seu poder de agir e bem assim o desenvolvimento de competências que os tornem influentes nas tomadas de decisões que afetam as suas vidas” (Barbosa, 2017).

Ainda conforme o autor, o empoderamento circunscreve-se na dimensão individual e coletiva, permitindo que os sujeitos desenvolvam a consciência crítica e a sua capacidade de agir,

mediante a construção de conhecimentos e competências que favoreçam o seu pensar e o seu agir em perspetivas individuais, sociais e políticas, de modo que esses sujeitos se assumam enquanto atores sociais comprometidos com um projeto de democracia, sustentado em valores e atitudes de solidariedade, igualdade, colaboração, justiça.

Neste ponto de vista, entendemos que o processo de educação, e nele, os conteúdos trabalhados na escolaridade obrigatória das diferentes áreas de conhecimento (História, Geografia, Ciências, Artes, Matemática, Educação Física, Português, entre outras) assumem um papel fundamental no empoderamento dos estudantes, na medida em que essas áreas sejam consideradas para além de suas especificidades, numa lógica de formação integrada para a Educação Básica.

Assim, segundo Zabala (2003, p. 28), o termo conteúdos utiliza-se normalmente para “aquilo que deve aprender-se, mas com referência quase exclusiva aos conhecimentos das matérias ou disciplinas clássicas e, habitualmente, para referir aqueles que se concretizam no conhecimento de nomes, conceitos, princípios, enunciados e teoremas”. Esta perspetiva estritamente disciplinar e de carácter cognitivo é criticada por concepções que entendem a educação como uma formação integral, pelo que deixam de fora outras capacidades igualmente importantes, que se traduzem noutra tipo de conteúdos para concretizar as intenções educativas. São estes conteúdos que reforçam a ideia de empoderamento dos estudantes, no sentido de os preparar melhor para enfrentar os desafios das sociedades atuais. Assim, Zabala afirma que “os conteúdos de aprendizagem não se reduzem aos previstos unicamente pelas disciplinas ou materiais tradicionais. Por isso, também são conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitam o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social” (2003, p.28).

Deste modo, considerando as exigências de uma sociedade contemporânea cada vez mais globalizada, marcada pela fluidez e incerteza (Bauman, 2007), cabe pensar o papel da escola e a sua contribuição no processo de formação de sujeitos capazes de viverem o seu contexto, enquanto atores sociais críticos interventivos.

Nesta situação, não defendemos somente as tradicionais áreas de conhecimentos que compõem o currículo escolar mas, também, outras novas áreas passíveis de serem agregadas ao processo escolar que venham contribuir com o objetivo proposto acima. Assim, ainda de acordo com Zabala, foi César Coll, em 1986, que propôs uma nova nomenclatura para classificar a diversidade de conteúdos, que apresenta “uma grande potencialidade explicativa dos fenómenos educativos”. Coll et al. (1992), num trabalho posterior, exploram o valor e o interesse educativo da designação dos conteúdos segundo a tipologia de “conceptuais, procedimentais e atitudinais”. No entendimento de Zabala (2003, p. 29), a classificação de conteúdos apresentada “corresponde respectivamente às perguntas «o que saber?», «o que saber fazer?» e «como ser?»”, com o objectivo de alcançar os conhecimentos, capacidades e atitudes (que hoje denominamos

competências) propostas nas finalidades educativas. Passamos de uma mera consideração sobre o valor intrínseco do conhecimento, para uma outra ideia, que atribui poder aos estudantes, quando se pondera como conteúdo curricular o que fazer com o conhecimento e, sobretudo, do ponto de vista da integração social desses estudantes, como esses conteúdos ajudam a formalizar os comportamentos sociais desejáveis para uma convivência em harmonia nessa sociedade, de uma forma crítica e ativa.

No âmbito da educação escolar, tem-se tornado natural pensarmos na diversificação das áreas de conhecimento nas etapas mais avançadas do processo de escolarização. Quando ponderamos acerca dos anos iniciais da Educação Básica e/ou do Ensino Fundamental, é comum vislumbrarmos essa etapa como aquela responsável pela alfabetização e consolidação da leitura e da escrita, bem como o trabalho com os conhecimentos elementares no campo da matemática. O ponto essencial desta questão é que é, desde tenra idade, se torna indissociável a relação intrínseca entre o valor dos conhecimentos e a sua integração nas vivências sociais dos estudantes. Aprende-se por alguma razão e tendo em consideração a possibilidade ou mesmo necessidade desse conhecimento ser reconhecido para o desempenho de várias funções num determinado contexto de pertença, ainda que seja meramente de pleno usufruto e lazer, para o bem-estar pessoal do indivíduo.

Assim, a diversidade de conteúdos nos processos educativos tem correspondência na visão globalizadora e complexa das funções da escola que pretende ultrapassar o reducionismo da mera transmissão ou instrução da cultura/conhecimento (o que se aprende), equacionando sobretudo “como se ensina e como se aprende” (Coll et al., 1992, p. 13) . Esta perspetiva abrangente de conteúdos refere-se ao “conjunto de saberes ou formas culturais, cuja assimilação e apropriação por parte dos alunos se considera essencial para o seu desenvolvimento e socialização”, o que permite detalhar os “aspectos do desenvolvimento dos alunos que a educação escolar pretende promover”.

Desta forma, junto dos conteúdos “conceptuais”, tradicionalmente os conteúdos centrais nos sistemas educativos, surgem os conteúdos “procedimentais” e “atitudinais”. Os conteúdos procedimentais são definidos como aqueles conhecimentos que conduzem a um “saber fazer” e requerem, assim, para a sua aquisição, a realização de actividades que permitam pôr em prática estes procedimentos ou habilidades sem se desvincularem dos conteúdos conceptuais. Não se trata, porém, de uma desvalorização ou menor consideração pelos mesmos, pois não deixam de ser conteúdos instrumentais de base para qualquer outra manifestação de aprendizagem contextualizada em problemas/desafios relevantes do ponto de vista pessoal e social. A questão é que, necessariamente, a sua aprendizagem pressupõe o uso e a aplicação dos mesmos em contextos e situações distintos, atribuindo relevância e significado à sua mobilização.

Não temos dúvidas que deste modo se compreende, de acordo com Silva (2011, p. 566), que

os conteúdos atitudinais são definidos como aqueles saberes relacionados com as disposições necessárias para levar a cabo o “saber fazer” implícitas nos conteúdos procedimentais, de modo que se produz um salto qualitativo do “saber fazer” ao “saber agir”, sendo que é em cada uma das situações de ensino e aprendizagem onde se localiza o núcleo a partir do qual se concretizam os processos de formação e mudança de atitudes.

Assim, entendemos que o empoderamento dos estudantes a partir das diferentes áreas de conhecimento se enquadra, em primeiro lugar, no reconhecimento de que todas as áreas devem ser assumidas em igual posição no currículo, para além das determinações das avaliações externas que acabam por reduzir o trabalho pedagógico nas áreas de português e matemática; em segundo lugar, a compreensão alargada do conhecimento que, para além dos factos e conceitos, consideram os procedimentos e atitudes; e, em terceiro lugar, no seu processo de tornar-se contextualizado e significativo para os estudantes, na medida em que está a ser trabalhado no contexto escolar.

### **Considerações Finais**

Na trajetória reflexiva que procuramos desenvolver neste texto, explicitamos que, em torno da compreensão do currículo e do conhecimento, advogamos o necessário empoderamento dos estudantes a partir das diferentes áreas do conhecimento e, conseqüentemente, dos conteúdos inerentes a essas áreas. Contudo, essa valorização do conhecimento não deve advir de uma correlação direta com a diferenciação proposta pelas diversas disciplinas, mas do contexto e das experiências proporcionadas onde esses conhecimentos se tornam pertinentes. Assim, o conhecimento é essencial para o empoderamento dos estudantes, apesar das disciplinas; podemos até dizer que as disciplinas nos encaminham nesta perspectiva, para uma percepção da diversidade de conhecimentos que se torna necessário integrar e mobilizar nos processos de ensino e aprendizagem, tidos como globalizados e contextualizados.

Doutro modo, temos acompanhado as políticas curriculares, sobretudo aquelas que dizem respeito à avaliação, que se manifestam como cerceadoras do currículo escolar, quando se efetivam a partir de algumas áreas do conhecimento, induzindo, desta forma, que o trabalho pedagógico seja reduzido ou confinado a essas áreas. Entendemos que essa prática se mostra como um retrocesso nas proposições curriculares, sobretudo num contexto contemporâneo que exige uma visão holística do conhecimento e dos conteúdos, e dos processos de ensino e aprendizagem, a favor de um desenvolvimento integral dos sujeitos.

Assim, tal como Alonso (2005, p. 21) refere, o processo de aprendizagem, enquanto construção do conhecimento, implica duas dimensões intrínsecas e indissociáveis:

(a) de um lado, a assimilação e reconstrução de saberes culturais: conhecimentos / conteúdos (factos e conceitos, procedimentos e habilidades; valores e atitudes); (b) de outro lado, o desenvolvimento de processos/estratégias cognitivas e metacognitivas que possibilitem aprender a pensar e a agir e, conseqüentemente, aprender a aprender e aprender a ser. A visão integradora de ambas as dimensões, que em muitos casos aparecem separadas nas práticas de ensino, é crucial para o entendimento do conceito de competência, já que ela, enquanto saber mobilizável, requer a combinação e integração inteligente, pertinente e pessoal de um sistema de conhecimentos declarativos, procedimentais e atitudinais, em situações diversificadas e mais ou menos complexas.

O posicionamento anterior remete-nos para a percepção de perspectivas curriculares orientadas para o desenvolvimento de competências a trabalhar ao longo dos processos educativos, de forma sistemática e gradativa. Desta forma, de acordo com Alonso (2005, p. 24) a estratégia adequada para a construção do conhecimento, assente no desenvolvimento de competências, numa perspectiva de integração curricular, implica: a) partir de um contexto pessoal e social significativo (situação problemática e seu questionamento); b) adquirir, mobilizar, relacionar e (re)criar um conjunto amplo e diversificado de conhecimentos pertinentes (conceptuais, procedimentais e atitudinais – disciplinares e interdisciplinares) na investigação e resolução dos problemas; e c) avaliar e refletir sobre os processos e os resultados.

Neste sentido, trazemos para o centro da reflexão a formação de professores para um trabalho enquadrado pelos pressupostos da integração curricular. Sem ser dos pontos fulcrais da nossa reflexão, ao longo deste texto, interessa-nos agora relacionar essa reflexão com os constructos de professor profissional reflexivo e de integração curricular, invocados na frase anterior.

De facto, de acordo, com Beane (2002, p. 10), a integração curricular “é uma concepção curricular que está preocupada em aumentar as possibilidades para a integração pessoal e social através da organização do currículo em torno de problemas e de questões significantes”. E nesse sentido que falamos neste texto dos conteúdos curriculares, como forma de possibilitar a obtenção das melhores respostas e esses problemas e desafios. Importa salientar que estes devem ser identificados “em conjunto por educadores e jovens, sem considerar as fronteiras das áreas de estudo”.

Para concluir, olhamos para os conteúdos curriculares de acordo com as lógicas aqui identificadas e que pressupõem um trabalho de integração curricular, orientado por um professor tido como profissional reflexivo, investigativo e colaborativo. Esse profissional deve estar munido

de “instrumentos teóricos, técnicos e práticos que lhe permitem desempenhar uma prática reflexiva, capaz de dar respostas à diversidade de exigências com que é confrontada a escola de hoje e do futuro” (Alonso & Silva, 2005, p. 49). Nesta lógica temos como função central dos professores a capacidade de “estimular as aprendizagens significativas nos alunos tendo em vista o seu desenvolvimento integral enquanto indivíduos e cidadãos”. Este é, ainda de acordo com os autores, “uma função complexa que requer a mobilização de conhecimentos, capacidades e atitudes a vários níveis, mas que exige, sobretudo, uma grande capacidade reflexiva, investigativa, criativa e participativa para se adaptar e intervir nos processos de mudança”.

## Referências

Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva da integração curricular - o contributo do Projeto "PROCUR". *Infância e Educação - Investigação e Práticas*, n.º 5, 62-88.

Alonso, L. (2005). Reorganização Curricular do Ensino Básico: Potencialidades e Implicações de uma Abordagem por Competências. In Areal Editores (Ed.). *Primeiro Encontro de*

*Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (pp.15-29). Porto: Areal Editores.

Alonso, L. & Silva, C. (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In L. Alonso & M. C. Roldão (Coords.) *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Almedina, Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Barbosa, M. G. (2007). Identidade do professor uma reconceitualização com base no referencial do empoderamento. *Revista Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 3, p. 396-417, set/dez.

Bauman, Z. (2007). *Tempos líquidos*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Beane, J. A. (1995). Curriculum integration and the disciplines of knowledge. *The Phi Delta Kappan*, Vol. 76, No. 8 (Apr., 1995), pp. 616-622.

Beane, J. A. (2002). *Integração curricular: a concepção do núcleo da educação democrática*. Lisboa: Didáctica Editora.

Beane, J. A. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, v.3, n.2, pp. 91-110, Jul/Dez 2003. ISSN 1645-1384.

Calvés, A. E. (2009). “Empowerment”: généalogie d’un concept clé du discours contemporain sur le développement. *Revue Tiers Monde*, Paris, v. 4, n. 200, 735-749.

CNE (2009) (Ed.). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Cortella, M. S. (2001). *A Escola e o Conhecimento*. 5 ed. São Paulo: Cortez Editora.

Felício, H. & Silva, C. (2017). Avaliação externa: implicações ao nível do currículo. In M. A. Flores (Org.). *Práticas e discursos sobre currículo e avaliação – contributos para aprofundar um debate* (pp. 123-142). Santo Tirso: De Facto Editores.

Gimeno, J. (2000). *O Currículo: uma reflexão sobre a prática* (3.ª ed). Porto Alegre: Artmed.

Lopes, A. C. & Macedo, E. (2011). *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez Editora.

- Moreira, A. F. & Silva, T. T. (2001). Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: Uma Introdução. In: A. F. MOREIRA & T. T. da Silva (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade* (5.ª ed). São Paulo: Cortez Editora.
- Pacheco, J. A. (2014). *Educação, Formação e Conhecimento*. Porto: Porto Editora, 2014.
- Roldão, M. C. (2009). Que Educação Queremos para a Infância?. In CNE (Ed.). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp.176-197). Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- Silva, C. (2011). Tornar-se Professor: *Desenvolvimento Curricular e Construção do Conhecimento Profissional – Estudo da Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Universidade do Minho*. Tese de Doutoramento (Volume I e II). Braga: Universidade do Minho / Instituto de Educação (pp. 874).
- Sousa, J., Costa, N., Marques, M., & Pacheco, J. A. (2016). Avaliação externa de escolas: um metaestudo. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 47, 53-72. ISSN: 0872-7643. <http://hdl.handle.net/1822/42760>
- Vygotsky, L. S. (2002). *A formação social da mente*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- Young, M. (2007). Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*. vol. 28, n. 101, p. 1287 - 1302, Campinas, set/dez.
- Young, M. (2011). O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: a defesa radical de um currículo disciplinar. *Cadernos de Educação*. n. 38, p. 395 - 416, Pelotas: FaE/PPGE/UFPel, jan/abr.
- Young, M. (2013). Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. *Cadernos Cenpec*, v. 3, n. 2, p. 225 - 250, São Paulo, jun 2013.
- Zabala, A. (2003). *La Práctica Educativa: Cómo Enseñar* (9.ª ed.). Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Zabalza, M. A. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições ASA.

## **BASIC EDUCATION CURRICULUM: WHAT IS THE KNOWLEDGE AREAS' "PLACE" IN STUDENT EMPOWERMENT?**

## **ABSTRACT**

The text has as goal to problematize the “place” which knowledge areas belong in the basic education curriculum and their role in student empowerment process, facing the contemporary society demands, marked by uncertainty and fluidity. It starts from contextualization about curriculum understanding, above all the Official Curriculum, as an instrument that works through a selection mechanism to educational systems. Subsequently, there is a reflection about the knowledge construction then considering the possibility of student empowerment, from different knowledge areas, that fits, in first place, in recognition that all areas must be assumed as common position in curriculum. ; in second place, a wider knowledge comprehension that, beyond facts and concepts, considers the procedures and attitudes.; and, in third place, and tis processes in becoming contextualized and meaningful to students, in the means that it is applied in scholar context. Concluding, we believe that, following the logics identified here, assuming a curricular integrated work, advised by a teacher considered as reflective, investigative and collaborative professional, capable of stimulating meaningful learning to students.

**Keywords:** Curriculum; Basic Education; Knowledge; Student empowerment.