



Revista Espaço do Currículo
ISSN: 1983-1579
rec@ce.ufpb.br
Universidade Federal da Paraíba
Brasil

Ferreira, Guilherme; Fernandes da Silva, Edileuza; Gonçalves de Oliveira, Livia
NOVOS PROJETOS DE CURRÍCULO: as práticas curriculares das Escolas Parque
Revista Espaço do Currículo, vol. 16, núm. 1, 2023, Janeiro-, pp. 1-16
Universidade Federal da Paraíba
Brasil

DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v16i1.66117>

- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org



**NOVOS PROJETOS DE CURRÍCULO: as
práticas curriculares das Escolas
Parque**

**NEW CURRICULUM PROJECTS: the
curricular practices of Escolas Parque**

**NUEVOS PROYECTOS CURRICULARES:
las prácticas curriculares de Escolas
Parque**



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v16i1.66117

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Resumo: O currículo é elemento estruturante da organização do trabalho pedagógico, do conhecimento que permeia as ações docentes nas instituições de ensino. No contexto educacional dos últimos anos, marcado pelo avanço das políticas ultraconservadoras e influenciado pelos impactos da pandemia da COVID-19, urge a necessidade do desenvolvimento de iniciativas curriculares oxigenadas por ações mais inclusivas, solidárias e emancipadoras. Por mais descrente que seja reconhecer que essas propostas existem e podem ser propagadas, no Distrito Federal, as Escolas Parque apresentam construções curriculares que se articulam a essas necessidades. Pretende-se refletir a respeito da proposta curricular de uma dessas escolas, localizada na cidade de Ceilândia, por ser considerada iniciativa de resgate da crença educacional por mundos possíveis, onde projetos educacionais de educação integral reconheçam e valorizem a diversidade, a construção de saberes e a formação cidadã. Trata-se de estudo qualitativo com análise crítico-dialética que possibilitou compreender o fenômeno pesquisado, percebendo suas contradições e múltiplas determinações (MARX, 2008). Os dados foram produzidos por meio de análise de documentos, observações de atividades pedagógicas e questionários aplicados a 30 professores. A proposta curricular sustenta a função social da escola de ampliar as oportunidades formativas. Nas práticas curriculares educacionais é preciso também acentuar os acertos, não somente os erros, olhar para as conquistas, não apenas as dificuldades. É preciso exaltar o trabalho das Escolas Parque. A educação precisa, entre tantas outras coisas, também de mais doses de otimismo, de esperar freireano, que instiga movimentos de transformação de concepções e práticas curriculares no interior das escolas.

Palavras-chave: Currículo. Escolas Parque. Práticas Curriculares

Recebido em: 12/03/2023

Alterações recebidas em: 25/04/2023

Aceito em: 25/04/2023

Publicação em: 26/04/2023

Guilherme Ferreira

Mestre em Educação

Doutorando em Educação pela
Universidade de Brasília e Professor de
Educação Física da Secretaria de Educação
do Distrito Federal, Brasil.

E-mail: guicrvg1984@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5476-1089>

Edileuza Fernandes da Silva

Doutora em Educação

Professora da Universidade de Brasília,
Brasil.

E-mail: edileuzafeunb@gmail.com

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-9837-2958>

Lívia Gonçalves de Oliveira

Mestre em Educação

Professora da Secretaria de Estado de
Educação do Distrito Federal, Brasil.

E-mail: liaviagoliveira03@gmail.com

Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-2909-2917>

Como citar este artigo:

FERREIRA, G.; SILVA, E. F.; OLIVEIRA, L. G.
NOVOS PROJETOS DE CURRÍCULO: as
práticas curriculares das Escolas Parque.
Revista Espaço do Currículo, v. 16, n. 1, p. 1-
16, 2023. ISSN 1983-1579. DOI:
<https://doi.org/10.15687/rec.v16i1.66117>.

Abstract: The curriculum is a structuring element of the organization of pedagogical work, of the knowledge that permeates teaching actions in teaching institutions. In the educational context of recent years, marked by the advance of ultra-conservative policies and influenced by the impacts of the COVID-19 pandemic, there is an urgent need to develop curricular initiatives inspired by more inclusive, solidary and emancipatory actions. As unbelievable as it is to recognize that these proposals exist and can be propagated, in the Federal District, the Park Schools present curricular constructions that are articulated to these needs. It is intended to reflect on the curricular proposal of one of these schools, located in the city of Ceilândia, as it is considered an initiative to rescue the educational belief for possible worlds, where educational projects of integral education recognize and value diversity, the construction of knowledge and citizenship training. This is a qualitative study with a critical-dialectical analysis that made it possible to understand the researched phenomenon, realizing its contradictions and multiple determinations (MARX, 2008). Data were produced through document analysis, observations of pedagogical activities and questionnaires applied to 30 teachers. The curricular proposal supports the school's social function of expanding training opportunities. In educational curricular practices, it is also necessary to emphasize the successes, not just the mistakes, look at the achievements, not just the difficulties. It is necessary to exalt the work of Escolas Parque. Education needs, among so many other things, more doses of optimism, of Freire's hope, which instigates movements to transform curricular conceptions and practices within schools.

Keywords: Curriculum. Park Schools. Curriculum Practices.

Resumen: El currículo es un elemento estructurante de la organización del trabajo pedagógico, del saber que permea las acciones docentes en las instituciones de enseñanza. En el contexto educativo de los últimos años, marcado por el avance de las políticas ultraconservadoras e influenciado por los impactos de la pandemia del COVID-19, urge desarrollar iniciativas curriculares inspiradas en acciones más inclusivas, solidarias y emancipatorias. Por increíble que sea reconocer que estas propuestas existen y pueden propagarse, en el Distrito Federal, las Escuelas del Parque presentan construcciones curriculares que se articulan a estas necesidades. Se pretende reflexionar sobre la propuesta curricular de una de esas escuelas, ubicada en la ciudad de Ceilândia, ya que se considera una iniciativa de rescate de la creencia educativa por mundos posibles, donde los proyectos educativos de educación integral reconocen y valoran la diversidad, la construcción de conocimiento y formación ciudadana. Se trata de un estudio cualitativo con un análisis crítico-dialéctico que permitió comprender el fenómeno investigado, percatándose de sus contradicciones y múltiples determinaciones (MARX, 2008). Los datos fueron producidos a través del análisis de documentos, observaciones de actividades pedagógicas y cuestionarios aplicados a 30 docentes. La propuesta curricular apoya la función social de la escuela de ampliar las oportunidades de formación. En las prácticas curriculares educativas también es necesario enfatizar los aciertos, no solo los errores, mirar los logros, no solo las dificultades. Es necesario exaltar el trabajo de Escolas Parque. La educación necesita, entre tantas otras cosas, de más dosis de optimismo, de la esperanza de Freire, que suscita movimientos para transformar las concepciones y prácticas curriculares dentro de las escuelas.

Palabras clave: Currículo. Escuelas del Parque. Prácticas Curriculares.

1 INTRODUÇÃO – Escolas Parque e Currículo

As Escolas Parque (EP's), consideradas escolas de *natureza especial*¹, compõem um modelo de educação integral, no qual oferecem aos estudantes, no contraturno de suas escolas regulares, diversas opções de atividades educacionais. O Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal

¹ Art. 315. As Escolas de Natureza Especial são unidades escolares com tipologias de atendimento diferenciadas das demais unidades escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, cujo objetivo é oferecer espaço, tempo e oportunidades formativas com metodologias de ensino específicas e aprofundamento curricular, com vistas ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Art. 316. As Escolas de Natureza Especial na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal são:

I - Centro Interescolar de Línguas – CIL; II - **Escola Parque**; III - Escola da Natureza; IV - Escola Meninos e Meninas do Parque – EMMP; V - Escola do Parque da Cidade – PROEM (Regimento da rede pública de ensino do Distrito Federal, 2019, p.131 – grifo nosso.)

(GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2019) define as atividades desenvolvidas nas Escolas Parque.

Art. 356. O objetivo geral da Escola Parque é propiciar ao estudante o acesso ao conhecimento em Arte e em Educação Física por meio da oferta de atividades de Artes Plásticas/Visuais, Cênicas, Música, Literatura, Dança, Cultura Corporal, Esporte, Lazer e Educação Ambiental. (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 137)

As Escolas Parque atendem aos alunos de diferentes escolas de ensino fundamental e médio de sua região e guardam algumas singularidades com relação à organização do trabalho pedagógico. Caracterizando o modelo educacional singular desenvolvido nesse tipo de escola, resgata-se o Plano Educacional de Brasília, idealizado por Anísio Teixeira, que propunha para a capital um sistema educacional com concepções pedagógicas voltadas para o desenvolvimento integral das potencialidades dos indivíduos. Segundo Pereira (2011, p.1):

O Plano Educacional de Brasília, idealizado por Anísio Teixeira, propõe para a capital um sistema educacional com concepções pedagógicas voltadas para o desenvolvimento integral das potencialidades dos indivíduos. Tal sistema constante no documento “Plano de Construções Escolares de Brasília” pretendia que as Escolas da Capital Federal constituíssem exemplo para o sistema educacional do país, composto por Escolas Classe e Escolas Parque, Centros de Educação Média e por fim, a Universidade de Brasília. (Grifo nosso)

A inspiração de Anísio para o modelo das Escolas Parque em Brasília advém da sua experiência pioneira no Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), em Salvador na Bahia. Inaugurado em 1950, o CECR mantém suas atividades em caráter complementar, oferecendo oficinas de artes, educação física, além de idiomas e oficinas de iniciação profissionalizante aos estudantes da comunidade.

Atualmente, existem oito EP's no DF, que desenvolvem um projeto de educação integral com singularidades, permeadas pelas práticas curriculares nelas desenvolvidas. No Plano Educacional de Brasília, foi previsto um sistema educacional amplo que contemplava desde o jardim de infância à educação superior e pós-graduação. Os Centros de Educação Elementar seriam compostos por Jardim de Infância, Escolas Classe e Escolas Parque, sendo distribuídas estas edificações nas áreas especificadas do plano urbanístico de Lúcio Costa². Foram previstas vinte e oito EP's no plano inicial da cidade, entretanto, apenas cinco escolas desse modelo foram construídas no *Plano Piloto*³. Após cinquenta anos da inauguração de Brasília, mais precisamente no ano de 2014, duas outras EP's foram inauguradas fora do Plano Piloto, uma em *Ceilândia*⁴ e outra em *Brazlândia*⁵, e mais recentemente, em 2021, a última unidade no *Núcleo Bandeirante*⁶, regiões administrativas do Distrito Federal.

² Arquiteto, urbanista e professor brasileiro nascido na França. Foi o idealizador do Plano Piloto de Brasília nos anos de 1950.

³ **Plano Piloto**, formado pelas Asas Sul e Norte, é uma região central que, juntamente com o Lago Sul, Lago Norte, Sudoeste, Octogonal, Cruzeiro Velho e Cruzeiro Novo, formam a cidade de Brasília. Com população de 221.326 (7.7% da população total do DF) e renda per capita de R\$ 6.770,21 tem por característica ser uma região de alta renda. Com relação a escolaridade, a região tem uma média de 76,6% da população com mais de 25 anos com ensino superior completo. O Distrito Federal é composto de outras Regiões Administrativas (RAs). (Fonte: PDAD-DF, 2018)

⁴ **Ceilândia** é uma Região Administrativa localizada a aproximadamente 30km de Brasília. É a localidade do Distrito Federal com a maior densidade urbana. Com população de 432.927 e renda per capita de R\$ 1.120,02 tem por característica ser uma região de média-baixa renda. Com relação a escolaridade, a região tem uma média de 16% da população com mais de 25 anos com ensino superior completo. (Fonte: PDAD-DF, 2018)

⁵ **Brazlândia** é uma Região Administrativa localizada a aproximadamente 45km de Brasília. É uma localidade do Distrito Federal de significativo contexto rural. Com população de 53.534 e renda per capita de R\$ 1.129,13 tem por característica ser uma região de média-baixa renda. Com relação a escolaridade, a região tem uma média de 16% da população com mais de 25 anos com ensino superior completo. (Fonte: PDAD-DF, 2018)

⁶ **Núcleo Bandeirante** é uma Região Administrativa localizada a aproximadamente 15km de Brasília. É uma localidade do Distrito Federal que abrigou grande parte dos trabalhadores da construção de Brasília. Com população de 23.619 e renda per capita de R\$ 2.376,50 tem por característica ser uma região de média-baixa renda. Com relação a

Analisando as produções acadêmicas relacionadas às EP's, vale destacar o reduzido número de trabalhos que debatem essas instituições, seja como unidade de ensino, sejam como projeto educacional, ou mesmo suas práticas curriculares. Os trabalhos, em sua maioria, traçam análises acerca da concepção educacional de Anísio Teixeira, trazendo as referências do educador e o processo de implantação de suas ideias. Mesmo as pesquisas que investigam a organização do trabalho pedagógico nas unidades da EP's o fazem de maneira superficial, destacando muito mais as concepções filosóficas do educador do que, de fato, o trabalho docente desenvolvido nas escolas.

Em face disso, foram localizadas poucas pesquisas que mergulham nas propostas pedagógicas desenvolvidas nas EP's, analisando suas múltiplas determinações, contradições e desafios. Dentre os achados, apenas Sousa (2015) e Carbello e Ribeiro (2014), relacionam esse contexto singular ao trabalho docente, sem, no entanto, fazerem referências específicas sobre as propostas curriculares.

Sintetizando algumas mediações entre os estudos sobre EP's, pode-se perceber a centralidade do professor para a constituição de sua organização pedagógica, ou seja, são os professores que dão a concretude da proposta escolar, revelando a importância da formação destes para a qualificação do trabalho pedagógico e curricular (CARBELO, 2016). Foi possível identificar ainda, o impacto da estrutura e das condições de trabalho na profissionalidade dos docentes atuantes nessas instituições de ensino, apoiadas em toda uma singular concepção arquitetônica típica da filosofia anisiana fundamental para o desenvolvimento do projeto educacional (LEME, 2013).

Nessa perspectiva, uma outra mediação importante se materializa na identificação com o projeto de escola das EP's que busca mostrar que é possível ofertar uma educação pública de qualidade e, para tanto, é fundamental compromisso político e sólida formação docente (CARBELLO e RIBEIRO, 2014).

O debate em torno da perspectiva da integralidade formativa também é corroborado pelos estudos, pois experiências de educação integral como as EP's pelas quais passou o Brasil, ensaiaram, dentro das condições materiais possíveis, uma aproximação a uma formação humanista moderna (SOUSA, 2014). E, ainda em um movimento de análise de contradições, é preciso problematizar se o modelo educacional anisiano tem seus pressupostos embasados em conhecimentos básicos, generalistas e úteis, sem os aprofundamentos que propiciariam aos estudantes realizar uma crítica radical e de conjunto à sociedade capitalista (FERNANDES; CAMARGO, 2017).

A partir da ideia de educação integral, as EP's no Distrito Federal foram denominadas de escolas de natureza complementar ao ensino oferecido nas escolas regulares da educação básica. Diante disso, nesse texto, apresenta-se e problematiza-se o projeto curricular e de organização pedagógica da unidade da Escola Parque Anísio Teixeira (EPAT), de Ceilândia.

A EPAT configura-se como escola singular na rede de ensino da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Sua proposta foi construída pelo resultado do debate entre a SEEDF, a Subsecretaria de Educação Básica, a Gerência de Escolas de Natureza Especial, professores e a comunidade local, através de audiências públicas, como relata o Projeto Inicial da EPAT (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2014). Ou seja, a sua implantação nasceu com a participação da comunidade local para solicitar uma demanda socioeducacional: a necessidade de ampliar as oportunidades educacionais, nas linguagens artística e na educação física, aos alunos de escolas públicas de Ceilândia. Portanto, a EPAT tenta resgatar o projeto educacional original da capital federal, não sendo cópia fiel aos modelos propostos por Anísio Teixeira, mas que herda sua essência e se coloca de forma inédita.

Ao analisar o projeto curricular da EPAT é preciso compreender que o currículo é um elemento determinante e audacioso devido a sua carga de intencionalidade ideológica. Inserido no meio educacional provoca mudanças significativas no processo de ensino aprendizagem, nos planos de aula docente e, conseqüentemente, na formação do alunado. É nesse sentido que Silva (2011) defende que o currículo é também questão de poder. Selecionar é uma manifestação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Eleger, entre múltiplas possibilidades, uma identidade ou

escolaridade, a região tem uma média de 37,5% da população com mais de 25 anos com ensino superior completo. (Fonte: PDAD-DF, 2018)

subjetividade como ideal ou preponderante é uma impactante mostra de poder.

O currículo é objeto central da organização do trabalho pedagógico, do conhecimento que compõe um significativo repertório teórico e prático que serve de referência para ações docentes no âmbito das instituições de ensino. Portanto, é fundamental que o currículo não seja visto apenas como um instrumento normativo, mas um espaço de materialização de intencionalidades, potencializando as bases de construção de formas de produzir e praticar conhecimento novo, significativo, poderoso (YOUNG, 2007).

Diante do cenário sociopolítico-educacional dos últimos quatro anos, marcado pelo avanço das políticas conservadoras e neoliberais e ainda influenciado pelos impactos da pandemia da COVID-19, urge a necessidade do desenvolvimento e implementação de estratégias de resistência coletiva e democrática por meio de novos projetos políticos de currículo. Iniciativas de criações curriculares oxigenadas por movimentos e ações mais inclusivas, solidárias e emancipadoras. Assim, este artigo objetiva refletir a respeito da proposta curricular de uma Escola Parque, localizada na Cidade de Ceilândia, Distrito Federal.

2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Em termos teórico-metodológicos a pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, teve como referência a perspectiva epistemológica crítico-dialética que possibilitou “conhecer a realidade concreta no seu dinamismo e nas inter-relações” (GAMBOA, 2007, p. 34). Essa perspectiva sugere que seja adotada uma visão diacrônica da investigação, que se articula com o dinamismo da realidade inacabada e em construção, considerando a historicidade dos fenômenos educativos que se categorizam em uma lógica dialética e contraditória.

Os dados foram levantados no período de Setembro a Novembro de 2020. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) concordando com o seu uso para fins acadêmico-científicos.

Para o levantamento dos dados foram adotados os seguintes procedimentos/instrumentos: a) *análise documental*, incluiu a proposta curricular da Escola Parque Anísio Teixeira e o Projeto Inicial da Escola Parque Anísio Teixeira; b) registros de *observações* de 40 horas de reuniões pedagógicas desenvolvidas na Escola Parque Anísio Teixeira. Diante do cenário pandêmico, as observações foram realizadas virtualmente em reuniões pedagógicas coletivas por meio de plataformas virtuais de reuniões (GoogleMeet⁷); . O período de coleta foi durante o mês de novembro de 2020; c) e *questionários* com perguntas abertas – com espaço para opiniões, reflexões, sem restrições – e perguntas fechadas – orientadas por prévias opções de respostas. Os questionários em modelo digital/virtual (GoogleForms⁸) foram aplicados a 30 docentes da escola pesquisada que o acessaram por meio de um *link*⁹.

3 SOBRE O CENÁRIO ATUAL – Currículo e Educação

Marcado por cicatrizes e feridas ainda abertas, o cenário político (inter) nacional ainda evidencia a crise político-jurídica-sanitária, com severos impactos no campo educacional. Nas palavras de Saviani (2020):

Ao abordarmos a conjuntura atual, a palavra que vem à tona na tentativa de sua caracterização é crise. Daí a consideração de que estamos vivendo uma crise de grandes proporções que se manifesta como crise política, econômica, social e sanitária. Numa palavra, trata-se de uma crise geral, que diz respeito à forma social atual como um todo, ou seja, trata-se de uma crise da sociedade capitalista (p.2).

Essa crise do modo de sociabilidade capitalista ficou mais latente diante das mazelas sociais

⁷ O GoogleMeet (reunião) “é uma ferramenta do Google para a realização de vídeo conferências”. Disponível em: <https://www.google.com>

⁸ O GoogleForms (formulário) “é uma ferramenta do Google para criação de formulários personalizados para pesquisas e questionários, sem qualquer custo adicional”. Disponível em: <https://www.google.com>

⁹ Um Link é o “endereço” de um documento (ou um recurso) na web. Quando acionado direciona o sujeito ao documento correspondente. Disponível em: <https://www.google.com>

escancaradas pela pandemia de COVID-19, desde 2020. Atendo-se apenas em alguns aspectos educacionais, em 2020, mais de 180 países fecharam temporariamente suas escolas, deixando perto de 1,7 bilhão de crianças e jovens fora da escola quando o isolamento atingiu seu pico. Nos países mais pobres, a pandemia privou crianças em situação de vulnerabilidade até quase quatro meses sem aulas, em comparação com seis semanas no caso de crianças de países com alta renda (OXFAM BRASIL, 2021).

Soma-se a esse cenário social desalentador, a ascensão de governos ultraconservadores ao poder em vários países (Brasil, Itália, Chile, Bolívia, Costa Rica, Colômbia, El Salvador) que passaram a adotar agendas conservadoras. De acordo com Apple governos direitistas atuam para modificar o senso comum “alterando o significado das categorias mais básicas, as palavra-chave que empregamos para compreender o mundo social e educacional e nosso lugar nele” (2003, p. 11). Nesse cenário, a educação pública, os professores e os currículos escolares se tornaram alvos de ataques constantes. As escolas públicas se tornaram espaços perigosos e ameaçadores de valores e ideias elitistas e hegemônicas na sociedade, completa o autor.

No Brasil, desde o golpe de 2016 que levou ao impeachment da presidenta Dilma Rousseff, as investidas sobre a área educacional caracterizam-se por tentativas de padronização e desmonte da educação pública. Com esse intuito, os últimos seis anos foram marcados por políticas voltadas à desvalorização da educação, de seus profissionais e de desqualificação da escola e da universidade pública. Um campo fortemente afetado é o do currículo.

Campo em que houve um turbilhão de legislações educacionais conservadoras de cunho (neo)liberal e tradicional, subsidiadas por organismos e instituições internacionais, veiculadas sob a “roupagem” de uma política que se apresenta como salvacionista, para o campo do currículo, não só no Brasil, mas em vários cenários mundiais. No contexto brasileiro, conforme Saviani (2016), essas perspectivas orientam políticas curriculares como a Base Nacional Comum Curricular, a partir de delineamentos políticos feitos por grupos do empresariado brasileiro como o Todos Pela Educação (TPE).

Criado em 2005, nesse complexo contexto de redefinições das relações de hegemonia e do projeto de educação para os países periféricos, que surgiu o organismo Todos pela Educação, portando propostas e enunciados para reorientar a Educação Básica do país. Com esse horizonte político, os empresários estruturaram o TPE de modo a transformá-lo numa espécie de instituição que se dedicam a produzir conhecimento sobre a educação no país, como propulsora de políticas públicas na área.

A sustentação financeira do TPE foi montada a partir de captação de recursos privados. Os doadores são apresentados como “patrocinadores” da organização. No conjunto, destacam-se grupos com atuação predominante no setor financeiro. O organismo vem atuando para assimilar um número cada vez maior de “influenciadores” em torno de seus interesses, procurando, assim, ampliar o alcance de suas iniciativas político-ideológicas.

Dessa forma, O TPE se materializa como organismo comprometido com as estratégias de hegemonia da classe burguesa, lutando para afirmar uma perspectiva restrita de educação para os trabalhadores brasileiros dentro de um novo conformismo. Na prática, os currículos das instituições de ensino sob essa perspectiva, primam pelo repasse de conteúdos delimitados por determinado grupo social que os considera relevantes.

Nesse sentido, é indispensável dialogar com a visão crítica de currículo desenvolvida por Apple (2008) que, em sua obra de referência, aborda a implicações entre “ideologia e currículo” e do “currículo como controle social” e, por consequência, as relações de poder que se fazem presentes nas proposições, nas materializações e nas avaliações dos currículos praticados nas instituições educativas. Para o autor, nessas condições, não há espaços na prática curricular para problematizar a diversidade humana, em suas inúmeras manifestações.

Ao longo dos anos, a aliança entre prescrição e poder foi cuidadosamente fomentada, de forma que o currículo se tornou um mecanismo de reprodução das relações de poder existentes na sociedade (GOODSON, 2007). Assim,

o currículo prescritivo e o interesse dos grupos dominantes estão imbricados em uma parceria histórica poderosa que estrutura essencialmente o currículo e

efetivamente subverte qualquer tentativa de inovações ou reformas. As prescrições fornecem “regras do jogo” bem claras para a escolarização, e os financiamentos e recursos estão atrelados a essas regras. A pesquisa em currículo, com poucas e honrosas exceções, também tende a seguir as “regras desse jogo”, aceitando o currículo prescritivo como seu ponto de partida, mesmo quando, em casos isolados, defendem a resistência ou a transformação. (GOODSON, 2007, p. 247)

Dessa forma é relevante que o currículo seja objeto de estudos e, mais do que isso, que se discutam novos projetos políticos de currículo, que alimentem a esperança e iniciativas de mudança desse cenário. Currículos discutidos, elaborados e implementados por representações da comunidade escolar têm sido cada vez mais ameaçados, portanto, é necessário enveredar por esse território em constante disputa.

A arena dos estudos curriculares é profundamente política, cercada por disputas e por uma polissemia direcionada por escolas teóricas apontadas para determinadas grupos ideológicos e muitas vezes presentes nas decisões político-partidárias para a pasta de educação. Portanto, faz-se importante compreender que o currículo não se trata apenas de uma listagem de conteúdos ou de uma forma de estruturar componentes curriculares, como se acreditou durante muitas décadas (SILVA, 2011), mas sim, de uma das esferas vivas, dinâmicas da vida social, política, estética, e coletiva das instituições escolares e não escolares, para além do embate entre teoria e prática. Nunca foi tão necessário:

[...] romper com ideias estritamente teóricas, ou demasiadamente práticas, como se fossem opostas. As análises curriculares no Brasil carecem de aproximação com a realidade das diferentes instituições educativas deste país, saltar a letra impressa ou mesmo oralizada, que insistem em publicizar pesquisas que pouco interferem na realidade concreta das políticas curriculares e, conseqüentemente, na organização do trabalho pedagógico (SILVA, 2021, p. 52).

Caminhar nesse sentido é refletir sobre modelos consolidados de ensino no Brasil, que geralmente, são fruto de decisões de alguns segmentos sociais e culturais que buscam garantir a perpetuação da sua dominação, e que, enxergam no currículo oportunidade singular para determinar o que será ensinado, para quem será ensinado e de que forma isso deve ocorrer (SILVA, 2019). O resultado desse cenário é o uso empobrecido, artificial e plastificado dos conteúdos curriculares.

Mediante tal cenário, dá-se a emergência de inversão desses processos. Faz-se necessário, buscar estratégias de resistência que rompam com as tentativas de padronização, desmonte, bloqueio e interdição, assumidas por políticas educacionais da atualidade, especialmente as curriculares.

Portanto, novos projetos curriculares devem buscar o enfrentamento desse panorama, pois, tão importante quanto identificar os vários elementos que se impõem nos currículos escolares é criarmos coletivamente, de dentro para fora das escolas, mecanismos de enfrentamento e de reflexão. Por mais descrente que seja acreditar que essas propostas existem e podem ser propagadas, as EP's, mesmo com necessidade de avanços, podem se configurar como criações curriculares inspiradoras como a proposta curricular da Escola Parque Anísio Teixeira.

4 A PROPOSTA CURRICULAR DA ESCOLA PARQUE ANÍSIO TEIXEIRA

Com base em análise documental, é possível indicar que a proposta político-pedagógica das EP's pauta-se em fundamentos pensados por Anísio Teixeira. Berenice Corsetti e Márcia Ecoten (2014), traçando uma relação entre sociedade, Estado e educação no Brasil a partir das contribuições de Anísio Teixeira, sintetizam o pensamento do educador:

Na concepção de Anísio, ler, escrever, contar e desenhar eram técnicas a serem ensinadas, mas como técnicas sociais, no seu contexto real, como habilidades, sem as quais não se poderia viver. O programa da escola seria a própria vida da comunidade, com o seu trabalho, as suas tradições, as suas características, devidamente selecionadas e harmonizadas. Por tudo isso, a escola deveria ser uma instituição essencialmente regional, enraizada no meio local, dirigida e servida por professores da região, identificada com os seus valores e com seus

costumes (2014, p. 566).

Contribuindo em união com as escolas regulares, as EP's configuram sua perspectiva de educação integral voltada para o indivíduo em todas as suas dimensões. O pensamento é possibilitar uma escola pública rica, como defende Anísio, favorecendo aos alunos participar de experiências educativas diversificadas.

É através do resgate desses fundamentos da relação entre escola e contexto social, que nasce a proposta curricular das EP's. Já na transição da primeira para a segunda metade do século XX, Anísio pensava em uma sociedade como a brasileira, marcada pelo subdesenvolvimento e intensa desigualdade social. A escola é a instituição que, no seu ponto de vista, deveria promover a igualdade de oportunidades, essência do regime democrático.

Inicialmente, desde a inauguração em 2014, a EPAT atendia aos alunos da rede pública da Regional de Ensino de Ceilândia. Entretanto, por demanda da comunidade, passou a atender também aos alunos de toda a rede pública do Distrito Federal. A matrícula na EPAT é voluntária, a partir do interesse do aluno, desde que ele cumpra com o requisito básico de estar matriculado em uma escola pública regular.

A EPAT iniciou suas atividades atendendo aos alunos dos anos finais do ensino fundamental. Essa organização foi pensada em virtude da identificação da situação de vulnerabilidade social que os alunos desses anos, nessa comunidade, enfrentavam no ano de 2014. Essa justificativa está presente no projeto inicial da EPAT:

A Escola Parque Anísio Teixeira atenderá inicialmente, aos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental oriundos das Unidades Escolares vinculadas à CRE de Ceilândia, entendendo que para esse público é urgente e necessária a oferta de atividades educacionais que fortaleçam o vínculo dos jovens com a cidade, com a cultura local e principalmente que colaborem para a construção de sua autonomia e identidade (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 6).

De fato, essa urgência foi apropriada para esse público educacional. Nos anos iniciais, além do acompanhamento mais próximos dos familiares com relação à vida escolar dos alunos, há também diferentes políticas públicas governamentais, ainda que insuficientes. No Ensino Médio, muitos alunos, principalmente aqueles em situação de vulnerabilidade social já realizaram algumas escolhas próprias direcionadas à vida acadêmica e ao trabalho ou enveredaram por caminhos sociais mais problemáticos, como abandono da escola para inserção precoce no mercado informal de trabalho. Portanto, é nos anos finais do Ensino Fundamental que se configura uma etapa crítica, tendo em vista o elevado número de estudantes com defasagem idade-série, ou seja, estão em séries ou anos incompatíveis com a idade. Conforme dados do Censo da Educação Básica (BRASIL, 2022), 18,5% dos estudantes dessa etapa apresentam defasagem idade-série. Dessa forma, escolas como a EPAT podem ampliar o leque de oportunidades educacionais contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem desses estudantes.

Após alguns anos do início das atividades da escola, houve também o acréscimo do atendimento para os alunos do Ensino Médio, em 2017. Essa ampliação se deu em virtude de um movimento de solicitação dos próprios estudantes da Escola e seus familiares. Alguns estudantes quando chegavam ao final do 9º ano do Ensino Fundamental se viam diante da situação de terem de parar de frequentar as atividades nela ofertadas, pois estariam ingressando no Ensino Médio, público antes não atendido. A partir da solicitação em permanecerem frequentando a escola, se desenvolveu um processo de reorganização que culminou na abertura do atendimento para os alunos também do Ensino Médio. Outra ampliação do atendimento ocorreu em 2019, quando a EPAT passou alunos de a rede pública de ensino do Distrito Federal, não mais apenas da cidade de Ceilândia.

Com base na análise dos documentos e das observações foi possível compreender a organização curricular da EPAT. Os alunos, ao se matricular, escolhem três oficinas para cursarem, semestralmente, no turno contrário ao da escola regular. O período das aulas é de quatro horas. O trabalho em oficinas de ensino vem atender a uma organização própria da escola, prevista no projeto pedagógico inicial. Isso porque na perspectiva da educação integral,

(...) toda oficina necessita promover a investigação, a ação, a reflexão; combinar

o trabalho individual e a tarefa socializada; garantir a unidade entre a teoria e a prática. O pensar, o sentir e o agir são elementos permanentes numa Oficina de Ensino. Oficina é uma modalidade de ação. (VIEIRA; VOLQUIND, 2002, p. 11)

O trabalho em oficinas incentiva a construção coletiva de saberes tendo como ponto de partida o contexto social, econômico, cultural da comunidade escolar. E, a partir do intercâmbio de experiências, objetiva-se a transformação desse contexto.

Foi possível observar que a escolha pelas oficinas é livre, respeitando apenas o requisito de optar por ao menos uma oficina de cada um dos blocos Educação Física e Artes (Plásticas, Cênicas, Dança, Música e Tecnologias), em virtude da perspectiva de completude na formação integral dos estudantes. As oficinas ofertadas atualmente são:

- Educação Física: Atletismo, Basquete, Fitness, Futsal, Ginástica Rítmica, Lutas (Jiu-Jitsu e Muay Thai), Natação, Tênis de Mesa, Tênis de Quadra, Vôlei e Xadrez.

- Artes: Artes Plásticas, Canto, Dança, Guitarra, Teatro, Teclado, Tecnologia e Cultura, Violão e Violino.

Ressalta-se que como destacado nos objetivos da escola, a EPAT se caracteriza pela possibilidade de vivência dos alunos nas oficinas. Isso significa que, mesmo com a utilização de nomenclaturas que possam fazer uma referência inicial ao critério exclusivamente técnico, a organização nas turmas considera principalmente os aspectos pedagógicos. Ou seja, ficou claro por meio das observações e das respostas trazidas pelos professores que a EPAT não é um centro de treinamento esportivo ou aperfeiçoamento artístico. Ela busca se constituir como uma escola que contribui para uma formação integral, a partir da complementaridade da educação realizada nas escolas regulares.

A EPAT, por si só, não dá conta da complexidade que envolve a formação integral. A escola regular também assume papel importante nesse processo. Na perspectiva de ser uma escola complementar, é através das artes, da educação física, dos projetos realizados, de temáticas ambientais e sociais, da relação estabelecida entre professores e alunos, entre outras que a EPAT contribui para a formação integral de seus estudantes, por meio de suas práticas curriculares. Entretanto, observamos ao longo da pesquisa elementos de fragmentação dessa integralidade educativa, especialmente no que tange ao trabalho conjunto entre EP's e escolas regulares, marcado pelas respostas dos professores que evidenciaram a quase ausência de diálogo existente sobre o currículo em uma perspectiva coletiva e integral.

As turmas na escola são compostas de no mínimo de 15 e o máximo 20 estudantes por turma. Excetuando-se as oficinas dos esportes coletivos (futsal, vôlei, basquete) e as oficinas de canto coral, que poderão ser constituídas com número maior de alunos. As três aulas têm duração de oitenta minutos, com intervalo entre a primeira e a segunda aula. A escola dispõe de vestiários para os alunos e fornece lanche e almoço gratuito. No horário para início e término dos turnos está previsto o tempo destinado à locomoção dos estudantes entre a escola regular e a EPAT.

A proposta curricular da escola é fundamentada no Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2014), conforme descrito no Projeto Político Pedagógico (PPP) da EPAT:

Baseado no Currículo em Movimento e nos Pressupostos Teóricos vislumbramos o desenvolvimento dos estudantes favorecido quando vivenciam situações que os colocam como protagonistas do processo ensino-aprendizagem, tendo o professor como mediador do conhecimento historicamente acumulado, por meio de ações intencionais didaticamente organizadas para a formação de um sujeito histórico e social (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2022)

Outro aspecto relevante na proposta curricular da Escola Parque Anísio Teixeira evidenciado nas observações e sinalizações dos docentes é o agir e o pensar interdisciplinar que permeiam as atividades. A interdisciplinaridade contribui para a formação de indivíduos conscientes e abertos a novas perspectivas culturais. Para aprofundar o projeto pedagógico são trabalhadas na escola diversas

temáticas como por exemplo a diversidade – étnico-racial, social, cultural e de gênero –, solidariedade, cidadania, sustentabilidade, entre outros. Essa interdisciplinaridade, além das práticas cotidianas, configura-se mais explicitamente no desenvolvimento de projetos.

A partir das análises dos documentos referências – Projeto Inicial da EPAT (2014) e Projeto Político Pedagógico da EPAT (2022) – alguns aspectos se revelaram marcantes. Destaca-se o objetivo principal da EPAT, descritos nos dois documentos referenciais:

Objetivo Geral:

Oferecer espaço, tempo e oportunidades formativas aos estudantes nas áreas de Arte, Cultura, Educação Física e Educação Ambiental com vistas ao desenvolvimento integral dos estudantes/comunidade da Cidade de Ceilândia. (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2014, com adaptações)

Merece destaque também alguns objetivos específicos encontrados no Projeto Político Pedagógico da EPAT (2022):

Objetivos Específicos:

- Ampliar a oferta de educação integral aos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental.
- Garantir aos jovens opções de atividades/oficinas em artes e educação física.
- Promover a sociabilidade e a integração dos estudantes de diferentes Unidades de Ensino em um mesmo ambiente formativo.
- Promover a construção da autonomia e do protagonismo dos estudantes. (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2022, com adaptações)

Ampliação de oportunidades formativas; oferta de atividades de artes e educação física; promoção da socialização e integração; incentivo a autonomia e ao protagonismo dos estudantes, são essas as referências para o projeto curricular da EPAT, sintetizadas a partir da análise dos documentos.

Existe a tentativa constante e árdua de concretizar essa proposta, mas fazer acontecer essas práticas é um desafio que vem sendo enfrentado por toda a comunidade dessa escola. Apesar de resgatar bases fundamentadas em Anísio Teixeira e seu modelo educacional, a EPAT traz em seu projeto político pedagógico perspectivas atuais. Estas novas perspectivas se baseiam na principal função social que a escola vem assumindo, que é a ampliação de espaços e tempos de oportunidades formativas para os alunos dessa comunidade, contribuindo para sua formação integral.

Estabelecer uma definição da função social de uma escola é uma tarefa difícil. Vários são os papéis e funções que uma determinada escola assume quando se constitui em instituição de ensino pública. Especificidades como o contexto, a comunidade, a temporalidade histórica, a modalidade de ensino e até os posicionamentos teóricos-epistemológicos, contribuem para a multiplicidade de funções sociais que as escolas podem assumir. A partir dessa multiplicidade de fatores, a ideia não é estabelecer o que é mais importante ou definir a principal função social da escola. Não é ter a ousadia de trazer uma definição taxativa para função social da EPAT, mas problematiza-la, principalmente à luz do aspecto para qual ela foi pensada: *ampliar as oportunidades de tempos e espaços formativos na tentativa de oferecer uma formação integral aos seus estudantes.*

De início, é possível estabelecer uma relação direta com o objetivo principal da escola e sua função social. Os professores relatam que, uma vez que antes não havia locais que ofereciam essas atividades, o estabelecimento da EPAT configura-se como concretização de uma ampliação de oportunidades de tempos e espaços formativos para os alunos da comunidade ceilandense.

Com relação a essa questão de território, a EPAT procura acentuar a identificação com a cidade de Ceilândia. A escola e o corpo docente (muitos também moradores de Ceilândia) incentivam o desenvolvimento da identidade do aluno com o seu contexto, sua realidade, sua cultura local. Como afirma Gohn (2004) é importante a relação do estudante com sua comunidade no sentido de melhor

conhecê-la e poder transformá-la.

É no território local que se localizam instituições importantes no cotidiano de vida da população, como as escolas, os postos de saúde etc. A escola, dado o espaço que ocupa na vida dos indivíduos, famílias e sociedade, constitui estrutura privilegiada para ser um modelo de padrão civilizatório, de humanização dos indivíduos a partir do local onde se situam (GOHN, 2004, p.49)

Está relacionada à função social da EPAT o incentivo à integração dos estudantes à sua comunidade, como forma de humanização, trabalhando temas como identidade, pertencimento e cultura.

Ao mesmo tempo, segundo relato dos professores através dos questionários, os alunos desconhecem locais que ofereçam atividades semelhantes às desenvolvidas na EPAT. E mesmo aqueles alunos que referenciam conhecer outros estabelecimentos, informam locais que oferecem somente parte das atividades que a EPAT desenvolve, como algumas modalidades esportivas ou atividades artísticas, como pequenos locais de treinamento esportivo ou escolas de música na comunidade. O fato é que locais/instituições que ofereçam cerca de 20 diferentes tipos de atividades no mesmo espaço e gratuitamente, como a EPAT, são raros nessa e em outras muitas comunidades do Distrito Federal.

Diante dessa constatação, é possível estabelecer uma relação direta com o objetivo principal da escola, sua função social e o desenvolvimento de suas práticas curriculares. Uma vez que antes não havia locais que ofereciam essas atividades, o estabelecimento da EPAT configura-se como concretização de uma ampliação de oportunidades de tempos e espaços formativos para os alunos dessa comunidade.

Outro fator importante de ser tensionado é a relação da ampliação de oportunidades formativas com a situação socioeconômica dos alunos da comunidade. Conforme as falas dos professores, para a significativa maioria dos alunos, se as atividades desenvolvidas na escola fossem pagas, não teriam condições de realizá-las. O fato é que a ampliação desses espaços e tempos educacionais sustenta a função social da EPAT e a possibilidade de humanização e emancipação a muitos estudantes. Portanto, além de não haver locais semelhantes na comunidade, a perspectiva da gratuidade da EPAT contribui de forma essencial para o cumprimento da função social de ampliar a oportunidades formativas.

Isto posto, é preciso tensionar um último aspecto da análise da função social da EPAT. Este último ponto parte do aprofundamento da reflexão com relação a ampliação das oportunidades formativas. Feita a análise da ampliação das oportunidades a partir do acréscimo/aumento (escassez de locais semelhantes) e do acesso (gratuidade) a elas. Mas, o questionamento que agora se configura vem problematizar a ampliação das oportunidades, no sentido da diversificação destas oportunidades, sendo o currículo que deve contemplar essa diversificação. Analisa-se se as atividades são de fato diferentes e vistas como oportunidades. Ou seja, se os próprios estudantes participam de atividades que dificilmente pensariam e poderiam realizar.

De acordo com as sinalizações dos docentes, é corriqueiro notar alunos que nunca haviam visto uma guitarra ou que nem ao menos sabiam o que era um violino. Alunos que jamais praticaram tênis de quadra ou ginástica rítmica. Crianças e jovens que não se imaginavam fazendo teatro, desenhando ou participando de aulas de dança. A maioria deles de fato vivenciaram esse tipo de atividades, pela primeira vez, na EPAT.

Assim, configura-se o tripé em que a Escola Parque pesquisada se alicerça de modo que possa contribuir para a base que sustenta a função social da escola: ampliar as oportunidades de tempos e espaços formativos. O *acréscimo* de locais/instituições que ofereçam essas oportunidades, o *acesso* a eles e a *diversificação* factível dessas oportunidades.

A Escola Parque Anísio Teixeira parece trabalhar pela construção diária de uma nova proposta curricular e encarar o desafio de ir à fundo, de aprofundar, de marchar no sentido da construção de novas propostas curriculares, de não emudecer.

5 O IMPACTO DAS POLÍTICAS CONSERVADORAS NOS CURRÍCULOS DAS ESCOLAS PARQUE

Ainda que se configure como uma iniciativa de resistência coletiva e democrática no sentido da superação das tentativas de padronização, desmonte, bloqueio e interdição, assumidas por políticas

conservadoras e neoliberais da atualidade, a EPAT não está imune a essas forças conflitantes. Conforme Sacristán (2000) o currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade. O autor reflete sobre essa característica regulatória do currículo, bem como sobre os conteúdos inseridos e a organização em classes escolares. Assim, entende-se o currículo como as diretrizes educacionais que têm a função de orientar o trabalho docente no cotidiano escolar, considerando as influências dos aspectos socioculturais nesse espaço.

Três elementos podem ser destacados como reflexos dessas políticas neoliberais nesse modelo de escola, emanados da análise dos documentos, das observações e das respostas dos docentes. O primeiro, *(Des)Valorização socioeducacional das Escolas Parque* constitui-se elemento que circunscreve a trajetória dos professores das EP's, marcados pelo sentimento de falta de reconhecimento educacional, social e político que enfrentam. Esse elemento se pautou na relação educação e sociedade, em uma prática docente marcada pelas múltiplas determinações do capital do trabalho (CRUZ, 2017). Diante de um contexto histórico e político marcado pela visão tensionada da escola democrática, progressista e transformadora, são perceptíveis influências do projeto liberal-capitalista de sociedade na esfera educacional e, conseqüentemente, nas práticas curriculares.

Contraditoriamente, foi possível compreender por meio das observações das sinalizações feitas pelos professores que eles compartilham sensações e concretudes de valorização e desvalorização em diferentes esferas, desde as instâncias governamentais, até a comunidade, passando pelos colegas professores de outras escolas e pelo componente curricular que lecionam (educação física e artes).

Essa perspectiva de reconhecimento do trabalho realizado nas EP's, ou a falta dele, se interrelaciona com as singularidades curriculares desenvolvidas nessas escolas. Suas características particulares observadas, geram tensionamentos, incompreensões, desalinhamentos, percebidos dentro das próprias escolas e no contexto externo a elas. Por isso, faz-se necessária a mediação com o segundo elemento: *Organização do trabalho pedagógico sob o prisma da especialização*. Esse elemento se articula com os fundamentos da função docente e com os conhecimentos teórico-práticos da profissão (CRUZ, 2017), reafirmando a função docente de ensinar algo a alguém (ROLDÃO, 2005).

As problematizações acerca das especificidades, permanências e mudanças no trabalho docente nas EP's; da formação inicial e continuada; da relação professor-aluno, das condições materiais de trabalho e, especialmente, as práticas curriculares permeiam essa categoria sob o prisma de processos de especialização para o trabalho nas EP's.

Portanto, os professores referem por meio dos questionários e nas reuniões pedagógicas observadas influências da organização curricular nas EP's sobre sua forma de lecionar (didática), seu processo formativo, suas relações no ambiente de trabalho e, certamente, na constituição das suas práticas curriculares. Os professores expressaram também marcas das condições de trabalho, que causam tensões e ansiedades e ao mesmo tempo, de forma contraditória, sentimento de "privilégio" por dispor de boa estrutura. Sucede-se à reflexão se estão condicionados à alienação ou se enxergam nas EP's condições para a sua emancipação. Assim, é possível que emergam marcas da fragmentação da função docente, a partir das influências do processo de busca por "especializações", exigidas como reafirmação da profissão ou como obrigação para a função do professor da EP's "especializada".

O terceiro elemento de discussão, *O trabalho docente nas Escolas Parque a partir de uma perspectiva de integralidade educativa*, se desvela na esteira do debate da configuração do projeto de educação integral ao qual as EP's se dedicam. Pautado no contexto de realização do trabalho (CRUZ, 2017), problematiza-se a relevância das EP's para a formação integral, a integração das EP's à rede de ensino do DF, bem como a relação das EP's com as escolas regulares e a identificação com o projeto de escola.

É marcante o sentido de essencialidade atribuído às EP's para a formação integral dos estudantes. Em contradição, paira a percepção das rupturas e desarticulações existentes na relação dessas escolas com a perspectiva da totalidade da rede de ensino e, de forma mais específica, na relação entre as EP's e as escolas regulares. Em consonância com a ideia de que, em muitos casos, as atividades do turno e do contraturno são complementares, mas não se complementam (COELHO, 2009), os docentes revelam em seus apontamentos impactos significativos dessa divisão do trabalho, fragmentação, e hierarquização na

profissionalidade. Contudo, expressam satisfação, motivação e identificação com o projeto de escola, em uma perspectiva de educação progressista, transformadora.

Portanto, é preciso propor ações efetivas que articulem a formação inicial, a valorização da carreira, as condições de trabalho, a remuneração e que sejam consideradas no contexto de políticas educacionais que contribuam para a atratividade e retenção de bons profissionais para a docência. Ações em prol de uma jornada compatível com as responsabilidades do ofício, com perspectivas de desenvolvimento profissional e com condições para realizar as práticas curriculares na perspectiva da formação integral.

A partir de uma análise da conjuntura atual, consideram-se fundamentais alguns elementos para a constituição de novas práticas curriculares e melhoria da profissão docente: i) a valorização do trabalho do professor, na sua essencial função de ensinar, por parte das instâncias governamentais, pela sociedade e pela própria categoria de profissionais da educação, na busca pelo fortalecimento da classe docente. ii) No que tange à organização do trabalho pedagógico, urge a necessidade de políticas para o desenvolvimento de melhores condições de trabalho – jornada, remuneração, estrutura, fortalecimento da gestão democrática e melhor formação acadêmica e continuada dos profissionais – enfrentando a fragmentação, hierarquização e desprofissionalização do trabalho docente. E ainda, iii) com relação à educação integral, que suas bases sejam construídas em pilares democráticos, humanizados e de qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Em que o trabalho docente nas EP's não se configure apenas como complemento, específico e desarticulado, e a formação docente, não somente para as escolas de natureza especial como as EP's, sejam repensados a partir da práxis¹⁰ e de condições materiais, políticas, culturais, sindicais, teóricas e metodológicas.

Fala-se de desafios que envolvem o poder público, a sociedade e a categoria de professores. Colocar a docência no lugar social que ela merece demanda, sobretudo, consenso sobre a educação ser bem público e essencial para uma nação desenvolvida e humanizada. Ideia semelhante é defendida por Freitas (2007) quando afirma ser preciso um investimento massivo por parte do Estado em políticas educacionais que contemplem de forma articulada e prioritária as condições de trabalho, os salários, as carreiras, a formação inicial e continuada de professores para a educação básica de qualidade elevada. Ou seja, uma análise verdadeiramente crítica da educação precisa ir além das questões técnicas de como ensinar eficiente e eficazmente. Essa análise deve pensar criticamente a relação da educação com a dimensão econômica, política e cultural (Apple, 2008).

Dessa forma, o projeto curricular desenvolvido nas EP's ou em qualquer instituição de ensino, demanda professores bem formados, para desenvolver um currículo que articule os conteúdos formais com os novos conhecimentos e as experiências dos estudantes em atividades integradas. Para isso, destaca-se a importância de: formação inicial em tempo integral; estreitamento da relação entre as universidades e as escolas de educação integral; políticas públicas que invistam nesse contexto; estudos e pesquisas sobre o tema; formação continuada para a educação integral e compreensão das múltiplas determinações que permeiam o currículo, sua elaboração, implementação e avaliação. Por isso,

[...] pode-se considerar que o currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação das crianças e jovens (SAVIANI, 2016, p. 55).

Com essa definição, de que o currículo é a própria escola funcionando com sua função primordial, de disseminar o saber letrado, Saviani (2016) nos alerta para o fato de que não percamos de vista o que é nuclear no currículo, segundo a pedagogia-crítica e que deve ser o seu eixo apontado para o perfil de saída da escola pública: um saber escolarizado, objetivado com base na cultura humana acumulada e no

¹⁰ Categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação. Atividade humana que produz objetos, sem que por outro lado essa atividade seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere do significado do prático na linguagem comum. A práxis não é prática, como não é necessariamente pura teoria, mas a união voltada para o agir transformador da sociedade, tendo que a teoria não teria validade se não estivesse articulada com a prática. O que equivale dizer que a teoria pela teoria não leva a práxis, da mesma forma a visão oposta (VASQUEZ, 2011).

conhecimento científico, artístico e filosófico.

Nesse movimento é urgente compreender que cabe a sociedade, em oposição às proposições postas, lutar para situar a formação de professores em patamares elevados, em sintonia como as transformações sociais, científicas e técnicas demandadas por um projeto educativo e curricular de caráter sócio-histórico emancipador (FREITAS, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises, com relação a uma nova proposta curricular, a EPAT está no caminho a que se propõe. Para isso, a escola procura sustentar-se em um tripé: 1- a EPAT configura-se de fato como um *acréscimo* de locais/instituições que ofereçam essas oportunidades formativas (não há outros semelhantes na comunidade); 2- a EPAT proporciona o *acesso* a esses locais/instituições (escola gratuita em uma comunidade marcada pela vulnerabilidade social); 3- e a EPAT proporciona uma *diversificação* factível dessas oportunidades (são oportunidades/atividades novas, diferentes).

Mesmo com os acertos e conquistas que a EPAT vem alcançando nesses 9 anos de vida, não se pode deixar de reconhecer que a escola carece de melhorias. Sofre de mazelas semelhantes as vividas em todas as escolas do país, como por exemplo a falta de recursos, e precisa seguir batalhando diariamente na tentativa de superar as limitações e desafios presentes na instituição de ensino e no processo educativo.

Entretanto, mesmo tecendo críticas durante o trabalho e fazendo reflexões que pudessem se materializar em alternativas de soluções, é necessário, decididamente, também acentuar os acertos, não somente nos erros, olhar para as conquistas, não apenas as dificuldades. A educação de qualidade requer melhores condições de trabalho, carreira docente, estrutura física e tecnológica adequadas, professores bem formados e valorizados e propostas curriculares transformadoras. Tudo isso aliado a doses de otimismo, de esperança mobilizadora, no sentido de provocar transformações de concepções e práticas curriculares nas escolas.

É preciso exaltar o trabalho que traz vida à EPAT. Desde os membros da comunidade que se mobilizaram por uma escola, os gestores que conduzem os complexos processos de gestão, os funcionários que contribuem constantemente, os professores que constroem pontes de conhecimentos e sonhos, até os alunos que dão vida à escola, fazem da EPAT uma escola, realmente, diferente.

Ressaltamos também o esforço que os docentes das EP's têm feito. Em síntese, as análises aqui reveladas das tensões, dos desafios, possibilidades e das práticas inerentes às práticas curriculares nas EP's, não têm a pretensão de julgar ou minimizar a luta constante dos professores por uma educação de qualidade e, cada vez mais, integrada, emancipadora e humanizada. É possível finalmente aprender a abrir as nossas escolas a toda sua comunidade, respirando o contexto que a cerca. E que a escola seja de fato um local em que se viva o *educar*.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Artmed, 2008.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica**, 2022: notas estatísticas.

CARBELLO, Sandra Regina Cassol. **A organização escolar na perspectiva de Anísio Teixeira: a centralidade do trabalho docente**. Tese (Doutorado). Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista. Araraquara, SP. 2016.

CARBELLO, Sandra Regina Cassol; RIBEIRO, Ricardo. Escola Parque: notas sobre a proposta de Anísio Teixeira para o ensino básico no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. v. 9 n. 2. 2014.

COELHO, Lúgia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e**

experiências em processo. Rio de Janeiro: **FAPERJ**, p. 89-99, 2009.

CORSETTI, Berenice; ECOTEN, Maria Cristina Furtado. A relação entre sociedade, estado e educação no Brasil: uma reflexão a partir da contribuição de Anísio Teixeira. **Cadernos de História da Educação** – v. 13, n. 2 – jul./dez, p. 557-568, 2014.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **Professor polivalente: profissionalidade docente em análise**. Curitiba: Appris, 2017.

FERNANDES, Enilda; CAMARGO, Paulo Edyr Bueno. A organização do trabalho didático na proposta da escola parque de Anísio Teixeira. **Revista Histedbr**. v. 17 n. 1 pg. 55-76. Campinas, SP. 2017.

FREITAS, Helena Costa Lopes. A nova política de formação de professores: prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007.

FREITAS, Luis Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 7ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 84-110.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. A educação não-formal e a relação escola-comunidade. **ECCOS – Rev. Cient.**, UNINOVE, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 39-65, 2004.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, Maio/Ago, 2007.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Escola Parque Anísio Teixeira de Ceilândia. Projeto Político Pedagógico**. 2022.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Regimento da rede pública de ensino do Distrito Federal**, 2019.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica**. Caderno Pressupostos Teóricos. p. 1-92, 2018a.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Escola Parque Anísio Teixeira de Ceilândia. Projeto Inicial**. p. 1-52, 2014.

LEME, Deborah Raquel Rosin Delphino de Moraes. **Conceituação e desenvolvimento da escola parque em Brasília, Rio de Janeiro, Salvador e São Paulo: de 1931 a 2013**. Dissertação (Mestrado). Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, SP. 2013.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

OXFAM BRASIL. **O vírus da desigualdade** 2021. Disponível em: <https://materiais.oxfam.org.br/o-virus-da-desigualdade> Acesso em: 1 mar. 2023.

» <https://materiais.oxfam.org.br/o-virus-da-desigualdade>

PEREIRA, Eva. Warriors. **Nas asas de Brasília, memórias de uma utopia educativa (1956-1964)**. Distrito Federal. Universidade de Brasília. 2011.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: Estudos Sobre Educação**, ano XI, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SAVIANI, Demerval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 10, p. 01-25, e 020063, 2020.

SAVIANI, Demerval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Movimento de Educação**, ano 3, n. 4, 2016.

SILVA, Francisco Thiago. Contribuições e diálogos com a teoria crítica para o campo curricular no Brasil. In: SILVA, Francisco Thiago; CAMINHA, Viviane M. (org.). **Currículo e teoria crítica: Resgatando diálogos**. 1. ed. Brasília, DF: Kiron, 2021.

SILVA, Francisco Thiago; BORGES, Lívia Freitas Fonseca. Currículo, Narrativa E Diversidade: Prescrições Ressignificadas. In. SILVA, Francisco Thiago; MACHADO, Liliâne Campos (Orgs.). **Currículos, Narrativas e diversidade**. - 1. ed. – Curitiba: Appris, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011.

SOUZA, Edilson. **Diálogos entre Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro – o projeto educacional de Brasília (1960) e o Programa Especial de Educação – I PEE Rio de Janeiro (1980)**. Tese (Doutorado). Universidade do Estado de Rio Janeiro, RJ. 2014.

SOUZA, Edilson. Um plano educacional para um novo tempo: Anísio Teixeira e as escolas classe/escola parque de Brasília. **Caderno Eletrônico de Ciências Sociais**. v. 3, n. 2 pg. 39-52. 2015.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. **Oficinas de Ensino: o quê, por quê? Como?** 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição-Não comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).