

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARGARETH MARIA KANAREK

**O CURRÍCULO OCULTO SOBRE DIREITOS HUMANOS
SOCIAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA
DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA COLEÇÃO
PROJETO TELÁRIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alex Sander da Silva.

**CRICIÚMA
2019**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

K16c Kanarek, Margareth Maria.

O currículo oculto sobre direitos humanos sociais no livro didático de língua portuguesa do 6º ano do ensino fundamental da coleção Projeto Teláris / Margareth Maria Kanarek - 2019.

118 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2018.

Orientação: Alex Sander da Silva.

1. Direitos sociais - Currículos. 2. Direitos sociais - Livros didáticos. 3. Currículo oculto. 4. Língua portuguesa. I. Título.

CDD. 22. ed. 375

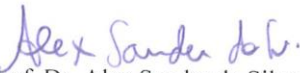
MARGARETH MARIA KANAREK

**“O CURRÍCULO OCULTO SOBRE DIREITOS HUMANOS
SOCIAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA
DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL”**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 30 de setembro de 2019.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Alex Sander da Silva
(Orientador – UNESC)

Profa. Dra. Jane Schumacher Pereira
(Membro - UFSM)



Profa. Dra. Cibele Beirith
Figueiredo Freitas
(Membro -UNESC)

Profa. Dra. Graziela Fátima Giacomazzo
Nicoleit
(Suplente – UNESC)

Prof. Dr. Carlos Renato Carola
Coordenador do PPGE-UNESC



Margareth Maria Kanarek
Mestranda

Aos meus filhos, Eloísa e Enzo, meu motivo e incentivo neste percurso. Especialmente ao meu esposo, Ademilson, pelo apoio e companheirismo e por tanta paciência. A meus pais, irmãs, irmão, cunhados, cunhadas, sobrinhos, sobrinhas e sogro pela ajuda e por todo incentivo e carinho a mim dispensados durante todo o meu mestrado.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um ato de reconhecimento e de valorização do que se possui. Assim, inicio agradecendo Àquele em Quem acredito e confio e sem o Qual minha vida não teria sentido: Deus.

Também agradeço Àquela que sempre me ouve e que intercede por mim a Deus sempre que a procuro, meu exemplo de mãe e de amor: Maria (para mim Nossa Senhora).

Aos meus amados pais, Ilésio e Maria Ana, que sempre estão comigo, seja em pensamento ou pessoalmente, apoiando-me em tudo com o seu infinito amor, carinho, conselhos e bons exemplos. Vocês são o meu porto seguro!

As minhas irmãs Karina e Fabiani, e ao meu irmão Leandro, os quais amo incondicionalmente, não apenas como irmãos, mas também com o coração de mãe. Sem vocês, minha vida não teria graça.

As minhas sobrinhas Carolina, Alice, Maria Clara e Bianca, e aos meus sobrinhos Miguel e Nicolas pelo privilégio de ser a tia deles e por me amarem do jeito que eu sou. A você, Carol, meus agradecimentos especiais por todo incentivo e apoio. Saiba que tenho muito orgulho de ser sua tia, minha guerreira!

Aos meus cunhados Jackson e Genoir, e às minhas cunhadas Débora, Maria Eliane e Rosimeri, por todos os conselhos, por todo amor e por toda ajuda a mim disponibilizados. Também ao meu falecido cunhado, Beto, de quem não me esqueço um só dia e a quem dedico esta vitória. Sinto saudade da tua alegria!

Ao meu querido sogro, Agenor, e à minha sogra, dona Marlei (*in memoriam*), por terem me adotado como filha antes mesmo de me conhecerem mais a fundo. Você, meu sogro, é como um pai para mim, a quem amo e quero muito bem. Muito obrigada por tudo o que o senhor tem feito por nós. Dona Marlei, quanta saudade!

Ao meu amor, amigo e companheiro Ademilson por tudo o que tem feito por mim. Obrigada por seu amor e amizade, pelo companheirismo, pelo incentivo, por acreditar em mim, pelas críticas e por ser pai e mãe nas horas em que tive que me distanciar de você e de nossa razão de viver. Você é uma pessoa incrível, com quem quero continuar dividindo minha vida e todas as minhas vitórias.

Aos meus filhos, Eloísa e Enzo, primeiro o meu pedido de perdão por todas as minhas falhas, especialmente em virtude desta trajetória. Você, Eloísa, mais que meu amor, é minha amiga, minha companheira, conselheira, incentivadora e motivadora nesta caminhada. Muito obrigada por tudo, principalmente pelos puxões de orelha. Enzo, você

chegou em um momento tumultuado e tumultuou ainda mais a minha vida. Mesmo assim, não tenho palavras suficientes para descrever o quanto também amo você e o quanto me sinto feliz e agradecida a Deus pela oportunidade desse tumulto que você me causou, tão desejado por mim há muito tempo. Junto com sua irmã, você é a razão do meu viver.

A todos os meus colegas de trabalho, os quais não nomearei por medo de me esquecer de alguém, por toda força, pelas palavras de incentivo e pelos atos generosos para que eu pudesse ter força suficiente e chegar ao final desta caminhada.

A todos os meus colegas do mestrado, com os quais aprendi e dividi muito, fiz novas amizades e também me diverti, meu muito obrigada.

Ao querido professor Dr. Alex Sander, não apenas por ter me aceitado como sua orientanda e por todo carinho e confiança depositados em mim, como também pelo prazer de tê-lo conhecido como professor, orientador e amigo. Sua força, exemplo e confiança me ajudaram a prosseguir todos os dias. E sua alegria e sabedoria me trouxeram a certeza de que estar na educação é o meu verdadeiro caminho. Muito obrigada por tudo!

Aos demais professores do mestrado – Gildo, Carlos Renato (Carola), Gladir, André, Antonio, Graziela, Angela e Marli –, com os quais também aprendi muito e por quem sinto muito carinho e admiração, meus sinceros agradecimentos.

Às professoras doutoras Jane e Cibele, primeiro por terem aceitado fazer parte de minhas bancas de qualificação e de defesa; segundo por todas as orientações e sugestões; e, por fim, por terem sido tão sensíveis e carinhosas comigo.

À Vanessa, secretária do PPGE, por tanta dedicação, carinho e agilidade. Você, minha querida, é um exemplo de profissional. Muito obrigada por tudo!

À minha manamiga Janete, por ser meu ombro amigo e minha confidente, por todas as palavras de carinho e por todo amor dispensados a mim e a meus filhos. Se não tivesse você ao meu lado, não sei se esta história teria um fim assim tão gratificante. Estar agradecida a você é pouco pelo tanto que faz por mim.

Ao meu colega e amigo Marcelo, por toda a sua ajuda, pelo incentivo e por sua disponibilidade.

À Secretaria do Estado de Santa Catarina por ter me concedido a bolsa de estudos por meio do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (Fumdes), sem a qual não teria conseguido chegar aonde cheguei.

Por fim, a todas as pessoas que, de uma maneira ou de outra, contribuíram para a realização deste sonho.

Muito obrigada a todos!

“Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica”

(Paulo Freire, 1984)

RESUMO

Os direitos humanos sociais – reconhecidos nacional e internacionalmente – são conquistas de vários movimentos sociais ao longo do tempo a fim de garantir a todos os indivíduos o exercício e o usufruto de direitos fundamentais, em condições de igualdade, para que eles tenham uma vida digna, com proteção e garantias dadas pelo Estado de Direito. Em vista disso, devem fazer parte do currículo escolar. Nesse sentido, por meio deste estudo, tem-se a intenção de verificar como se manifesta o currículo sobre direitos humanos sociais em um livro didático de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental da Coleção Projeto Teláris, em cumprimento ao que preconizam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (DNEDH). Para tanto, o problema que se pretende responder é: Quais as aproximações e os distanciamentos do currículo oculto com os conteúdos relacionados à interpretação e à produção de textos do livro didático de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental da Coleção Projeto Teláris com que é proposto no currículo formal em relação ao ensino dos direitos humanos sociais? A hipótese levantada é que referido livro aproxima alguns de seus conteúdos de interpretação e/ou de produção textual com o que é proposto no currículo formal de Língua Portuguesa em relação ao ensino dos direitos humanos sociais, mas não por meio de um currículo oculto. Trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva, de caráter qualitativo, realizada a partir de levantamento bibliográfico em dissertações, teses, artigos e documentos como LDB, DNEDH, Constituição Federal, entre outros, bem como por meio da análise de conteúdo (FRANCO, 2008) das propostas de interpretação e de produção de textos presentes no referido livro, o qual faz parte da Coleção *Projeto Teláris* e é utilizado por escolas de ensino fundamental, séries finais, da rede pública brasileira, a partir da categorização dos resultados obtidos. Destaca-se que a hipótese apresentada se confirmou parcialmente, visto que há presença de currículo oculto que aproxima o conteúdo relacionado à interpretação e à produção de textos de referido livro com o que é proposto no currículo formal em relação ao ensino dos direitos humanos sociais. No entanto, percebeu-se que o ensino de interpretação e de produção textual desse livro se foca muito mais na aprendizagem dos gêneros textuais propostos que na dos temas que eles apresentam.

Palavras-chave: Currículo oculto. Gêneros textuais. Interpretação e produção textual. Direitos humanos sociais.

ABSTRACT

Social human rights – nationally and internationally recognized – are achievements of various social movements along time in order to guarantee to all individuals the exercise and enjoyment of fundamental rights, on an equal basis, so that they have a dignified life, with protection and guarantees provided by the rule of law. In view of this, they should be part of the school curriculum. In this sense, through this study, the intention is to verify how the curriculum on social human rights manifests itself in a Portuguese Language textbook of the 6th grade of Elementary School of the Projeto Teláris Collection, in compliance with the provisions of the Law of Directives and Bases of National Education (LDB) and the National Human Rights Education Guidelines (DNEDH). Therefore, the problem that is intended to be answered is: What are the approximations and distances of the contents related to the interpretation and the production of texts of the Portuguese Language textbook of the 6th grade of Elementary School of the Projeto Teláris Collection that it is proposed in the formal curriculum in relation to teaching of social human rights? The hypothesis is that this book approximates some of its interpretation and/or textual production contents with what it is proposed in the formal Portuguese Language curriculum in relation to the teaching of social human rights, but not through an occult curriculum. This is an exploratory and descriptive research, of qualitative character, conducted from a bibliographic survey in dissertations, theses, articles and documents such as LDB, DNEDH, Federal Constitution, among others, as well as through content analysis (FRANCO, 2008) of the proposal interpretation and production of texts presented in the referred book, which is part of the Projeto Teláris collection and is used by elementary schools, final grades, of the Brazilian public system, based on the categorization of the results obtained. It is noteworthy that the hypothesis presented was partially confirmed, since there is the presence of hidden curriculum that brings together the content related to the interpretation and production of texts of that book with what is proposed in the formal curriculum in relation to the teaching of social human rights. However, it was noticed that the teaching of interpretation and textual production of this book focuses much more on learning the proposed textual genres than on the themes they present.

Keywords: Hidden curriculum. Textual genres. Interpretation and textual production. Social human rights.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Exemplo de imagens utilizadas para expressar ideias nos textos	97
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Gêneros considerados privilegiados nos PCN para a prática de escuta e leitura de textos	57
Quadro 2 – Gêneros sugeridos nos PCN para a prática de produção de textos orais e escritos.....	58
Quadro 3 – Gêneros do discurso da Proposta Curricular de Santa Catarina	60

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular Brasileira
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DNEDH	Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
FBSP	Fórum Brasileiro de Segurança Pública
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUMDES	Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MS	Ministério da Saúde
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCSC	Proposta Curricular de Santa Catarina
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i> (Programa Internacional de Avaliação dos Alunos)
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEDH	Secretaria Especial dos Direitos Humanos
SNJ	Secretaria Nacional de Juventude

SPT	Subcomitê de Prevenção da Tortura
UFP	Universidade Federal de Pernambuco
UNAHCE	Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências e Educação
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense

SUMÁRIO

1 CAMINHO PERCORRIDO ATÉ A CONSTITUIÇÃO DO PROBLEMA: HISTÓRIAS E ESPAÇOS DE FORMAÇÃO.....	34
2 DA DEFINIÇÃO DE CURRÍCULO AO CURRÍCULO OCULTO	46
2.1 DEFINIÇÃO DE CURRÍCULO	46
2.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO NA ESCOLA BRASILEIRA E NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL.....	50
2.3 SOBRE OS NÍVEIS DE CURRÍCULO E O PAPEL DO CURRÍCULO OCULTO.....	62
3 OS DIREITOS HUMANOS E SUA CONSOLIDAÇÃO NA EDUCAÇÃO.....	67
3.1 CONSTITUIÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS SOCIAIS	67
3.2 DIREITOS HUMANOS SOCIAIS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR	71
3.3 DIREITOS HUMANOS SOCIAIS E O CURRÍCULO ESCOLAR	76
4 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO: O CURRÍCULO OCULTO E OS DIREITOS HUMANOS SOCIAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA	81
4.1 CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO: A COLEÇÃO <i>TELÁRIS</i>	81
4.2 CATEGORIAS PESQUISADAS E ANÁLISE DO CONTEÚDO. 84	
4.2.1 O currículo oculto sobre direitos humanos sociais nos temas e nos gêneros textuais contemplados no livro analisado	86
4.2.2 O currículo oculto sobre direitos humanos sociais nas imagens e nas interpretações textuais contempladas no livro analisado	96
4.2.3 Proposta de discussão oral quanto ao tema apresentado: aproximações e distanciamentos do currículo oculto sobre direitos humanos sociais	99
4.2.4 O currículo oculto sobre direitos humanos sociais nas propostas de produção textual, nos textos auxiliares do mesmo gênero e no manual do professor	100
5 CONCLUSÃO	103
REFERÊNCIAS	107
ANEXO A - COLEÇÃO PROJETO TELÁRIS.....	119

1 CAMINHO PERCORRIDO ATÉ A CONSTITUIÇÃO DO PROBLEMA: HISTÓRIAS E ESPAÇOS DE FORMAÇÃO

Este trabalho teve sua origem em curiosidade, necessidade e preocupação. Curiosidade pelo objeto estudado e aqui compartilhado, bem como pelos resultados referentes ao seu estudo. Necessidade de compreender esse objeto para, além de contribuir para a educação, esclarecer minhas dúvidas pessoais, ampliar meus conhecimentos e também me transformar em uma profissional melhor. Preocupação em realizar com competência o que fosse necessário para chegar ao final deste percurso com o sucesso almejado.

No caso desta pesquisa, trata-se do objeto currículo oculto sobre direitos humanos sociais presente nos conteúdos de interpretação e de produção textual explorados no livro didático de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental, séries finais, da Coleção Projeto Teláris, utilizado por escolas públicas brasileiras. Referidas curiosidade, necessidade e preocupação emergiram no envolvimento e nas condições proporcionadas durante minha especialização em Orientação, Supervisão e Gestão Escolar e, conseqüentemente, em minhas atividades em sala de aula, tanto como professora de Língua Portuguesa quanto como pós-graduanda.

No ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, há um currículo formal explícito, que compõe a Base Nacional Comum Curricular Brasileira¹ (BNCC) – documento que norteia os currículos dos sistemas e das redes de ensino do Brasil, assim como as propostas pedagógicas de todas as suas escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, [201-?]). Essa Base Curricular estabelece os conhecimentos, as competências e as habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica (BRASIL, [201-?]). Sua reformulação – por força da Lei nº 13.415/2017 – incorpora aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas como Educação em Direitos Humanos². A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que orientam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional³ e as

¹ Para saber mais, buscar no *site* do Ministério da Educação. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 maio 2019.

² Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/2012.

³ Lei nº 9.394/1996.

Diretrizes Curriculares Nacionais⁴ (BRASIL, [201-?]). Compreende-se que inserido nesse currículo formal explícito, cuja adequação à BNCC reformulada deve ser efetivada, no máximo, até o início do ano letivo de 2020⁵, há um currículo oculto que tem grande influência nas aulas e na educação como um todo.

À primeira vista, a palavra “oculto”, por si só, parece nos trazer a noção de algo “escondido”, “latente” e também “obscuro”, por isso o envolvimento em atividades de estudo (pós-graduação) e profissionais (professora de Língua Portuguesa – gramática, literatura e produção textual) primeiro despertou em mim a curiosidade, a necessidade e a preocupação em conhecer esse “oculto” presente no currículo dessa disciplina; depois, seguido de pesquisa, estudo e debates, oportunizou-me apreensões sobre essa temática, que superaram as concepções iniciais.

Durante minha graduação em Licenciatura em Letras, minha maior preocupação foi apreender tudo o que foi compartilhado e reproduzido para que eu pudesse, de alguma forma, positivamente, fazer a diferença na educação. Foi durante minha pós-graduação/especialização em Orientação, Supervisão e Gestão Escolar que ouvi falar pela primeira vez sobre currículo oculto, o que me deixou curiosa e intrigada. Eu sabia da importância do currículo formal na educação, uma vez que ele exerce uma relação de poder e é documento de identidade (Silva, 1999), mas desconhecia a relação da escola com o currículo oculto e como ele é trabalhado.

Ao tomar a decisão de ingressar no Mestrado em Educação, surgiu a necessidade de elaborar um projeto de pesquisa, o qual precisaria apresentar na entrevista de seleção – uma das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesc.

Foi durante a leitura do livro *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo* (1999), de Tomaz Tadeu da Silva, leitura obrigatória para a realização da avaliação e que também me possibilitaria ingressar no mestrado, que o currículo oculto reapareceu e despertou em mim o desejo de explorá-lo. A partir de então, comecei a pensar nele, a pesquisar e, consequentemente, elaborei meu projeto.

No entanto, não fiquei satisfeita com minha primeira proposta, a qual eu apresentei durante a entrevista de seleção, devido à falta de mais informação e de estudo sobre o que eu pretendia com a pesquisa. Mas

⁴ Resolução CNE/CEB nº 4/2010 e Parecer CNE/CEB nº 7/2010.

⁵ Artigo 15, parágrafo único, da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017, p. 11).

isso não me fez desanimar, ao contrário, fez-me buscar outras possibilidades de compreender e explorar esse tipo de currículo.

Assim, da primeira proposta de pesquisa, “O currículo oculto como fenômeno sociopolítico produtor de conhecimento e sua contribuição para uma formação voltada aos quatro pilares da educação”, passei pelas propostas “A influência do currículo oculto no livro didático de Língua Portuguesa de 8^{os} anos: um estudo de caso na região sul catarinense”; “O currículo oculto no livro didático de língua portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental e sua contribuição para o ensino dos direitos humanos sociais” e “O currículo oculto e os direitos humanos sociais no livro didático de língua portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino de Criciúma, SC”, até chegar à proposição atual, “*O currículo oculto sobre direitos humanos sociais no livro didático de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental*”.

A exposição em nosso primeiro seminário de linha de como eu pensava desenvolver minha pesquisa me ajudou a clarear as ideias e a chegar aonde pretendia. À vista disso, o objeto do presente estudo é *a manifestação do currículo oculto sobre direitos humanos sociais em um livro didático de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental*.

Nesse sentido, importante informar que não será analisado o Projeto Político Pedagógico de nenhuma escola, visto que o olhar se volta apenas para os conteúdos de interpretação e de produção textual propostos no referido livro, sem a intenção de já considerar seu uso em alguma escola a partir do PPP.

Por consequência, em nenhum momento a discussão girará em torno do PPP. Apesar disso, considera-se fundamental reforçar a importância de alicerçá-lo “[...] nos princípios, valores e objetivos da Educação em Direitos Humanos que deverão transversalizar o conjunto das ações em que o currículo se materializa” (BRASIL, 2012, p. 14).

No segundo seminário de linha, um colega alertou-me sobre a dificuldade de se analisar uma coleção completa, devido à quantidade de conteúdos e categorias propostas e ao pouco tempo para a pesquisa, obtenção dos resultados e análise. Foi então que optei pelos livros de Língua Portuguesa do 6º e do 9º ano do Ensino Fundamental, séries finais, justamente por representarem o início e o fim desse ciclo.

A coleção da qual o livro objeto de análise neste estudo faz parte fornece ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa a base para o trabalho pedagógico nas diversas atividades e seções que exploram dimensões dos eixos de ensino (BRASIL, 2016). Sendo assim, considera-se importante esclarecer que a intenção inicial, principalmente

devido ao tempo, era analisar os conteúdos relacionados apenas à interpretação e à produção de textos de dois (2) exemplares de uma coleção de quatro livros. No entanto, durante minha banca de qualificação, foi-me sugerida a análise dos quatro exemplares, ou seja, de toda a coleção.

Eu até havia iniciado a análise desses quatro volumes a partir do gênero textual que cada um apresenta, mas, em virtude do pouco tempo para a pesquisa, da quantidade de categorias de análise e da quantidade de conteúdos a serem examinados, em comum acordo com meu orientador, optei pela análise apenas do exemplar do 6º ano. A escolha desse livro se deu em virtude de ele caracterizar a transição que o aluno fará das séries iniciais para as séries finais do ensino fundamental.

Outro ponto a ser esclarecido é que, nas pesquisas que fiz, os direitos humanos sociais me chamaram a atenção, por isso senti a necessidade de investigar no livro didático de Língua Portuguesa, mais especificamente das séries finais do Ensino Fundamental, quais fatores o currículo oculto traz ou não de maior influência ao ensino de Língua Portuguesa em relação ao ensino desses direitos humanos.

Por ser professora de Língua Portuguesa (gramática, literatura e produção textual) na rede particular de ensino, preferi buscar minha resposta na rede pública estadual, por meio da análise, então, do livro didático de Língua Portuguesa da Coleção *Projeto Teláris* – volume do 6º ano –, das autoras Ana Trinconi Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi (Anexo A), publicado pela Editora Ática no ano de 2015, em sua segunda edição, o qual foi e ainda está sendo utilizado pelos professores dessa disciplina em escolas públicas estaduais brasileiras.

Na visão de Torres (1998, p. 99), os livros didáticos

[...] vienen a ser los encargados de tratar de conseguir la uniformidad en el interior del sistema educativo, a la vez que contribuyen a definir la realidad desde una óptica acorde con los intereses de los grupos dominantes de cada sociedad. Por consiguiente, un análisis de sus contenidos nos permite ver también cuáles son esos intereses, ya que lo normal no es que la realidad vaya con las etiquetas por delante, sino que la adoctrinación siempre es más eficaz cuanto más disimulada⁶.

⁶ “[...] se encarregam de tentar uniformizar o sistema educacional, ao mesmo tempo que contribuem para definir a realidade a partir de um ponto de vista

Além disso, para o autor (1998, p. 11), o trabalho prático, “[...] *cuando no existe reflexión, suele estar dirigido, en gran parte, por la costumbre, la tradición y la rutina y, a veces, algún grado de coerción, especialmente si está sujeto a los imperativos de los libros de texto*”⁷.

Nesse sentido, compreende-se como essencial, quanto ao estudo voltado para o currículo oculto e os direitos humanos sociais, a análise do livro didático, não apenas para se chegar a um resultado de que os direitos humanos sociais são ou não nele trabalhados, seja de forma manifesta, seja de forma oculta, como também analisar quais são os interesses dos grupos dominantes da sociedade que o utiliza.

Após definir, então, o que pretendia investigar, foi necessário pesquisar em bancos de dados se há produções que se aproximam do meu objeto de estudo. Sendo assim, foram feitas pesquisas em bancos de dados de Artigos, Teses e Dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), da *Scielo* e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) referentes aos últimos cinco anos.

Inicialmente, ao utilizar as palavras-chave “currículo oculto” e “Língua Portuguesa”, foram encontrados 38 trabalhos na Biblioteca Digital, nenhum trabalho na *Scielo* e 1318 na CAPES. Desses, apenas dois falam de currículo oculto, têm relação com Língua Portuguesa, mas não com o livro didático de Língua Portuguesa. Depois, com as palavras-chave “currículo oculto”, “Língua Portuguesa” e “direitos humanos”, foram encontrados 37 trabalhos na Biblioteca Digital, nenhum trabalho na *Scielo* e 9009 na CAPES. Desses, sete trabalhos têm relação com o ensino de direitos humanos no currículo de Língua Portuguesa, mas apenas um tem relação com o ensino de direitos humanos em Língua Portuguesa voltado para o livro didático. Trata-se da dissertação de mestrado de Armando Morais Correia de Melo Filho, defendida em 2015, na Universidade Federal de Pernambuco (UFP).

Sua pesquisa, intitulada “Educação em Direitos Humanos: uma Análise de Livros Didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio”, investiga a forma como são tratadas as temáticas de direitos humanos,

coerente com os interesses dos grupos dominantes de cada sociedade. Portanto, uma análise de seu conteúdo nos permite ver também quais são esses interesses, já que o normal não é que a realidade siga os rótulos à frente, mas que a doutrinação é sempre mais efetiva quanto mais disfarçada” (Tradução minha).

⁷ “[...] quando não há reflexão, é geralmente direcionado, em grande parte, pelo hábito, tradição e rotina e, às vezes, algum grau de coerção, especialmente se está sujeito aos imperativos dos livros didáticos” (Tradução minha).

por meio de um recorte das discussões de gênero e de direitos sociais, nas propostas de redação dos livros didáticos de duas escolas de referência de Caruaru.

O autor constatou que os temas-categorias de seu estudo não tiveram a problematização esperada, o que o levou à conclusão de que os Livros Didáticos de Língua Portuguesa analisados, por motivos diversos, discutem parcialmente as temáticas de direitos humanos de gênero e direitos sociais, visto que os resultados obtidos com a pesquisa indicaram que as questões de direitos humanos que envolvem gênero e direitos sociais, no universo de 42 propostas investigadas, foram discutidas em apenas sete (duas da primeira categoria e cinco da segunda).

Após esse percurso, dando continuidade ao estudo, foram imprescindíveis leituras referentes aos tipos de currículos, especialmente sobre o currículo oculto, o ensino dos direitos humanos sociais, os conteúdos de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental (séries finais) e sobre a análise de conteúdo, com base em Apple (1982), Freire (1980, 1984, 2007a, 2007b, 2007c, 2016), Sacristán (2000, 2013), Silva (1999), Franco (2008) e nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, nas Diretrizes Nacionais voltadas para o ensino dos Direitos Humanos, na Constituição Federal de 1988, nos PCN de Língua Portuguesa das séries finais do Ensino Fundamental, dentre outros referenciais teóricos e documentos. Desse modo, justifico a relevância de minha pesquisa, a qual eu acredito ser uma investigação importante no que diz respeito ao ensino obrigatório dos direitos humanos sociais.

Sendo assim, este estudo se trata de uma pesquisa exploratória e descritiva, com análise de conteúdo realizada a partir de levantamento bibliográfico em dissertações, teses, artigos, autores e documentos acima mencionados, bem como por meio da análise crítica das propostas de interpretação e produção de textos do livro de Língua Portuguesa da Coleção *Projeto Teláris* – volume do 6º ano – a fim de identificar as aproximações e os distanciamentos do currículo oculto com os conteúdos desse livro em relação ao que é proposto no currículo formal, conforme preconizam as leis, diretrizes e parâmetros quanto ao ensino dos direitos humanos sociais.

De acordo com Gil (2002), as pesquisas exploratórias buscam proporcionar maior familiaridade com o problema levantado, a fim de torná-lo mais explícito e construir hipóteses. Já as descritivas buscam fundamentalmente a descrição das características de determinado fenômeno ou população.

Após todo o processo acima descrito, cheguei, então, ao problema de minha pesquisa: Quais as aproximações e os distanciamentos do currículo oculto com os conteúdos relacionados à interpretação e à produção de textos do livro didático de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental com que é proposto no currículo formal em relação ao ensino dos direitos humanos sociais?

Por conseguinte, adotei o seguinte *objetivo geral*: analisar as aproximações e os distanciamentos do currículo oculto com os conteúdos relacionados à interpretação e à produção de textos do livro didático de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental com o que é proposto no currículo formal dessa disciplina em relação ao ensino dos direitos humanos sociais. Isto é, analisar os conteúdos apenas de interpretação e de produção de textos em um (1) livro didático de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental a fim de compreender como se manifesta o currículo oculto em relação ao ensino dos seguintes direitos humanos sociais: educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados – conforme artigo 6º da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

Quanto *aos objetivos específicos*, são os seguintes: a) analisar documentos como a LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a Proposta Curricular de Santa Catarina, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e os PCN de Língua Portuguesa das séries finais do Ensino Fundamental a fim de averiguar como é tratada a questão do ensino de direitos humanos sociais e do currículo oculto; b) comparar os conteúdos de interpretação e de produção de textos presentes no mencionado livro de Língua Portuguesa das séries finais do Ensino Fundamental com o que é proposto nas leis, diretrizes e parâmetros pesquisados, por meio da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977) e Franco (2008); c) verificar e descrever as aproximações e os distanciamentos do currículo oculto quanto aos conteúdos de interpretação e de produção de textos desse livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, séries finais, em comparação com o que dizem a LDB, as diretrizes e os parâmetros pesquisados e com o que é proposto no currículo formal quanto ao ensino dos direitos humanos sociais (conforme artigo 6º da Constituição Federal de 1988); e d) compreender a questão da hegemonia, da ideologia e do poder no currículo oculto e sua influência no ensino-aprendizagem.

Assim, como mencionado no resumo deste trabalho, levantou-se como pressuposto que o livro de Língua Portuguesa da Coleção Projeto

Teláris, volume do 6º ano, de 2015, aproxima alguns de seus conteúdos de interpretação e/ou de produção textual com o que é proposto no currículo formal de Língua Portuguesa em relação ao ensino dos direitos humanos sociais, mas não por meio de um currículo oculto. Isso provavelmente em virtude da quantidade de conteúdos propostos na grade curricular da disciplina.

Todavia, como já explicado no referido resumo, antes de se considerar tal hipótese como verdadeira e, conseqüentemente, criticar preliminarmente o livro, foi necessário analisá-lo com base no currículo formal de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, séries finais; nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; nos Parâmetros Curriculares Nacionais, dentre outros documentos.

Desse modo, na busca por respostas, por intermédio das disciplinas e dos compartilhamentos de concepções e saberes que obtive nas aulas do Mestrado em Educação, cheguei ao objeto de estudo (currículo oculto), ao “o que” (direitos humanos sociais) e ao “como” (análise de conteúdo) pesquisar referente ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (apenas a parte de interpretação e de produção textual) no Ensino Fundamental, séries finais, de escolas públicas brasileiras.

Considera-se a abordagem da pesquisa como tendo caráter quanti-qualitativo (May, 2004), cuja investigação dos dados foi feita por meio da análise de conteúdo (Bardin, 1977; Franco, 2008), a partir da categorização dos resultados obtidos. Para Bardin (1977, p. 38. Grifos no original),

A análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos [sic] de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

Ou seja, por meio de uma abordagem quanti-qualitativa, busquei categorizar, analisar e descrever conteúdos a fim de inferir conhecimentos relativos ao currículo oculto no ensino dos direitos humanos sociais em Língua Portuguesa. Mas, para isso, foi necessário seguir algumas etapas relativas a esse tipo de análise, que Bardin (1977)

organizou em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A primeira se refere à organização do material a ser analisado a fim de torná-lo operacional, ou seja, trata-se da organização propriamente dita, que para o autor (1977) ocorre, inicialmente, por meio da leitura flutuante – momento em que se começa a conhecer o texto –, seguida da demarcação do que se pretende analisar, da formulação dos objetivos e das hipóteses e da referenciação dos índices e da elaboração de indicadores.

A segunda fase consiste na exploração do material pesquisado, com a elaboração das categorias e a identificação das unidades de registro e das unidades de contexto no documento. As unidades de contexto servem como “pano de fundo”, são “[...] a parte mais ampla do conteúdo a ser analisado [...]”, devendo ser consideradas e tratadas “[...] como a unidade básica para a compreensão da codificação da unidade de registro [...]” (FRANCO, 2008, p. 47). Essa é considerada a fase da descrição analítica (BARDIN, 1977). Já a última fase se destina ao tratamento dos resultados, com a condensação e o destaque das informações para a análise reflexiva e crítica.

Quanto ao que serve de informação nesse tipo de análise, Bardin (1977, p. 21. Grifos no original) explica que,

Na análise quantitativa, o que serve de informação é a *frequência* com que surgem certas características do conteúdo. Na análise qualitativa é a *presença* ou a *ausência* de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado.

A análise das referidas frequência e presença, ou ausência, portanto, servirá para se chegar à validação do pressuposto apresentado inicialmente neste estudo.

Apesar de o debate sobre as abordagens quantitativas e qualitativas ter “[...] suscitado discussões sobre os seus respectivos empregos, objetivando delimitar expressamente suas diferenças [...] vários pesquisadores têm assumido posicionamento contra a tese da dicotomia e incompatibilidade entre estudos quantitativos e qualitativos” (SOUZA; KERBAUY, 2017, p. 34).

May (2004, p. 146), em discurso que defende a importância dos dois enfoques, esclarece que

[...] ao avaliar esses diferentes métodos, deveríamos prestar atenção, [...], não tanto aos métodos relativos a uma divisão quantitativa-qualitativa da pesquisa social – como se uma destas produzisse automaticamente uma verdade melhor do que a outra –, mas aos seus pontos fortes e fragilidades na produção do conhecimento social. Para tanto é necessário um entendimento de seus objetivos e da prática.

De acordo com Haguette (1992, p. 63), os métodos quantitativos supõem “[...] uma população de objetos de observação comparável entre si e os métodos qualitativos enfatizam as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser”. Assim, a construção de estudos com métodos mistos “[...] pode proporcionar pesquisas de grande relevância para a Educação como *corpus* organizado de conhecimento” (Dal-Farra; Lopes, 2013, p. 71. Grifo no original), no entanto, é necessário que “[...] os pesquisadores saibam identificar com clareza as potencialidades e as limitações no momento de aplicar os métodos em questão” (DAL-FARRA; LOPES, 2013, p. 71).

Na visão de Creswell (2007, p. 3. Grifo no original), “[...] um estudo tende a ser mais qualitativo do que quantitativo ou vice-versa. A pesquisa de métodos mistos se encontra no meio deste *continuum* porque incorpora elementos de ambas abordagens qualitativa e quantitativa”. A mistura das duas, para Creswell e Clark (2007), pode possibilitar duas visões diferentes, proporcionando uma visão mais ampla do objeto investigado, e a convergência de ambos os métodos, conforme Flick (2004), oferece mais credibilidade e legitimidade aos resultados encontrados, evitando, assim, o reducionismo à apenas uma opção.

Para Bardin (1977), a análise qualitativa não desconsidera toda e qualquer forma de quantificação, visto que essa técnica também pode ser aplicada na análise qualitativa em virtude desta última ter como característica a inferência de variáveis, sejam elas baseadas em indicadores quantitativos ou não. Por esses motivos, considera-se esta pesquisa como quanti-qualitativa.

Nesse sentido, para que o estudo fosse concretizado, conforme mencionado, houve a análise de conteúdo a partir de quatro (04) categorias de análise, a saber: 1) O currículo oculto sobre direitos humanos sociais nos temas e nos gêneros textuais contemplados no livro

analisado; 2) O currículo oculto sobre direitos humanos sociais nas imagens e nas interpretações textuais contempladas no livro analisado; 3) Proposta de discussão oral quanto ao tema apresentado: aproximações e distanciamentos do currículo oculto sobre direitos humanos sociais; e 4) O currículo oculto sobre direitos humanos sociais nas propostas de produção textual, nos textos auxiliares do mesmo gênero e no manual do professor.

Franco (2008, p. 68) elucida que um conjunto de categorias, para ser produtivo, deve concentrar “[...] a possibilidade de fornecer resultados férteis [...] em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados relevantes para o aprofundamento de teorias e para a orientação de uma prática crítica, construtiva e transformadora”, que é o que se espera alcançar neste estudo.

Referida categorização, por considerá-la significativa, útil e pertinente, deu-se com base nos objetivos da pesquisa e foi elaborada, inicialmente, *a priori*, ou seja, a partir da identificação de elementos em comum presentes no *corpus* da pesquisa; depois, *a posteriori*, a partir da redução dos dados brutos em dados classificados (ARANALDE, 2009).

Para tanto, o presente estudo divide-se em cinco capítulos, cujo primeiro é este que ainda está sendo lido, o qual busca esclarecer, como foi visto, o caminho por mim percorrido até a constituição do problema da pesquisa, histórias e espaços de formação, a justificativa, a questão norteadora, os objetivos, os pressupostos e a metodologia utilizada.

Na sequência, o segundo capítulo aborda sobre os pressupostos teóricos que buscam trazer uma definição de currículo, com algumas considerações sobre o currículo na escola brasileira e no ensino de língua portuguesa no Brasil, bem como informações sobre os níveis de currículo e sobre o papel do currículo oculto.

O terceiro capítulo retrata a consolidação dos direitos humanos na educação. Para tanto, perfaz o caminho de constituição dos direitos humanos sociais e apresenta a relação desses direitos tanto com a educação escolar quanto com o seu currículo.

O quarto, e penúltimo capítulo, discorre sobre a caracterização do objeto de estudo e apresenta, descreve e analisa as categorias examinadas a fim de verificar as aproximações e os distanciamentos do currículo oculto com os conteúdos relacionados à interpretação e à produção de textos do livro didático de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental com o que é proposto no currículo formal dessa disciplina em relação ao ensino dos direitos humanos sociais.

Por fim, o quinto capítulo traz a Conclusão, que trata dos resultados da pesquisa e apresenta a resposta para o problema apontado

no presente estudo, o qual é seguido das Referências que serviram como base neste estudo, bem como dos Anexos.

2 DA DEFINIÇÃO DE CURRÍCULO AO CURRÍCULO OCULTO

Neste capítulo, serão apresentados alguns conceitos de currículo, dentre eles o de currículo oculto, objeto deste estudo, para que, depois, no quarto capítulo, seja possível analisar com mais clareza as aproximações e os distanciamentos do currículo oculto com os conteúdos relacionados à interpretação e à produção de textos do livro didático de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental – volume do 6º ano – da Coleção Projeto Teláris com o que é proposto no currículo formal em relação ao ensino dos direitos humanos sociais.

Assim, para discutir o conceito de currículo, tomamos como base os estudos de Sacristán (2013), bem como os de Silva (1999) e outros comentadores. Para tanto, o capítulo foi dividido em três seções, as quais tratarão, respectivamente, da definição de currículo; das considerações sobre o currículo na escola brasileira e no ensino de língua portuguesa no Brasil; e do papel do currículo oculto sobre os níveis do currículo formal.

2.1 DEFINIÇÃO DE CURRÍCULO

O conceito de currículo e a utilização que fazemos dele aparecem, desde os primórdios, relacionados à ideia de “[...] seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam, que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar” (SACRISTÁN, 2013, p. 17). Etimologicamente, o termo currículo, segundo Sacristán (2013, p. 16), “[...] deriva da palavra latina *curriculum* (cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*)” (grifos e acréscimos do autor).

Em sua origem, o currículo significava

[...] o território demarcado e regrado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centros de educação deveriam cobrir; ou seja, o *plano de estudos* proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem). (SACRISTÁN, 2013, p. 16. Grifos e acréscimos do autor).

Na visão de Macedo (2008, p. 24), ele é considerado “[...] um artefato socioeducacional que se configura nas ações de

conceber/selecionar/produzir, organizar, institucionalizar, implementar/dinamizar saberes, conhecimento, atividades, competências e valores visando uma ‘dada’ formação”. Para Saviani (2016, p. 55), é possível considerarmos 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”.

Sendo assim, o currículo recebeu o papel decisivo de ordenar os conteúdos a ensinar, “[...] um poder regulador que se somou à capacidade igualmente reguladora de outros conceitos, como o de classe (ou turma), empregado para distinguir os alunos entre si e agrupá-los em categorias que os definam e classifiquem [...]” (SACRISTÁN, 2013, p. 17). Enquanto construção social, ele “[...] se configura na educação contemporânea como um dos mais poderosos dispositivos educacionais” (MACEDO, 2011, p. 15).

Apesar de os professores e as professoras de todas as épocas e lugares sempre se envolverem com o currículo, esse, segundo Silva (1999, p. 12), “[...] aparece pela primeira vez como um objeto específico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos dos anos vinte”. Em conexão com o processo de industrialização e os movimentos imigratórios, houve um impulso de pessoas ligadas à administração da educação para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos (SILVA, 1999).

Em consequência, desenvolveram-se duas tendências, uma mais conservadora, com Bobbitt, o qual acreditava que o sistema educacional deveria igualar-se ao industrial, utilizando o modelo organizacional e administrativo de Frederick Taylor. O modelo de currículo de Bobbitt consolidou-se definitivamente em um livro de Ralph Tyler, publicado em 1949, cujo paradigma, centrado em questões de organização e desenvolvimento, dominaria o campo do currículo nos Estados Unidos, com influência em diversos países, como o Brasil, por exemplo, pelas quatro décadas seguintes.

A outra tendência, progressista, foi liderada por John Dewey, que estava mais “[...] preocupado com a construção da democracia que com o funcionamento da economia” (SILVA, 1999, p. 23) e considerava importante levar em consideração os interesses e as experiências das crianças e dos jovens no planejamento curricular. Para ele (SILVA, 1999, p. 23), “[...] a educação não era tanto uma preparação para a vida ocupacional adulta, como um local de vivência e prática direta de princípios democráticos”.

Tanto uma tendência quanto a outra constituíram “[...] uma reação ao currículo clássico, humanista, que havia dominado a educação secundária desde sua institucionalização” (SILVA, 1999, p. 26). A primeira atacou o modelo humanista, destacando a abstração e a suposta inutilidade das habilidades e conhecimentos cultivados pelo currículo clássico. A segunda destacou seu distanciamento dos interesses e das experiências das crianças e dos jovens. Vale lembrar que a democratização da escolarização secundária também causou o fim do currículo humanista clássico (SILVA, 1999).

Já na década de 1960, as teorias críticas do currículo efetuaram “[...] uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais” (SILVA, 1999, p. 29). Entre os estudos pioneiros está a obra *A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado*, de Louis Althusser, cuja teoria afirma que “[...] a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através das matérias escolares, as crenças que nos fazem vê-la como boa e desejável” (SILVA, 1999, p. 32).

Em contraste Bowles e Gintis enfatizaram a aprendizagem por meio “[...] da vivência das relações sociais da escola, das atitudes necessárias para se qualificar como um bom trabalhador capitalista” (SILVA, 1999, p. 32-33). Mais tarde, Bourdieu e Passeron desenvolveram uma crítica que se afastava da análise marxista em vários aspectos. Afirmaram que o currículo está baseado na cultura dominante, o que faz com que as crianças das classes subalternas não dominem os códigos exigidos pela escola.

A partir dos anos 1970, nos Estados Unidos, surgiram duas tendências críticas no campo do currículo em oposição às teorias de Bobbitt e Tyler. A primeira, de caráter marxista, enfatizava o papel das estruturas econômicas e políticas na reprodução social; a segunda, de orientação fenomenológica e hermenêutica, enfatizava os significados subjetivos que as pessoas dão às suas experiências pedagógicas e curriculares.

Nesse contexto, Michael Apple, considerado um dos expoentes nesse âmbito, parte de elementos centrais do marxismo para colocar o currículo no centro das teorias educacionais críticas. Para ele, segundo Silva (1999, p. 45), “[...] não é suficiente postular um vínculo entre, de um lado, as estruturas econômicas e sociais mais amplas e, de outro, a educação e o currículo”, pois esse vínculo é mediado por processos que decorrem no campo da educação e do currículo e que são nele ativamente produzidos, ou seja, “Aquilo que ocorre na educação e no currículo não pode ser simplesmente deduzido do funcionamento da economia” (SILVA, 1999, p. 46).

A preocupação de Apple o levou a recorrer ao conceito de hegemonia, o qual permite ver o campo social como contestado, um campo onde os grupos dominantes se veem obrigados a recorrer a “[...] um esforço permanente de convencimento ideológico para manter sua dominação” (SILVA, 1999, p. 46). O autor vê o currículo em termos estruturais e relacionais, por isso ele, então, procurou “[...] construir uma perspectiva de análise crítica do currículo que incluísse as mediações, as contradições e ambiguidades do processo de reprodução cultural e social” (SILVA, 1999, p. 48).

Apesar de iniciar mais tarde que Apple, Henry Giroux também contribuiu de forma decisiva para traçar os contornos de uma teoria crítica que atacou a racionalidade técnica e utilitária e o positivismo das perspectivas dominantes sobre os currículos. O autor compreende o currículo a partir dos conceitos de emancipação e liberdade, pois vê a pedagogia e o currículo como um campo cultural de lutas. Paulo Freire teve uma reconhecida influência na obra de Giroux e desenvolveu uma obra que teve “[...] implicações importantes para a teorização sobre o currículo” (SILVA, 1999, p. 57).

Sua teoria pedagógica não se limitou a analisar como é a educação existente, mas como deveria ser. Sua crítica ao currículo sintetizou-se no conceito de educação bancária. Na perspectiva de Freire, “[...] é a própria experiência dos educandos que se torna a fonte primária de busca dos ‘termos significativos’ ou ‘temas geradores’ que vão constituir o ‘conteúdo programático’ do currículo dos programas de educação de adultos” (SILVA, 1999, p. 60).

Com um viés diferente do de Freire surge, no início dos anos 80, a chamada Pedagogia Histórico-Crítica ou Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, de Dermeval Saviani, que, assim como Freire, não pretendia elaborar uma teoria do currículo, apesar de sua teorização focalizar questões pertencentes ao campo dos estudos curriculares. Na teorização desse autor, há uma evidente ligação entre poder e conhecimento. A crítica ao currículo, na Inglaterra, diferente da que ocorreu nos Estados Unidos, deu-se a partir da sociologia. Michael Young foi seu precursor. Ele buscou construir um currículo que refletiria mais as tradições culturais e epistemológicas dos grupos subordinados.

Nesse contexto, Bernstein, que não usou o termo currículo, mas sim a palavra código como substituta desse termo, investigou como o currículo é organizado estruturalmente e distinguiu dois tipos fundamentais de organização: uma no currículo tipo coleção, cujas áreas e campos de saber são mantidos fortemente isolados, e a outra no tipo integrado, cujas distinções entre as áreas de saber são muito menos

nítidas e marcadas. Para ele (Silva, 1999, p. 71), “[...] o conhecimento educacional formal encontra sua realização através de três sistemas de mensagem – o currículo, a pedagogia e a avaliação”.

O primeiro define o que conta como conhecimento válido, o segundo o que conta como transmissão válida do conhecimento e o último o que conta como realização válida desse conhecimento. O autor quis demonstrar como as diferentes classes sociais aprendem suas posições de classe por meio da escola. Por sua vez, a visão pós-crítica de currículo, que surgiu no século XXI, buscou ampliar e modificar alguns conceitos da perspectiva crítica, na qual é valorizada a diferença e o multiculturalismo, não uma hierarquia entre as culturas. Sendo assim, o currículo pós-crítico enfatiza competências e habilidades, não conteúdos, e direciona suas bases para um currículo que vincula conhecimento, identidade e poder a temas relacionados ao gênero, à raça, à etnia, à sexualidade, à subjetividade, ao multiculturalismo, entre outros.

Parafraseando Silva (1999), após as teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com olhar inocente de antes, pois ele possui significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos limitaram. Assim, tendo em vista que o currículo seria um lugar, espaço e território; é relação de poder; é trajetória, viagem, percurso; é autobiografia e nossa vida; é texto, discurso, documento; é documento de identidade. Nessa perspectiva, consideramos interessante trazer algumas indicações sobre o currículo na escola brasileira, particularmente, dando ênfase ao ensino de língua portuguesa no Brasil.

2.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO NA ESCOLA BRASILEIRA E NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Atualmente, é perceptível uma predisposição cada vez mais internacionalizada de homogeneização das preocupações quanto ao currículo. No Brasil, as reformas educacionais e curriculares participam desse movimento mundial de debates ideológicos e políticos sobre os currículos escolares (CHIZZOTTI; PONCE, 2012). Se nos anos anteriores a 1900 o currículo enfatizava “[...] valores baseados nas tradições históricas do ocidente” (GESSER, 2002, p. 72), depois, nos anos que antecederam o século XIX, ele esteve centrado no desenvolvimento de habilidades profissionais. No final do século XIX e

no início do século XX, nos Estados Unidos, o currículo passou a ser utilizado como um campo sistemático de trabalho na educação (GESSER, 2002).

Nos anos 1990, o País participou do projeto que definiu as necessidades básicas de aprendizagem, sujeitando-se às condições e às exigências do Banco Mundial, dentre elas o apoio financeiro ao Ensino Fundamental. Assim, a uniformização curricular da educação fundamental, que foi recomendada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), deu-se com o estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e com a introdução do PISA como referência, sob o patrocínio do INEP, na avaliação dos resultados escolares (CHIZZOTTI; PONCE, 2012).

Também a avaliação dos sistemas de ensino e das instituições escolares, a partir dos resultados de aprendizagem dos alunos, ingressou decisivamente no sistema brasileiro de avaliação nacional, e a reforma do Estado, juntamente com a descentralização administrativa da União, remeteu a educação fundamental brasileira aos municípios. Outro fator relevante foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que propuseram a distribuição de recursos aos municípios brasileiros. Estes improvisaram a gestão do sistema de ensino ou recorreram à contratação de empresas privadas especializadas (CHIZZOTTI; PONCE, 2012).

Assim, as políticas públicas de currículo da educação básica, que são de responsabilidade dos estados e dos municípios, têm empreendido iniciativas por meio de material apostilado/padronizado produzido pela rede pública de educação, por meio da contratação de profissionais especializados para tal empreendimento. Referido material contém instrumentos específicos para os gestores, para os professores e para os alunos, e sua implantação ocorre, geralmente, de forma vertical. Também têm empreendido iniciativas por meio da compra de propostas padronizadas de ensino realizadas por empresas privadas de educação ou de organizações não governamentais. Referido material é produzido totalmente fora da rede pública de educação, mas também é implantado verticalmente (CHIZZOTTI; PONCE, 2012).

Na visão de Sacristán (2013, p. 31), o livro didático “[...] se converteu no agente praticamente exclusivo do desenvolvimento do currículo (embora isso ocorra mais em determinados níveis de educação do que em outros)” (acréscimos no original). Para Malfacini (2015), o Brasil vive hoje a febre do uso de materiais apostilados, com mais de 40

sistemas de ensino atendendo em torno de 1,3 milhões de alunos. Outro ponto importante é que os currículos brasileiros estão contraditoriamente condicionados por duas fortes tendências: a da tradição humanista de formar cidadãos para o convívio coletivo e a coesão social e àquela voltada para formar indivíduos com as competências e habilidades requeridas pela competição globalizada do conhecimento e pela concorrência intra e internacional das instituições educativas (CHIZZOTTI; PONCE, 2012).

Consequentemente, eles têm sido disputados como espaço de intensas lutas pelo poder, as quais se revelam por meio de conflitos e coexistências de diferentes concepções de educação escolar e de conhecimento (CHIZZOTTI; PONCE, 2012). Mas, enquanto a educação vem ganhando espaço no debate público, especialmente em ano de eleições, e vem se tornando notícia e preocupação também internacional, as vozes de seus sujeitos têm sido desconsideradas, desestimuladas e até mesmo caladas (CHIZZOTTI; PONCE, 2012).

As reformas curriculares, por conseguinte, manifestam nos consensos e contradições ideológicas a luta pela hegemonia política. Como prática social de cunho educativo e pedagógico, o currículo é considerado expressão de natureza sócio-política [Sic]. (CHIZZOTTI; PONCE, 2012)

No documento *Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica* (Brasil, 2009), consta que se faz necessário enfrentar alguns entraves que se situam na escola e são de sua responsabilidade, estando entre eles a formação e a valorização dos docentes, assim como a construção de currículos mais adequados à realidade dos estabelecimentos escolares e às necessidades de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo (CHIZZOTTI; PONCE, 2012).

Para isso, revela-se tarefa urgente a elaboração de subsídios para que a escola e os professores possam formular e desenvolver currículos atualizados, atraentes e capazes de facilitar o acesso de todos aos bens simbólicos produzidos na vida social. Além disso, urge que tais currículos tanto promovam a formação de uma base nacional comum quanto acolham a

diversidade que caracteriza a sociedade brasileira e nossas escolas. (BRASIL, 2009, p. 7)

O referido documento indubitavelmente demonstra que o currículo escolar seria um instrumento social de responsabilidade coletiva, o qual supõe a participação de cada um. Segundo Chizzotti e Ponce (2012, p. 34), pesquisas têm demonstrado que políticas públicas de currículo da educação básica “[...] têm empreendido iniciativas que quase sempre geram a desvalorização dos sujeitos no processo curricular, o que não nos permitirá chegar a um bom resultado”. Para Hypolito (2010, p. 1338), as políticas que têm definido o desenho curricular da educação brasileira atual vêm sendo delineadas e implementadas, desde o final dos anos 80, por “[...] políticas educativas de caráter neoliberal, que passaram a ser cotidianas não somente na educação, como também na cultura, na política e, principalmente, na economia”.

No Brasil, segundo Chizzotti e Ponce (2012, p. 34), “[...] a herança da tradição republicana não está esgotada, ela coexiste com a da tradição liberal”. Sendo assim, vivemos propostas curriculares híbridas, as quais convivem com acordos e desacordos, incoerências e coerências, enfrentamentos e assimilações. Em 2010, o Conselho Nacional de Educação (CNE) promulgou novas Diretrizes Curriculares Nacionais, conforme destaca o Parecer CNE/CEB nº 7/2010. Em 2014, a Lei nº 13.005/2014 promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE), que reitera a necessidade de estabelecer e implantar diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos.

Essa base tem como ponto central definir direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local. Em 2017, com a alteração da LDB por força da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017b), a legislação brasileira passou a utilizar duas nomenclaturas para se referir às finalidades da educação: direitos e objetivos de aprendizagem e competências e habilidades. Sendo assim, em 20 de dezembro de 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular, que define os direitos de aprendizagens de todos(as) os(as) alunos(as) do Brasil e determina os conhecimentos e as habilidades essenciais que todos(as) os(as) alunos(as) têm o direito de aprender durante toda a sua vida escolar. Sendo obrigatória e prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Plano Nacional da Educação, regulamenta que os currículos de todas as redes públicas e particulares devem tê-la como referencial.

A Base Nacional Comum Curricular trouxe mudanças na elaboração dos currículos locais, na formação inicial e continuada dos professores, no material didático, na avaliação e no apoio pedagógico aos alunos. As redes municipais, estaduais e privadas revisarão seus currículos e utilizarão esse documento como um núcleo comum para a reelaboração. Diante de tais apontamentos, é possível compreendermos que a simples imposição de um projeto, instrumento ou mecanismo a uma determinada sociedade representa uma “invasão cultural”, que, nas palavras de Freire (2016, p. 205), representa sempre uma “[...] violência ao ser da cultura invadida, que perde sua originalidade, ou se vê ameaçado de perdê-la”.

Dessa forma, compreende-se que a melhor estratégia a se adotar quando se aplica um determinado projeto, instrumento ou mecanismo originário de outra realidade social a uma nova realidade seria por meio de uma “síntese cultural”. Segundo Freire (2016), trata-se de uma ação que não objetiva se impor a esta, mas sim se adaptar a ela, respeitando suas estruturas e características próprias a fim de melhorá-las. Assim, entende-se que antes de avançar em direção ao objetivo central do presente trabalho, é necessário compreender, primeiro, o contexto social no qual o estudo está inserido.

No ensino de Língua Portuguesa, apesar de já estarmos no século XXI, ainda encontramos nas escolas brasileiras uma prática pedagógica de Língua Portuguesa mais voltada para o ensino da gramática normativa, na qual predomina uma visão analítica da língua, sob a forma de análises fonológicas, morfológicas e sintáticas, que ocorrem, na maioria das vezes, por meio de frases soltas. De acordo com Malfacini (2015, p. 46), até meados do século XVIII, quando ocorreu a Reforma Pombalina, “[...] os jesuítas dominavam o ensino brasileiro com sua metodologia pedagógica, na qual não havia espaço para a língua portuguesa”.

Para a autora (2015), há três razões principais para a Língua Portuguesa não fazer parte do currículo escolar até a primeira metade do século XVIII: 1) quem se escolarizava fazia parte das classes privilegiadas, seguindo o modelo educacional da época, no qual se destacava o *status* do Latim e do aprendizado por meio dele (clássico); 2) o fato de a língua portuguesa ainda não fazer parte do uso social, mas sim a língua geral, uma mistura de línguas indígenas faladas no território brasileiro; 3) o fato de o idioma português ainda não se constituir em uma área de conhecimento em condições de gerar uma disciplina escolar.

Com a independência do Brasil, segundo Lorenset (2014, p. 156), “[...] a relação com a língua deixa de ser questão da relação com os portugueses para ser de brasileiro para brasileiro e muda a relação do brasileiro com sua língua”. Assim, na virada do século XX, o Latim perdeu seu valor social, sendo excluído dos ensinamentos fundamental e médio. Em consequência da publicação de inúmeras gramáticas brasileiras surgidas a partir do século XIX e da implementação da Imprensa Régia em 1808, a gramática portuguesa ganhou autonomia perante a latina. Surgiram, então, as gramáticas escritas por professores e dirigidas a seus alunos, o que demonstrou a importância dos estudos de gramática na escola (MALFACINI, 2015).

Sobre o início do século XX, importante salientar que a reforma do ensino secundário, consolidada pelo Decreto nº 21.241, de 04 de abril de 1932, “[...] teve o mérito de dar organicidade ao ensino secundário, estabelecendo definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, dois ciclos, um fundamental e outro complementar, e a exigência de habilitação neles para o ingresso no ensino superior” (ROMANELLI, 1997, p. 135). Ressalta-se a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, em 1930, logo após a chegada de Getúlio Vargas ao poder, que consolidou os programas oficiais e as disciplinas escolares.

No ano de 1942, a Reforma Capanema impôs ao Brasil uma língua uniforme e estável, “[...] com visão mitificadora das instituições nacionais e culto às autoridades. Em nome da língua nacional, a ditadura getulista exerceu forte repressão linguística: o poder central legislou sobre língua e identidade, língua e Estado” (LORENSET, 2014, p. 158). Mais adiante, na década de 1970, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 5.692/1971 – concedeu ênfase ao ensino de língua como instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira. Seu ensino centrou-se, então, no utilitarismo (LORENSET, 2014).

Em 1988, momento histórico Pós-ditadura, foi promulgada a Constituição Federal do Brasil, ainda em vigor, cujo artigo 13º determina a língua portuguesa como idioma oficial da República Federativa do Brasil. Já na década de 1990, foi criada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 –, que norteia os Parâmetros Curriculares (PCN) como diretrizes para orientar a prática das disciplinas curriculares. Esses documentos oficiais trouxeram as teorias da Linguística da Enunciação e a Análise de Discurso, assim a língua passou a ser vista como dispositivo de inserção social.

Uma das mudanças ocasionadas pela nova LDB foi a inclusão do Ensino Médio como etapa final da educação básica (Artigo 36), com sua oferta sendo um dever do Estado e acessível a todos aqueles que desejarem, devendo “[...] vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Artigo 1º, parágrafo 2º da Lei nº 9.394/96) (BRASIL, 2000, p. 9-10). Nos dias atuais, a realidade social brasileira, “[...] consequente da industrialização e da urbanização crescentes, da enorme ampliação da utilização da escrita, da expansão dos meios de comunicação eletrônicos e da incorporação de contingentes cada vez maiores de alunos pela escola regular” (Brasil, 1998, p. 17) trouxe novas demandas e necessidades, tornando arcaicos os métodos e os conteúdos tradicionais.

Por conseguinte, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também apresenta um espaço voltado ao ensino de Língua Portuguesa. Os conteúdos do novo currículo dessa disciplina, antes de sua homologação, foram alvos de muitas críticas, o que levou o Ministério da Educação a incluir no seu texto final mais conteúdos de gramática. Isso porque, no documento que foi submetido à consulta pública e que recebeu mais de 9,8 milhões de sugestões, foi constatado que as regras gramaticais a serem ensinadas só apareciam de forma clara até o terceiro ano do Ensino Fundamental (MARIZ, 2016).

Além disso, para o Ensino Médio, apenas Língua Portuguesa, Matemática e Inglês figuram como disciplinas obrigatórias, e pelo menos seis novidades contemplam a Língua Portuguesa: 1) as práticas contemporâneas ganharam força; 2) os gêneros deverão ir além dos já trabalhados pela escola; 3) é necessário garantir vozes heterogêneas; 4) o mundo deverá ser visto como multiletrado e interativo; 5) as habilidades pedirão contextualização; 6) não haverá gêneros fixados pela Base. Enfim, as mudanças focam-se na gramática e nos gêneros digitais.

Tendo em conta essas informações, entendeu-se necessário levantar o seguinte questionamento: Quanto aos conteúdos, quem realmente seleciona os gêneros discursivos presentes no currículo formal de Língua Portuguesa a serem trabalhados em cada ano escolar? Nesse sentido, podemos dizer que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em relação à prática de escuta de textos orais e de leitura de textos escritos, bem como à prática de produção de textos orais e escritos, apresentam dois quadros, os quais organizam os gêneros privilegiados e sugeridos para o trabalho, cujo domínio é considerado “[...] fundamental à efetiva participação social, encontrando-se agrupados, em função de sua circulação social, em gêneros literários, de

imprensa, publicitários, de divulgação científica, comumente presentes no universo escolar” (BRASIL, 1998, p. 53).

Na sequência, então, são apresentados os referidos quadros, o primeiro (Quadro 1) referente aos gêneros considerados privilegiados, e o segundo (Quadro 2) referente aos gêneros sugeridos nos PCN para uma melhor visualização quanto aos referidos gêneros.

Quadro 1 – Gêneros considerados privilegiados nos PCN para a prática de escuta e leitura de textos

LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	. cordel, causos e similares . texto dramático . canção	LITERÁRIOS	. conto . novela . romance . crônica . poema . texto dramático
DE IMPRENSA	. comentário radiofônico . entrevista . debate . depoimento	DE IMPRENSA	. notícia . editorial . artigo . reportagem . carta do leitor . entrevista . charge e tira
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	. exposição . seminário . debate . palestra	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	. verbete enciclopédico (nota/artigo) . relatório de experiências . didático (textos, enunciados de questões) . artigo
PUBLICIDADE	. propaganda	PUBLICIDADE	. propaganda

Fonte: PCN (BRASIL, 1998, p. 54).

Vê-se, nesse primeiro caso, que para a prática de escuta e leitura de textos os gêneros considerados privilegiados pelos PCN aparecem em maior número na parte relacionada à linguagem escrita, a qual contempla também os textos publicitários.

Quadro 2 – Gêneros sugeridos nos PCN para a prática de produção de textos orais e escritos

LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • canção • textos dramáticos 	LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • crônica • conto • poema
DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • notícia • entrevista • debate • depoimento 	DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • notícia • artigo • carta do leitor • entrevista
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • exposição • seminário • debate 	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • relatório de experiências • esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia

Fonte: PCN (BRASIL, 1998, p. 57).

Nesse segundo caso, os gêneros sugeridos nos PCN para a prática de produção de textos orais e escritos não se voltam para a parte publicitária. Além disso, para a prática de escuta e de leitura foi sugerido um número maior de gêneros, ficando muitos deles fora da prática de produção, como é o caso do cordel, por exemplo.

Já na Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC), na parte que trata das disciplinas curriculares (SANTA CATARINA, 1998, p. 77-78. Grifos nossos), consta que se julgou “[...] conveniente listar, **a**

título de sugestão, gêneros textuais que proliferam na sociedade e que a escola não pode marginalizar, simplificar ou recortar de modo inconsequente”. Referidos gêneros, nominados gêneros do discurso, na sequência, são apresentados agrupados, para “[...] não impor uma tipologia duvidosa” (SANTA CATARINA, 1998, p. 77). O quadro 3, na sequência, traz a relação de tais gêneros para uma melhor visualização:

Quadro 3 – Gêneros do discurso da Proposta Curricular de Santa Catarina

PROPOSTA CURRICULAR (LÍNGUA PORTUGUESA)	
Gêneros do discurso	
<ul style="list-style-type: none"> • contos fantásticos, mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas • poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, piadas, anedotas • quadrinhos, tiras, charges • máximas, provérbios, horóscopos • cartas, bilhetes, postais, cartões, convites, diários, telegramas, agendas • embalagens, rótulos, calendários • cartazes, folhetos, anúncios, <i>slogans</i>, avisos, comunicados, participações, placas, panfletos, manifestos, carta-aberta • manuais de instrução, receitas, bulas, guias • notícias (jornal, rádio, TV), manchetes, reportagens, comentários, textos de opinião, editoriais 	<ul style="list-style-type: none"> • entrevistas (rádio, TV, revista, jornal) • publicidade (jornal, revista, rádio, TV, <i>outdoor</i>); <i>jingles</i> • relatos, relatórios, índices • dicionários e enciclopédias • ofícios, cartas comerciais, atas, pareceres • requerimentos, contratos, declarações • crônicas, contos, romances, biografias, novelas, dramas • peças teatrais • artigos de divulgação científica • boletins informativos, jornais de associação • leis, portarias, decretos, regulamentos, estatutos • resenhas • palestras, conferências, debates • rezas

Fonte: Elaborado a partir da Proposta Curricular de Santa Catarina – Disciplinas Curriculares (SANTA CATARINA, 1998, p. 77-78).

Vê-se, nesse caso, que não há uma divisão dos gêneros em linguagem oral e linguagem escrita e em literários, de imprensa, de divulgação científica e de publicidade, como acontece nos PCN. Também se percebe um número maior de gêneros listados em relação aos que aparecem nos Parâmetros Curriculares. Na atualização da PCSC (Santa Catarina, 2014, p. 121-122), consta que

[...] a tradição escolar sempre tendeu a projetar a esfera literária, mesmo que equivocadamente [...] Já em tempos recentes, a escola se abriu para importantes usos sociais da língua do cotidiano [...] que têm lugar em jornais, revistas, propagandas, dentre outros.

Desse modo, sinaliza que “É preciso, pois, buscar o equilíbrio entre o enfoque nos gêneros das esferas relacionadas às vivências cotidianas e aqueles da esfera literária” (Santa Catarina, 2014, p. 22), ou seja, está dando oportunidade também para outros gêneros, que não pertencem à esfera literária, serem trabalhados em sala de aula.

Como é possível observar, diferente do que consta nos PCN, a Proposta deixa claro que os gêneros a serem trabalhados na disciplina de Língua Portuguesa são uma sugestão e que deve haver um equilíbrio no seu enfoque. De modo diferente dos PCN e da PCSC, a nova BNCC organiza as práticas de linguagem, a produção de textos, a oralidade e a análise por campos de atuação (artístico-literário, das práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e de atuação na vida pública) em cada segmento. Assim orientam a seleção de gêneros, as práticas, as atividades e os procedimentos em cada um deles, que são apresentados por meio de habilidades, as quais “[...] estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento [...] como conteúdos, conceitos e processos [...] organizados em unidades temáticas” (BRASIL, [201-] p. 28).

Conforme consta no documento, outros gêneros, além daqueles cuja abordagem é sugerida na BNCC, “[...] podem e devem ser incorporados aos currículos das escolas e, assim como já salientado, os gêneros podem ser contemplados em anos diferentes dos indicados” (BRASIL, s.d., p. 139). Quanto aos direitos humanos, afirma que eles “[...] perpassam todos os campos de diferentes formas” (BRASIL, [201-], p. 85). Também reitera que os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos.

Compreende-se, após a análise de referidos campos de atuação e das habilidades neles descritas, que houve a ampliação da quantidade de

gêneros, com a inclusão, por exemplo, de *vlogs* e *spots*, dentre outros, devido aos novos e multiletramentos e às práticas da cultura digital. Em virtude dessa mudança, provavelmente haverá atualização nas propostas curriculares de cada estado brasileiro e, conseqüentemente, nos PPP das escolas. De qualquer forma, como foi visto, há a indicação de gêneros trabalhados em cada nível e ano, que podem ser trabalhados em anos diferentes dos indicados no documento, o que indica um currículo oculto que vai ao encontro do que é sugerido pela Base ou do que é proposto no PPP das escolas conforme a sua realidade.

2.3 SOBRE OS NÍVEIS DE CURRÍCULO E O PAPEL DO CURRÍCULO OCULTO

As questões sociais, que de uma maneira ou de outra interferem diretamente nas questões da escola, também interferem no currículo e no ensino-aprendizagem, uma vez que estes dependem de vários fatores, tanto internos quanto externos, e não apenas das disciplinas determinadas pela Base Nacional Curricular Comum. Apesar da obrigatoriedade de alguns temas, a escola possui autonomia para discutir outros. Para Giroux, o currículo “[...] não está simplesmente envolvido com a transmissão de ‘fatos’ e conhecimentos ‘objetivos’”. O currículo é um local onde ativamente se produzem e se criam significados sociais” (SILVA, 1999, p. 55). A partir de 1960, pedagogos e outros teóricos da educação acharam conveniente distinguir o currículo em três níveis (ARROYO, [201-])

Libâneo (2001) traz esclarecimentos sobre esses três níveis de currículos existentes. Para o autor, o *Currículo Formal* é aquele legalizado, estabelecido pelos sistemas de ensino ou instituições educacionais, expresso em diretrizes curriculares, nos objetivos e nos conteúdos das áreas ou das disciplinas de estudo. Considerado também como formal, ele é formado pelas diretrizes normativas prescritas institucionalmente, tais como a Base Nacional Comum Curricular, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as propostas curriculares dos Estados e Municípios, por exemplo.

O chamado *Currículo Real* é aquele que de fato acontece na sala de aula decorrente de um projeto pedagógico e dos planos de ensino. Ou seja, ele é a execução de um plano, a efetivação do que foi planejado, o currículo que sai da prática dos professores – da percepção e do uso que os professores fazem do currículo formal – e fica na percepção dos alunos (LIBÂNEO, 2001).

Já o *Currículo Oculto*, objeto deste estudo, diz respeito às influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores, as quais têm origem na experiência cultural, nos valores e nos significados trazidos pelas pessoas de seu meio social, que são vivenciados na própria escola (LIBÂNEO, 2001). Ou seja, resulta das práticas e das experiências compartilhadas na escola e na sala de aula. Então não podemos nos esquecer de que “O comportamento profissional dos professores está mais ligado com os efeitos ocultos das práticas e das instituições em que se formaram, do que com os conteúdos explícitos do currículo com que se pretendeu prepará-los” (SACRISTÁN; GOMEZ, 1985, p. 18).

O currículo oculto, portanto, engloba tudo o que os alunos aprendem em sua convivência espontânea por meio de práticas, atitudes, comportamentos, gestos e percepções presentes no meio social e escolar. E ele está oculto porque não é prescrito, ou seja, não aparece no planejamento, mesmo que se constitua em um importante fator de aprendizagem (LIBÂNEO, 2001).

Tem-se, à vista disso, que esses três níveis de currículo fazem parte da escola, mesmo alguns não aparecendo com tanta frequência, ou melhor, não sendo percebidos com tanta frequência, como é o caso do currículo oculto. Por isso, considera-se relevante a afirmação de Torres (1998, p. 10) de que uma reflexão sobre o currículo oculto “[...] *es algo que no necessita mayores justificaciones*”,⁸ visto que por décadas ele tem aparecido e sido considerado muito importante na literatura.

Para o autor (1998, p. 10, grifos nossos), “*Este curriculum juega un papel destacado en la configuración de unos significados y valores de los que el colectivo docente y el mismo alumnado no acostumbran a ser plenamente conscientes*”.⁹ E tais significados e valores têm a ver, segundo Apple (1982), com a relação entre a educação e a estrutura econômica, com a ligação entre conhecimento e poder e com as formas como são organizadas e dirigidas as instituições, as pessoas e os modos de produção, de distribuição e de consumo.

Em vista disso, Apple (1982, p. 10) considera de grande importância o estudo das relações “[...] entre os conhecimentos manifesto e oculto transmitidos pelas escolas, os princípios de seleção e organização desses conhecimentos e os critérios e modos de avaliação

⁸ “[...] é algo que não necessita de maiores justificativas” (Tradução minha).

⁹ “Este currículo desempenha um elevado papel na configuração de alguns significados e valores dos quais o corpo docente e os próprios alunos não tendem a ter plena consciência” (Tradução minha).

empregados para se ‘aferir o êxito’ no ensino”. Na mesma direção, Sacristán (2000, p. 43) esclarece que as experiências vividas na educação escolar e os efeitos dessas experiências são, algumas vezes, “[...] desejadas e, outras, incontroladas; obedecem a objetivos explícitos ou são expressões de proposição ou objetivos implícitos; são planejados em alguma medida ou são fruto de simples fluir da ação”. Ainda, que algumas dessas experiências “[...] são positivas em relação a uma determinada filosofia e projeto educativo e outras nem tanto ou completamente contrárias” (SACRISTÁN, 2000, p. 43).

Isso posto, segundo Torres (1998, p. 198), compreendemos que analisar “[...] *el sistema educativo y, por consiguiente, lo que los ciudadanos y ciudadanas aprenden en su paso por las instituciones escolares supone prestar atención no sólo a lo que denominamos el currículum explícito, sino también al currículum oculto*”,¹⁰ visto que este último, na visão de Torres (1998, p. 198), também

[...] hace referencia a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza. Estas adquisiciones, sin embargo, nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de una manera intencional.¹¹

O currículo oculto, como aqueles conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que se aprendem mediante o ensino e a aprendizagem, tem lugar de destaque, portanto, neste estudo. O que interessa diz respeito, especialmente, aos efeitos que causa na “transmissão” de valores, na socialização e nas atitudes dos alunos em comparação com

¹⁰ “[...] o sistema educacional e, portanto, o que os cidadãos aprendem em sua passagem pelas instituições escolares significa prestar atenção não apenas ao que chamamos de currículo explícito, mas também ao currículo oculto” (Tradução minha).

¹¹ “[...] refere-se a todos os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que são adquiridos através da participação nos processos de ensino e aprendizagem e, em geral, em todas as interações que ocorrem todos os dias nas salas de aula e nos centros de ensino. Essas aquisições, no entanto, nunca se tornam explícitas como metas educacionais a serem alcançadas de maneira intencional” (Tradução minha).

aqueles observados na utilização do currículo formal, pois, apesar de designar as práticas e os processos educativos que impulsionam resultados de aprendizagem que não foram explicitamente almejados/planejados, ele designa os efeitos educativos provocados a partir do que foi definido pelo currículo formal e também pode trazer de forma oculta a sua verdadeira intenção (por questões ideológicas e hegemônicas), visto que, por ser uma construção cultural e, por essa razão, transmitir ideologias e concepções impostas por grupos dominantes, ele não está imune às lutas pelo poder. De acordo com Torres (1998, p. 21),

En toda sociedad las clases sociales y/o grupos que detentan el poder tratan de imponer y legitimar su dominio y de organizar su reproducción mediante ambos tipos de discursos en los diferentes escenarios donde se desenvuelve la actividad humana, contando para ello con la ayuda imprescindible del Estado. Uno de esos escenarios es la institución escolar, institución que Louis ALTHUSSER ha denominado como Aparato Ideológico de Estado [...].¹²

Nesse sentido, para Raymond Williams, citado por Apple (1982, p. 15), a hegemonia, processo em que há sujeição, saturação de nossas consciências, “[...] é todo um corpo de práticas e expectativas; nossas tarefas, nossa compreensão comum do homem e de seu mundo. É um conjunto de significados e valores que, à medida que são experienciados como práticas [...]”, manifestam-se como se “[...] confirmando reciprocamente”. Por conseguinte, ela constitui um sentido de realidade para a maioria das pessoas na sociedade, ou seja, um sentido de absoluto. Sendo assim, na visão de Apple (1982, p. 14),

[...] a hegemonia não se refere a um amontoado de significados que residem em nível abstrato em algum canto no ‘topo de nossa mente’. Refere-se,

¹² “Em todas as sociedades, as classes sociais e/ou grupos que detêm o poder tentam impor e legitimar seu domínio e organizar sua reprodução através dos dois tipos de discursos nos diferentes cenários onde a atividade humana é desenvolvida, contando com a ajuda indispensável do Estado. Um desses cenários é a instituição escolar, instituição que Louis ALTHUSSER nomeou como Aparelho Ideológico Estadual [...]” (Tradução minha).

antes, a um conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, efetivo e dominante de significados, valores e ações que são vividos.

O controle social e econômico que ocorre nas escolas, seja na forma de áreas de conhecimento ou de tendências que encaminham, como o currículo oculto, por exemplo, que reforça as normas de trabalho, a obediência, a pontualidade, entre outros, é exercido também por meio das formas de significado que a escola propaga (APPLE, 1982). Quanto à ideologia, essa “[...] é uma ferramenta de dominação de classe que se concretiza de maneira bastante eficaz, uma vez que é resultado da luta de classes e que tem por função esconder a existência dessa luta” (Castro; Mariano, 2015, p. 51); é o “[...] conjunto de significados e práticas que fazem parte da cultura vivida e que contêm elementos que evidenciam bom senso e elementos que sugerem opressão e reprodução” (MOREIRA, 1989, p. 22). Nesse sentido, compreende-se que ela pode “[...] auxiliar no esclarecimento e na luta pela mudança social ou condicionar as pessoas a permanecerem em suas condições de dominação” (MOREIRA, 1989, p. 22).

Sendo assim, segundo Apple (1982, p. 15), só podemos “[...] compreender uma cultura efetiva e dominante se entendermos o processo social real de que ela depende [...]”, ou seja, o processo de incorporação. Já as relações de poder, essas são expressas e legitimadas na área educacional por intermédio dos currículos formal e oculto, que promovem aquilo que interessa à classe, gênero ou raça dominante por meio das práticas cotidianas dos sujeitos das escolas, dos conteúdos ensinados e da maneira como eles são trabalhados.

Portanto, o currículo oculto tem a ver com poder, com hegemonia e com ideologia. E quando posto em perspectiva neste estudo, quer-se pensá-lo na relação com os direitos humanos sociais no livro didático de Língua Portuguesa. No próximo capítulo, pretende-se tratar dos direitos humanos e de sua consolidação na educação.

3 OS DIREITOS HUMANOS E SUA CONSOLIDAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Este capítulo se constitui em espaço de esclarecimentos a respeito da consolidação do ensino dos direitos humanos na educação para que se possa chegar, posteriormente, à análise das aproximações e dos distanciamentos do currículo oculto com os conteúdos relacionados à interpretação e à produção de textos do livro didático de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental – 6º ano – com o que é proposto no currículo formal em relação ao ensino dos direitos humanos sociais.

Nesse sentido, o capítulo também se estrutura em três seções, as quais sinalizam reflexões e apontamentos relacionados a determinados conceitos e contextualizações: 1) Constituição dos direitos humanos sociais; 2) Direitos humanos sociais e a educação escolar; e 3) Direitos humanos sociais e o currículo escolar.

3.1 CONSTITUIÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS SOCIAIS

A ideia de Direitos Humanos é nova na história ocidental, pois eles foram conquistados de forma diferente em cada sociedade e surgiram como alternativa para garantir as condições essenciais à plenitude do gozo da vida humana (BRASIL, 2013c). Em 10 de dezembro de 1948, foi aprovada a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Seu preâmbulo enfatiza o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis. Esse é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo.

O Artigo I dessa declaração afirma que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Que todos são dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade. Ao utilizarmos a expressão “Direitos Humanos”, estamos tratando dos princípios universais que podem ser aceitos por todas as culturas. Já os Direitos Fundamentais são definidos no texto constitucional e conferem ao cidadão “[...] direitos e garantias individuais, políticas, sociais, econômicas e culturais e que guardam os valores fundamentais da ordem jurídica de um país” (BRASIL, 2013c, p. 17).

Em 1968, as Nações Unidas realizaram em Teerã a Primeira Conferência de Direitos Humanos que culminou com um documento que reafirmava a inalienabilidade e a inviolabilidade dos direitos

humanos. Nele ficou explicitada a condenação à discriminação de gênero, a preocupação com o analfabetismo, o reconhecimento dos direitos humanos e identificou como objetivo primeiro das Nações Unidas a garantia da liberdade com dignidade (BRASIL, 2013c).

Os direitos humanos são os direitos que todo ser humano pode desfrutar, sem distinção de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outro tipo, origem social ou nacional ou condição de nascimento ou riqueza (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, s.d.). Além disso, eles também incluem o direito à vida e à liberdade, à liberdade de opinião e de expressão, o direito ao trabalho e à educação, dentre outros. São garantidos legalmente pela lei de direitos humanos, que protege indivíduos e grupos contra ações que interferem nas liberdades fundamentais e na dignidade humana (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, s.d.).

Referidos direitos estão expressos em tratados, no direito internacional consuetudinário,¹³ nos conjuntos de princípios e em outras modalidades do Direito. A legislação de direitos humanos obriga os Estados a agirem de uma determinada maneira e os proíbe de se envolverem em atividades específicas. Importante mencionar que a legislação não estabelece os direitos humanos, pois eles são inerentes a cada pessoa simplesmente por ela ser um humano (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, s.d.). Dentre os principais documentos da área de direitos humanos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, s.d.) estão:

- *Declaração Universal dos Direitos Humanos*: documento marco na história dos direitos humanos, traduzido em mais de 360 idiomas, elaborado por representantes de diferentes origens jurídicas e culturais de todas as regiões do mundo e proclamado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de dezembro de 1948 (Resolução 217 A - III da Assembleia Geral), como uma norma comum a ser alcançada por todos os povos e nações. Estabelece a proteção universal dos direitos humanos.
- *Carta da ONU*: é o tratado que estabeleceu as Nações Unidas. Foi assinada em São Francisco, em 26 de junho de 1945, após o término da Conferência das Nações Unidas sobre Organização Internacional.
- *Guia prático “Campo de ação da sociedade civil e o Sistema dos Direitos Humanos das Nações Unidas”*: tem como

¹³ Direito que surge dos costumes de uma certa sociedade.

principal objetivo auxiliar os atores da sociedade civil que ainda não estejam familiarizados com o sistema dos direitos humanos das Nações Unidas.

- *Guia de orientação das Nações Unidas no Brasil para denúncias de discriminação étnico-racial*: tem como objetivo fomentar a troca de informações e experiências sobre a equidade racial entre o Sistema ONU no Brasil e a sociedade civil brasileira organizada.
- *Mapa do Encarceramento – Os jovens do Brasil*: lançado em junho de 2015 pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pela Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) como parte do programa Juventude Viva, apresenta dados sobre o crescimento carcerário no Brasil e sobre o perfil dos encarcerados.
- *Relatório do Subcomitê de Prevenção da Tortura (SPT) sobre o Brasil (2012)*: documento elaborado após a primeira visita do Comitê ao País, ocorrida entre 19 e 30 de setembro de 2011, inclusive a uma série de lugares de privação de liberdade, e apresentado ao Governo brasileiro.
- *Relatório sobre Execuções Extrajudiciais, Sumárias e Arbitrárias (2007)*: foi elaborado pelo Relator Especial sobre Execuções Extrajudiciais, Sumárias e Arbitrárias, Philip Alston, em sua missão ao Brasil de 4 a 14 de novembro de 2007.
- *Declaração de Durban (2001)*: é uma Declaração e ao mesmo tempo um Plano de Ação que expressa o compromisso dos Estados sobre os temas abordados na III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas realizada em setembro de 2001, em Durban, África do Sul.

Com a evolução dos direitos humanos, foi necessário classificá-los em categorias: direitos de primeira, de segunda, de terceira, de quarta e de quinta gerações. Nos de primeira, enquadram-se os direitos relacionados à proteção da vida e da liberdade. Nos de **segunda geração** estão os direitos sociais (objeto deste estudo), culturais e econômicos. De acordo com Bueno (2014, n.p., *online*), esses direitos não “[...] apresentam a mesma eficácia que os demais direitos fundamentais de primeira geração, pois são *direitos prestacionais*, exigindo prestações concretas do Estado”, que “[...] envolvem custos mais altos que os direitos de primeira geração (*de defesa*) [...]”, por conseguinte, sua implementação acontece “[...] por intermédio das políticas públicas”. Os

de terceira geração tratam dos direitos coletivos e difusos. Nos de quarta geração estão as questões relacionadas com a biotecnologia, a bioengenharia e a bioética. Esses direitos surgiram a partir das inovações tecnológicas no estudo do genoma humano. Por último, os direitos humanos de quinta geração, que são os que tratam sobre a realidade virtual, a informática e a cibernética (RUSSO, 2011).

A Constituição Federal de 1988, em seu capítulo II, estabelece, no artigo 6º, que são direitos sociais “[...] a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados [...]” (BRASIL, 1988, p. 7). Ela considera os direitos humanos, a democracia, a paz e o desenvolvimento socioeconômico como “[...] essenciais para garantir a dignidade da pessoa humana. Dessa forma, a educação se configura como uma ação essencial que possibilita o acesso real a todos os direitos” (BRASIL, 2013c, p. 7).

De acordo com o que consta no *site* Toda Política (s.d., n.p.), os direitos sociais são aqueles que foram criados para possibilitar aos cidadãos as necessidades básicas para uma vida digna. Eles estão “[...] ligados à cidadania porque não basta que sejam previstos na lei, é preciso que sejam colocados em prática pelo Estado para que os cidadãos possam desfrutar de bem-estar social”. Além disso, conforme afirmado no referido *site*, têm a função de “[...] reduzir ao máximo as desigualdades que existem no país, sejam elas econômicas ou sociais”.

Para Neuner (2009, p. 18), os direitos humanos sociais “[...] tornaram-se parte da chamada ordem pública internacional, difundida, principalmente, pela Declaração Universal dos Direitos Humanos”. Assim, eles têm a função de garantir o tratamento igualitário, de proteção da dignidade humana e de assegurar a liberdade, a democracia e a paz e estão definidos nos artigos 6º a 9º da Constituição Federal, sendo entendidos como direitos dos cidadãos e como obrigação do Estado (BRASIL, 1988). A dignidade humana constitui o fundamento para a legitimação dos direitos humanos sociais (NEUNER, 2009, p. 19).

Dessa forma, a implantação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos tem como objetivo “[...] contribuir para a vigência de um Estado Brasileiro realmente democrático, embasado em uma proposta de governo que prioriza as políticas públicas em busca da melhoria das condições de vida da população” (BRASIL, 2003, p. 11).

Sendo assim, a noção de cidadania, conforme consta nos PCN (Brasil, 1997, p. 19), “[...] ganha novas dimensões”, visto que a conquista desses “[...] significativos direitos sociais, nas relações de

trabalho, previdência social, saúde, educação e moradia [...]” amplia a sua restrita concepção.

Destacam-se neste estudo, portanto, os direitos de segunda geração, direitos sociais, tema tratado juntamente com o currículo oculto.

3.2 DIREITOS HUMANOS SOCIAIS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Na última década, os direitos humanos estiveram no centro da problemática das sociedades contemporâneas (CANDAU, 2012); por conseguinte, de acordo com Candau (2012, p. 723), “[...] a educação em direitos humanos vem se consolidando cada vez mais no Brasil, tanto no âmbito das políticas públicas como das organizações da sociedade civil, especialmente a partir do lançamento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos [...]”, o qual foi instituído pela Portaria nº 66, de 12 de maio de 2003, da Secretaria Especial dos Direitos Humanos – SEDH (BRASIL, 2003), que propõe caminhos a serem trilhados nos próximos anos, a partir de seu lançamento.

De acordo com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2003, p. 7), educar em direitos humanos é impulsionar métodos de educação “[...] formal e não-formal, [sic] de modo a contribuir para a construção da cidadania, o conhecimento dos direitos fundamentais, o respeito à pluralidade e à diversidade sexual, étnica, racial, cultural, de gênero e de crenças religiosas”.

Ao visualizarmos o mundo atual, com tanta intolerância, disparidade, violência, discriminação, onde há uma busca desenfreada pelo poder e a coisificação das pessoas, a cultura e a Educação em Direitos Humanos podem configurar-se como possibilidades para transformar essa realidade. A educação é um instrumento imprescindível para que o indivíduo possa “[...] reconhecer a si próprio como agente ativo na modificação da mentalidade de seu grupo, sendo protagonista na construção de uma democracia” (BRASIL, 2013c, p. 11). Mas, antes de tudo, é indispensável que se reconheça que a educação é um direito humano, garantido pela Constituição Federal.

Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, através do Parecer nº 8/2012 e da Resolução nº 1/2012, estabeleceu as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (DNEDH), as quais orientam sobre a prática e a funcionalidade da Educação em Direitos Humanos em todos os setores da educação.

Ele entende que as instituições de ensino possuem grande “[...] responsabilidade na criação de espaços para a cultura dos Direitos

Humanos. Estes devem ser inclusos em projetos pedagógicos, nos currículos, nas avaliações, em produções de materiais pedagógicos e na atualização/capacitação dos professores” (BRASIL, 2013c, p. 12).

Nesse seguimento, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), logo na sua apresentação, esclarecem “[...] a estrutura e o funcionamento do sistema escolar brasileiro, dando-lhe a necessária unidade em meio à diversidade que caracteriza o país” (BRASIL, 2013a, p. 8). Por conseguinte, em seu texto há várias disposições, dentre elas as que tratam das responsabilidades dos entes federados, das escolas, dos pais e dos educadores. Tanto que em seu capítulo II, seção I, artigo 22, estabelece que “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 2013a, p. 17).

Já em seu artigo 27, estabelece que os conteúdos curriculares da educação básica deverão observar, ainda, “[...] as seguintes diretrizes: I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática [...]” (BRASIL, 2013a, p. 21).

Quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, elas estabelecem que a Educação Básica de qualidade “[...] é um direito assegurado pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente”, e que a formação escolar “[...] é o alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e **o acesso aos direitos sociais**, econômicos, civis e políticos” (BRASIL, 2013b, p. 4. Grifos nossos).

Importante mencionar também a recomendação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2008, p. 16) de que se deve “Incluir a educação em direitos humanos no Programa Nacional do Livro Didático e outros programas de livro e leitura”, ou seja, o ensino desses direitos precisa ser previsto já desde a avaliação e a disponibilização das obras didáticas, literárias e pedagógicas, entre outras ferramentas que servem de apoio às práticas educativas.

Nessa perspectiva, compreendem-se os direitos humanos como parte indissociável do currículo escolar, os quais devem ser trabalhados na escola, conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, cujo ensino possibilita o acesso aos direitos humanos sociais. Destarte, referidos direitos são compreendidos como valores fundamentais do Brasil, que servem para garantir mais igualdade entre todas as pessoas.

Dentre as características mais importantes dos direitos humanos está a de que todos eles devem ser vistos como de igual importância. A escola, portanto, não pode ficar fora disso. Nesse sentido, considerou-se importante compreender a relação dos direitos humanos com os currículos escolares, matéria abordada na próxima seção.

A escola como uma instituição plural constitui-se em uma via de mão dupla, isto é, por um lado, ela se configura como um local em que se produz e compartilha conhecimentos; por outro, é um local em que se reproduz a cultura humana hegemônica. A instituição escolar se configura também em um ambiente importante para a formação do ser humano; nela, o indivíduo é inserido em um círculo social e passa a se reconhecer como um sujeito ativo, promotor de ideais humanos e portador de direitos e deveres.

Todavia, nela também o indivíduo muitas vezes é vítima de preconceito, de violência (*bullying*), de intolerância, dentre outras situações. No Brasil, o índice de violência contra crianças, idosos, mulheres, indígenas e negros; a corrupção; o preconceito; a intolerância racial e religiosa; a cultura do ódio; o tráfico de drogas e a homofobia, dentre outros problemas, há muito vêm sendo apontados como alguns dos muitos problemas sociais que assolam o País.

O estudo publicado no Atlas da Violência 2018,¹⁴ produzido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), indica que, em 2016, “[...] o Brasil alcançou a marca histórica de 62.517 homicídios”, o que corresponde “[...] a uma taxa de 30,3 mortes para cada 100 mil habitantes [...]”, a qual equivale “[...] a 30 vezes a taxa da Europa” (IPEA, 2018, p. 3). E que, “Apenas nos últimos dez anos, 553 mil pessoas perderam suas vidas devido à violência intencional no Brasil” (IPEA, 2018, p. 3).

Em contribuição ao referido estudo, a Pesquisa Nacional de Valores 2017, encomendada ao Datafolha pela consultoria *Crescimentum*, em parceria com o instituto britânico *Barret Values Centre*, revela que enquanto no campo individual os brasileiros elegeram a amizade, a honestidade, o respeito, a confiança e a paciência “[...] como valores que os definem, no campo da cultura nacional emergiram a corrupção, a violência, a agressividade e a discriminação racial” (FOLHA DE SÃO PAULO, 2017, n.p.).

¹⁴ Para mais informações, acessar o arquivo no *site* do Ipea: Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=33410&Itemid=432. Acesso em: 13 jul. 2018.

Na supracitada pesquisa, foi identificada a valorização do protagonismo da educação e da honestidade entre os brasileiros, por meio de valores pessoais, como amizade, alegria, justiça, etc.; da cultura nacional atual, como corrupção, agressividade, burocracia, entre outros; bem como por meio da cultura desejada para o País, ou seja, paz, justiça, qualidade de vida etc., cuja seleção abrangeu 10 valores e comportamentos para cada item.

Em consequência de tais problemas sociais e da cultura nacional apontada pela Folha de São Paulo, a educação foi e vem sendo motivo de estudo e de muita discussão. Inclusive esse tema sempre é citado nas eleições para presidente, senadores, deputados e governadores de nosso País, pois se acredita que o oferecimento de uma educação de qualidade seja a solução para esses problemas. Nesse sentido, compreende-se que “[...] o momento atual é profícuo para a discussão e a proteção dos direitos humanos” (BRASIL, 2013c, p. 35), especialmente dos sociais.

Na visão de Paulo Freire, um dos maiores nomes da educação brasileira e referência mundial, é a partir das relações do homem com a realidade, as quais resultam “[...] de estar com ela e estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, que vai, ele, dinamizando o mundo. Vai humanizando-a. Vai crescendo a ela algo de que ele mesmo é o fazedor” (FREIRE, 2007b, p. 51).

Sendo assim, o ato de educar, para referido autor, é construir, é criar no sujeito a consciência da liberdade e a possibilidade de romper com o determinismo, assim trazendo na educação o reconhecimento de um indivíduo que arquiteta e interfere na história e na realidade de hoje e do futuro (CARVALHO, 2007, p. 14).

Por ser a educação um ato político, compreende-se que ela deva acontecer vinculada a um projeto social, a fim de promover a formação integral do indivíduo, “[...] uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política [...]” (Freire, 2007c, p. 20), o que contraria a educação preocupada apenas com o ensino de conteúdos (Carvalho, 2007), que, muitas vezes, transforma a experiência educativa “[...] em puro treinamento técnico [...], o qual amesquinha o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: [...] o seu caráter formador” (Freire, 2007a, p. 33), o qual poderá, por isso, perpassar o currículo formal por meio do currículo oculto para que se respeite verdadeiramente a natureza do ser humano a fim de que o ensino não esteja alheio à formação moral do educando, que se encontra também no ensino-aprendizagem dos direitos humanos sociais.

À vista disso, o autor também expõe outro saber, do qual diz não poder duvidar um momento sequer em sua prática educativo-crítica, que

é o de que “[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo [...] que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento” (FREIRE, 2007a, p. 97). E mais, “Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante” (FREIRE, 2007a, p. 99).

Assim, na visão de Paulo Freire, “[...] a construção do conhecimento acontece em um contexto, com sentido e com a participação dos educadores em comunhão com os educandos [...]” (CARVALHO, 2007, p. 8). E mais: considera que a educação seria [...] neutra caso em nossa sociedade inexistisse algum tipo de discordância ou divergência; [...] mas isso não ocorre porque temos valores diferentes” (CARVALHO, 2007, p. 26).

Para que a educação seja neutra, na visão de Freire (2007a), é/seria preciso que não haja/houvesse nenhuma discordância entre as pessoas quanto aos modos de vida individual e social, bem como ao estilo político que se pratica e aos valores incorporados. Para ele, o que se deve/deveria pretender, então, não é uma educação neutra, mas o respeito aos/às alunos/as e professores/as. No caso dos/as professores/as, por parte da administração pública ou privada das escolas. No caso dos/as alunos/as, por meio do assumido e praticado por esses/as professores/as tanto de escola pública quanto particular.

Por conseguinte, o autor questiona: “Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder a minha opção ou meu medo de acusar a injustiça?” (FREIRE, 2007a, p. 112). E também explica que “‘Lavar as mãos’ em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele” (FREIRE, 2007a, p. 113).

Esse ato de ser “neutro/a” por parte da educação ou de seus atores, indagado pelo autor, vem ao encontro deste estudo no sentido de que se busca descortinar se há ou não um currículo oculto voltado para o ensino dos direitos humanos sociais, o qual respeita, como disse o autor, “a toda prova”, os/as educandos/as, como também os/as educadores/as em seu direito nesse sentido, visto que, para o autor,

Na medida em que o homem perde a capacidade de optar e vai sendo submetido a prescrições alheias que o minimizam e as suas decisões já não são suas, porque resultadas de comandos estranhos, já não se integra. Acomoda-se. Ajusta-se. O homem integrado é o homem sujeito. A

adaptação é assim um conceito passivo – a integração ou comunhão, ativo. (FREIRE, 2007b, p. 50)

Para Freire, então, ensinar exige curiosidade, a qual deve ser respeitada, deve ser incentivada. E é, pode-se dizer, essa curiosidade que move este estudo. No entanto, “Nenhuma curiosidade se sustenta eticamente no exercício da negação da outra [...]”, por isso, “O bom clima pedagógico democrático é o em que o educando vai aprendendo à custa de sua prática mesma que sua curiosidade como sua liberdade deve estar sujeita a limites, mas em permanente exercício” (FREIRE, 2007a, p. 85).

Nesse sentido, incentivar a curiosidade de compreender os direitos humanos sociais por meio do currículo oculto é agir com ética, não ser reproduzidor/a ou desmascarador/a da ideologia dominante. É realmente formar para a decisão, para a responsabilidade social e política.

3.3 DIREITOS HUMANOS SOCIAIS E O CURRÍCULO ESCOLAR

Como a Educação é um instrumento imprescindível para que o indivíduo possa reconhecer a si próprio como agente ativo na modificação da mentalidade de seu grupo e ser promotor dos ideais humanos que sustentam o movimento a favor da paz e dos direitos humanos, houve a incorporação das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos nos projetos pedagógicos das instituições de ensino, quebrando a rigidez da educação tradicional, levando-se em conta as experiências de vida dos participantes para que eles despertem para seus direitos (BRASIL, 2013c). Essa é uma das várias propostas da Educação em Direitos Humanos.

Lutar pela consolidação dos direitos sociais, econômicos e culturais significa diminuir a desigualdade na distribuição das oportunidades de desenvolvimento. Nesse sentido, “[...] a Educação deve ser prioridade nesse processo, pois possibilita a construção da cidadania e a formação de sujeitos de direitos, cientes de seus deveres e conscientes de sua responsabilidade na defesa e promoção dos direitos humanos” (BRASIL, 2013c, p. 26).

Uma escola verdadeiramente cidadã “[...] deve apresentar-se à sociedade com projetos de transformação da realidade, que é adversa à dignidade da pessoa humana; deve procurar interagir com a sociedade, que enfrenta várias transformações” (BRASIL, 2013c, p. 34). Deve

preparar os indivíduos para que possam participar da formação de uma sociedade mais democrática e mais justa.

Como bem disse Paulo Freire (1980, p. 25), “[...] a educação para a libertação é um ato de conhecimento e um método de ação transformadora que os seres humanos devem exercer sobre a realidade”. Desse modo, ela “[...] se revela como um elemento essencial para a formação do cidadão enquanto sujeito de direitos” (BRASIL, 2013c, p. 34).

O artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos diz que a educação “[...] tem por objetivo o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento ao respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais” (BRASIL, 2013c, p. 38). De acordo com Candau (2012, p. 722), a educação em direitos humanos “[...] tem se desenvolvido de forma heterogênea nos diferentes países da América Latina, apresentando diversas trajetórias, sempre intimamente articuladas com os processos político-sociais vividos nos diferentes contextos”.

O Brasil é um país onde os problemas sociais vêm sendo redimensionados por meio de programas e incentivos de políticas públicas de inclusão e reparo às violações dos direitos humanos, mas até quando não sabemos. Viver uma Cultura de paz significa “[...] repudiar todas as formas de violência, [...], promover os princípios de liberdade, justiça, solidariedade e tolerância, bem como estimular a compreensão entre os povos e as pessoas” (BRASIL, 2013c, p. 44).

Podemos notar, portanto, que a educação, quando aplicada em favor da sociedade, gera desenvolvimento, criatividade e inovação, sendo capaz de modificar e transformar vidas, descortinar situações novas de cidadania, contribuir para o progresso e tornar o ser humano mais responsável e solidário com suas ações e atos cotidianos. Todos os argumentos elencados justificam as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos, pois “[...] conscientizam os educadores de sua importância na formação de cidadãos para conseguirem passar aos educandos a certeza de que eles também são agentes dos direitos humanos” (BRASIL, 2013c, p. 44).

Sob a perspectiva das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, concorda-se que o currículo e as metodologias de ensino, na educação básica, devem possibilitar construir normas de disciplina e de organização da escola, com a participação direta dos/as estudantes; discutir questões relacionadas à vida da comunidade, tais como problemas de saúde, saneamento básico, educação, moradia, poluição de rios e defesa do meio ambiente, transporte, entre outras;

trazer para sala de aula exemplos de discriminações e preconceitos comuns na sociedade, a partir de situação-problema e discutir de forma a resolvê-los; tratar as datas comemorativas que permeiam o calendário escolar de forma articulada com os conteúdos dos Direitos Humanos de forma transversal, interdisciplinar e disciplinar; trabalhar os conteúdos curriculares integrando-os aos conteúdos da área de Direitos Humanos, por meio das diferentes linguagens, com metodologia ativa, participativa e problematizadora (BRASIL, 2013c).

Pelo fato de o currículo ter ação direta ou indireta na formação e no desenvolvimento do aluno, de acordo com Jesus (2008, p. 2639), “[...] é fácil perceber que a ideologia, a cultura e o poder nele configurados são determinantes no resultado educacional que se produzirá”. Nesse sentido, afirma-se a necessidade do acesso ao conhecimento dos direitos humanos por intermédio do currículo, no cumprimento do que preconizam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (DNEDH). Estas últimas, inclusive, propõem que sejam incluídos nos currículos escolares “[...] conteúdos sobre a realidade social, ambiental, política e cultural, dialogando com as problemáticas que estão próximas da realidade desses estudantes” (BRASIL, 2012, p. 14), visto que se pretende possibilitar “[...] a incorporação de conhecimentos e de vivências democráticas, [...] para a busca e defesa dos direitos e responsabilidades coletivas” (BRASIL, 2012, p. 14).

Já em relação ao currículo oculto, segundo Libâneo, Oliveira e Toshi (2012, p. 44), esse, “[...] embora recôndito, atua de forma poderosa nos modos de funcionar das escolas e na prática dos professores. Tanto isso é verdade, que os mesmos professores tendem a agir de forma diferente em cada escola em que trabalham”. Desse modo, compreende-se a necessidade e a importância do currículo oculto para a educação também em relação ao acesso ao conhecimento relacionado aos direitos humanos.

Mas como garantir essa educação de qualidade? Para Machado (2016, p. 208), “[...] não se trata apenas de uma carência de investimentos, como muitas análises costumam inferir [...]”, pois, apesar de uma boa parte das escolas estarem em péssimas condições e os recursos disponibilizados não serem suficientes, para o autor, a dedicação e a formação de muitos professores deixam a desejar; além disso, “[...] os currículos são inadequados, os alunos não parecem interessados, as condições familiares e socioeconômicas não contribuem para uma participação efetiva dos pais na vida escolar dos estudantes

etc.” (MACHADO, 2016, p. 207). Outrossim, aponta o autor (2016, p. 209) que “[...] nenhuma política educacional pode produzir resultados positivos sem uma integração orgânica entre os diversos níveis de ensino, particularmente entre a Educação Básica e o Ensino Superior”.

Nesse sentido, Machado (2007) destaca cinco aspectos dessa questão, que precisam ser considerados, a fim de serem vislumbradas alternativas de ações concretas para o enfrentamento dos problemas: a existência de ilhas educacionais de boa qualidade ignoradas pelas políticas públicas; a ineficácia dos múltiplos instrumentos de avaliação; a falta de articulação entre os diversos níveis de ensino; a parca autonomia da unidade escolar; e a falta de ações explícitas no sentido da melhoria das condições de trabalho dos professores.

E quanto ao currículo, qual o seu papel nessa garantia de uma educação de qualidade? Segundo Oliveira (2017, p. 53), é ele que “[...] permite uma melhor organização dos conteúdos e das atividades a serem trabalhadas pelo docente de forma ética e democrática”. Assim, para a autora (2017, p. 55), é importante “[...] repensar a função socializadora que o currículo escolar deve exercer no âmbito educacional”, e, mais, ele “[...] deve ter uma base e uma estrutura coletiva, inclusiva e jamais neutra” (OLIVEIRA, 2017, p. 62).

Oshima (2015, n.p.) esclarece que o que os 30 primeiros colocados no Pisa (Programa Internacional de Avaliação dos Alunos) têm em comum, além de um bem-sucedido sistema educacional, é um currículo unificado, um currículo nacional. Segundo a autora (2015, n.p. Grifos da autora), “[...] o **currículo nacional** é uma oportunidade de diminuir **desigualdades de aprendizagem** e de oportunidade. Quando implantado nacionalmente, disparidades [...] tendem a diminuir”. Não podemos nos esquecer, então, de que a educação e a escola, “[...] na dinâmica das relações sociais, devem exercer um papel crítico de elevação cultural do indivíduo e da sociedade” (Luckesi, 1994, p. 164), com a coadjuvação do currículo.

É, portanto, no currículo presente no livro de Língua Portuguesa das séries finais do Ensino Fundamental – volume do 6º ano – de escolas públicas brasileiras que este trabalho se pautou, a fim de que fosse investigado como os direitos humanos sociais são ensinados, abordados e discutidos no currículo presente nesse material. Para tanto, foi necessário compreender como nasceram os estudos sobre o currículo, quais os tipos de currículo e sob qual forma eles se apresentam nas escolas, a questão do currículo oculto, da hegemonia, da ideologia e do poder a fim de fossem identificadas as aproximações e os distanciamentos do currículo oculto com os conteúdos relacionados à

interpretação e à produção de textos do livro didático de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental – volume do 6º ano – com o que é proposto no currículo formal em relação ao ensino dos direitos humanos sociais.

A discussão sobre currículo escolar, especialmente nos dias atuais, em que a discriminação, a violência, o desemprego, a intolerância, a fome e tantas outras adversidades estão em alta na sociedade brasileira, caracterizou-se como sendo de fundamental importância, especialmente porque ele está diretamente relacionado ao ensino dos direitos humanos. Por isso, entendeu-se como sendo necessário compreender que propostas curriculares se voltam para esse ensino em Língua Portuguesa, se de forma manifesta ou oculta, e o que elas têm a ver com as relações de poder.

4 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO: O CURRÍCULO OCULTO E OS DIREITOS HUMANOS SOCIAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Este penúltimo capítulo acomoda a análise que busca trazer à tona as aproximações e os distanciamentos do currículo oculto com os conteúdos relacionados à interpretação e à produção de textos do livro didático de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental – 6º ano –, da Coleção Projeto Teláris, com o que é proposto no currículo formal em relação ao ensino dos direitos humanos sociais. Assim, para que se possa chegar a tal objetivo, compreendeu-se necessário antes apresentar e contextualizar aquele que serviu como objeto de estudo e análise neste trabalho, o livro didático.

Nesse sentido, o capítulo compõe-se, então, de duas partes: *Caracterização do objeto*, seção que apresenta o livro pesquisado a partir da exposição sobre a coleção da qual ele faz parte; e *Categorias Pesquisadas e Análise do Conteúdo*, seção que apresenta, descreve e analisa as quatro categorias de análise propostas neste estudo.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO: A COLEÇÃO TELÁRIS

O ensino de Língua Portuguesa, desde seu surgimento, no século XIX, faz uso de materiais didáticos que propõem ao aluno uma coletânea de textos para a leitura. Conforme consta no PNLD 2017 de Língua Portuguesa – Ensino Fundamental, anos finais (Brasil, 2016, p. 11) –, “[...] a coleção precisa oferecer textos que propiciem uma boa experiência de leitura, contribuindo para a formação do leitor proficiente, especialmente do leitor literário”. Resta saber se alguns desses textos e demais conteúdos também buscam problematizar os direitos humanos sociais, seja de maneira explícita, seja de forma oculta.

Em 2017, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), distribuiu, entre livro do aluno e manual do professor, 1.023.306 livros da Coleção *Projeto Teláris*¹⁵ para alunos e professores do Ensino Fundamental, séries finais, das escolas de educação básica públicas brasileiras, ficando a coleção em quarto lugar, atrás de *Português*:

¹⁵ O nome do Projeto Teláris, conforme explicação que aparece na folha de rosto de cada um dos livros dessa coleção, foi inspirado na forma latina *telarium*, que significa tecelão, para evocar o entrelaçamento dos saberes na construção do conhecimento.

Linguagens, com 5.792.929 distribuições; *Singular & Plural – Leitura, Produção e Estudos de Linguagem*, com 1.108.198; e *Para Viver Juntos Português*, com 1.099.009 distribuições (BRASIL, 2017a).

Ainda segundo consta no PNLD 2017 (Brasil, 2016, p. 15), os princípios¹⁶ e critérios¹⁷ de avaliação das coleções para o ano de 2017 seguiram o Edital de Convocação 02/2015 – CGPIL: Edital PNLD 2017 para garantir “[...] parâmetros seguros de qualidade e adequação para coleções de Língua Portuguesa destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental”. Nesse processo, 21 coleções de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, anos finais, foram avaliadas com base nos critérios expostos naquele Edital, mas apenas seis delas (28,6%) foram aprovadas (Brasil, 2016), estando entre elas a Coleção *Projeto Teláris*, cujo primeiro volume é objeto deste estudo.

Assim, composta por quatro livros destinados, respectivamente, aos 6ºs, 7ºs, 8ºs e 9ºs anos do Ensino Fundamental, séries finais, a Coleção *Projeto Teláris* foi escrita por Ana Trinconi Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi e publicada, em sua segunda edição, pela Editora Ática, no ano de 2015.

Todos os volumes da coleção são compostos de quatro unidades com dois capítulos cada, os quais se estruturam em torno de um gênero principal. Referidas unidades são antecedidas por uma *Abertura* (Introdução), que traz alguns conhecimentos prévios, e se estruturam em torno de um *Ponto de Partida* – seção que apresenta uma breve antecipação sobre os gêneros a serem estudados nos dois capítulos. Na sequência, trazem a seção *Sugestões* – que antecede o fechamento de cada unidade, com dicas de filmes, músicas e *sites* relacionados ao gênero e a alguns temas significativos da unidade estudada – e a seção *Ponto de Chegada* – como fechamento da unidade, com as propostas “O que Estudamos na Unidade” e “Produção de Texto Final”. Por fim, após as quatro unidades, cada volume traz uma *Unidade Suplementar*¹⁸ – que

¹⁶ Dentre outros, o de “promover a educação e cultura em direitos humanos, afirmando os direitos de crianças e adolescentes, bem como o conhecimento e vivência dos princípios afirmados no Estatuto do Idoso” (BRASIL, 2015b, p. 40).

¹⁷ Dentre outros, o “respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental [...]” (BRASIL, 2015b, p. 41). Dentre as legislações a que se refere estão a Constituição da República Federativa do Brasil e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

¹⁸ Como o objeto deste estudo está relacionado apenas à interpretação e à produção textual, essa Unidade não será mencionada na próxima seção, que trata das categorias pesquisadas e da análise dos conteúdos.

busca agregar ao trabalho de análise e reflexão sobre a língua os estudos sobre fatos gramaticais – e um *Projeto de Leitura* – o qual propõe um trabalho coletivo a fim de promover uma reflexão sobre atitudes e valores.

Neste estudo, em virtude do pouco tempo para a pesquisa e da quantidade de conteúdos a serem analisados, foram investigados apenas os conteúdos de interpretação e de produção textual do livro do 6º ano, o qual contém 408 páginas. Sobre o *Projeto de Leitura* mencionado anteriormente, tem-se como proposta no livro do 6º ano o conto “O Rei Borboleta”, de Dionísio Jacob (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015).

Em relação aos capítulos, os quatro livros se estruturam em torno das seguintes seções: *Leitura Principal* – que traz a proposta de leitura do gênero principal a ser estudado – e *Interpretação do Texto* – que se subdivide nas subseções “Compreensão”, “Construção do Texto”, “Linguagem do Texto” e “Hora de Organizar o que Estudamos”. A subseção “Compreensão” traz a “Conversa em Jogo”, que apresenta uma proposta de argumentação oral. Também as seções *Prática de Oralidade* – com propostas de atividades diversas para esse fim – e *Ampliação de Leitura* – a qual se divide nas subseções “Outras Linguagens” e “Conexões entre Textos e entre Conhecimentos”, com leitura orientada de obras em linguagem verbal ou verbo-visual e análise das relações de interdisciplinaridade e intertextualidade.

Língua – Usos e Reflexão é outra seção, a qual se divide em “Estudos Linguísticos e Gramaticais” e “Hora de Organizar o que Estudamos” e se volta para o estudo das escolhas linguísticas realizadas nos textos estudados e dos usos e convenções dos modos de organização do sistema da língua portuguesa, bem como à análise de um mapa conceitual dos conceitos linguísticos estudados.

Por fim, as seções *Produção de Texto* – com a proposta de produção de acordo com o gênero principal estudado; *Outros Textos do Mesmo Gênero* – para ampliar a leitura com textos pertencentes ao mesmo gênero do texto principal do capítulo; e *Autoavaliação* – a ser realizada por meio de critérios e do quadro de conteúdos.

No Manual do Professor, a *Parte Geral* trata dos princípios teóricos e metodológicos que norteiam a proposta didática e a estrutura da coleção, enquanto a *Parte Específica* trata das orientações teórico-metodológicas para a articulação dos conteúdos propostos com outras áreas do conhecimento (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015).

Cada volume da coleção, além de trazer informações quanto ao seu projeto de leitura, também traz sugestões para a formação

continuada do professor e a bibliografia utilizada, com quadros dos conteúdos bimestrais. Esses quadros deixam claro que o objetivo geral, em cada bimestre, respectivamente, é que o aluno seja capaz de reconhecer o gênero principal estudado e observar suas características, tais como: intenção, contexto, circunstância comunicativa, conteúdo temático, construção composicional e recursos linguísticos. Também tem como meta fazer reconhecer o predomínio de um tipo de sequência de base no gênero estudado e apropriar-se de suas particularidades organizacionais e funcionais; reconhecer as características sociocomunicativas do gênero estudado; e reconhecer e produzir linguisticamente aspectos que dizem respeito a objetivos específicos de situações sociais particulares.

De modo geral, o objetivo principal do livro do 6º ano é o ensino-aprendizagem do gênero estudado quanto à sua estrutura e às funções da linguagem nele empregada. De acordo com as autoras, os gêneros textuais são “[...] o eixo norteador da organização didática dos conteúdos nesta coleção” (Borgatto; Bertin; Marchezi, 2015, p. 333), ou seja, são os elementos “[...] desencadeadores de estudo e de reflexão sobre diversas práticas de linguagem: leitura, escuta, produção de textos oral e escrita, relações intertextuais, reflexão e análise linguística” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015, p. 333).

O que interessou aqui foi analisar as categorias levantadas nos gêneros textuais que possam indicar aproximações e distanciamentos do currículo oculto sobre direitos humanos sociais com que é proposto no currículo formal em relação ao ensino desses direitos. Isso se configurou no ponto-chave do presente trabalho, que pretende analisar as aproximações e os distanciamentos do currículo oculto com os conteúdos relacionados à interpretação e à produção de textos do livro didático de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental com o que é proposto no currículo formal dessa disciplina em relação ao ensino dos direitos humanos sociais.

4.2 CATEGORIAS PESQUISADAS E ANÁLISE DO CONTEÚDO

Como já mencionado, a intenção neste estudo foi identificar nos conteúdos relacionados à interpretação e à produção de textos do livro didático de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental da Coleção Projeto Teláris aproximações e distanciamentos do currículo oculto sobre direitos humanos sociais com que é proposto no currículo formal em relação ao ensino desses direitos. Para tanto, o problema de pesquisa que se pretendeu responder é: Quais as aproximações e os

distanciamentos do currículo oculto com os conteúdos relacionados à interpretação e à produção de textos do livro didático de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental com que é proposto no currículo formal em relação ao ensino dos direitos humanos sociais? A hipótese levantada foi que o referido livro aproxima alguns de seus conteúdos de interpretação e/ou de produção textual com o que é proposto no currículo formal de Língua Portuguesa em relação ao ensino dos direitos humanos sociais, mas não por meio de um currículo oculto. Trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva, de caráter qualitativo, realizada a partir de levantamento bibliográfico em dissertações, teses, artigos e documentos, bem como por meio da análise de conteúdo (FRANCO, 2008) das propostas de interpretação e de produção de textos presentes no referido livro do 6º ano, que é utilizado por escolas de ensino fundamental, séries finais, da rede pública brasileira, a partir da categorização dos resultados obtidos.

Inicialmente, na apresentação da obra analisada, bem como na dos outros três volumes que compõem a Coleção *Projeto Telaris*, as autoras informam que o leitor encontrará textos “[...] de diferentes **tipos** e **gêneros**: letras de música, histórias, notícias, reportagens, relatos, textos expositivos ou argumentativos, debates, charges, quadrinhos, poesia e outras artes” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015, p. 3. Grifos nossos).

Considera-se importante esclarecer, embora de modo resumido, a diferença entre *tipo* e *gênero* textual para melhor compreensão desta seção. Nesse sentido, de acordo com Marcuschi (2002, p. 23), entende-se que “[...] os tipos textuais constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos”. É usada a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas).

Em geral, eles abrangem uma pequena quantidade de categorias conhecidas como narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. Assim, os *tipos textuais* são designados como narrativos, descritivos, argumentativos, expositivos ou injuntivos e são construídos por dois ou mais tipos. Além disso, quando há vários *tipos textuais* em um único gênero, significa que há heterogeneidade tipológica (MARCUSCHI, 2002). Por exemplo, a página de um diário, que pode conter uma sequência narrativa, argumentativa, descritiva, e assim por diante.

A expressão *gênero textual*, no entanto, é usada “[...] como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que

encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas [*sic*] definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (MARCUSCHI, 2002, p. 4). Desse modo, se os *tipos textuais* se apresentam em pequena quantidade, os *gêneros* são infinitos. Alguns exemplos seriam o telefonema, o sermão, a carta comercial, o romance, o bilhete, a reportagem jornalística, a aula expositiva, a reunião de condomínio, o cardápio de restaurante, a piada, a conversação espontânea, dentre outros (MARCUSCHI, 2002).

Portanto, enquanto os *tipos textuais* possuem estrutura definida e número limitado de possibilidades, configurando-se como modelos fixos, que visam à distinção e à definição da estrutura, bem como os aspectos linguísticos, os *gêneros textuais* aparecem em quantidade inumerável, exercendo funções sociais específicas, passíveis de modificações ao longo do tempo, mesmo preservadas as suas principais características.

Sendo assim, estabelecidas as referidas diferenças, a partir deste momento serão apresentadas as quatro (04) categorias propostas para este estudo, com as respectivas análises, mas apenas voltadas aos *gêneros textuais* propostos no referido livro didático analisado quanto à interpretação e à produção textual a fim de identificar as aproximações e os distanciamentos do currículo oculto com os conteúdos em relação ao ensino dos direitos humanos sociais.

4.2.1 O currículo oculto sobre direitos humanos sociais nos temas e nos gêneros textuais contemplados no livro analisado

Como já mencionado na apresentação da coleção, cada capítulo se estrutura em torno de um gênero principal, mas também traz gêneros secundários. Desse modo, os gêneros contemplados no livro do 6º ano, juntamente com os seus respectivos temas, são apresentados a seguir.

Na *Abertura* do volume (Introdução), os gêneros contemplados são *pintura em tela* (de Tarsila do Amaral), *charge* (de Marco Jacobsen), *painel* (de Maninho Abreu), os quais tratam do tema *diversidade*. Na sequência, vem a *letra da canção* “Inclassificáveis” (de Arnaldo Antunes), que trata do tema *mistura étnica*. Depois apresenta *pinturas* e *fotografias*, *uma charge* de Quino e *tirinhas* de Maurício de Souza para trabalhar o tema *linguagens* (verbal, visual, sonora, corporal, matemática e visual).

Percebe-se, nesse caso, o predomínio do gênero *charge* e do tema *diversidade*. Este vai ao encontro do que é proposto nos PCN quanto ao

tema transversal Pluralidade Cultural, o qual aponta que “[...] um dos grandes desafios da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro [...]” (BRASIL, 1997, p. 27), e ao que é proposto no inciso III – “reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades” (BRASIL, 2012, p. 1) – do Artigo 3º da Resolução 01/2012 do Conselho Nacional de Educação, o qual estabelece as diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos.

No primeiro capítulo da primeira unidade aparecem os gêneros *conto em prosa* (O bisavô e a dentadura, de Sylvia Orthof), considerado o texto principal do capítulo, que vem seguido da respectiva interpretação, o qual tem como tema *o respeito aos idosos*, mas busca focar também na variação linguística; *história em quadrinhos* (Lola, a andorinha – de Laerte), com o tema *reação involuntária e instantânea diante do perigo*, a fim de se estabelecer uma relação entre o gênero conto em prosa e sua representação em outras linguagens; *desafio* ou *peleja* (Desafio do homem e a mulher, de José Fortuna), com o tema *rivalidade entre homem e mulher*, para trabalhar a questão do argumento (ataque) e contra-argumento (contra-ataque), nesse caso por meio da arte musical e tradição folclórica; *texto explicativo* (Sou mineiro, uai!, de Henrique Caldeira Costa), que tem como tema *a origem da palavra uai*, para tratar da questão sobre a origem de algumas palavras e expressões, bem como da variedade linguística.

Ainda no primeiro capítulo da coleção é trabalhada a *tirinha* “O melhor de Calvin” (de Bill Watterson), que tem como tema *a formalidade em solenidades*, para a compressão da mudança de linguagem conforme a intenção e a situação comunicativa; a *canção* “Cuitelinho” (de Renato Teixeira, Pena Branca e Xavantinho), que tem como tema a *saudade*, mas cuja análise também se volta para a variedade linguística.

Em relação à produção de texto, apresenta a proposta de análise de *uma pintura* em tela, de Almeida Júnior (Garoto com banana), com o tema *cumplicidade*, a fim de que seja criado um *conto*, como se fosse um *causo*, baseado em referida pintura. Por fim, é apresentada uma *tirinha* extraída da Folha de São Paulo, cujo autor foi identificado como Pedro C., com o tema *os desafios da adolescência*, mas é discutida em virtude da variação linguística. Ou seja, percebe-se que todos os gêneros desse capítulo, de uma maneira ou de outra, serviram de base para o estudo das variações linguísticas.

Uma educação voltada para os direitos humanos, especialmente os sociais, possibilita formar sujeitos sensíveis à diversidade cultural e à

nossa pluralidade, que reconhecem e respeitam essas diferenças e desenvolvem sociabilidades para o desenvolvimento de processos democráticos a fim de enfrentar as estruturas de poder, a dominação e a exploração que inferiorizam pessoas e grupos sociais (CARNEIRO, 2017).

No segundo capítulo da primeira unidade, são trabalhados os *contos populares*, por meio do trecho de um *cordel* relacionado a Pedro Malasartes (de Expedito Sebastião da Silva), de um *conto em prosa* (A panela...), de Pedro Bandeira, e do *cordel* (Zé Matraca, o valentão de Palmares) de João José da Silva, com a intenção de trabalhar a linguagem desse gênero (significados, estrutura, expressões populares, variação linguística), bem como o ritmo.

Na sequência, é apresentado o *conto* “Por que o morcego só voa de noite”, de Rogério Andrade Barbosa. Todos esses gêneros trazem à tona o tema *comportamento humano* (no caso do morcego, houve sua personificação). Também é proposta a leitura de um *cordel* (J. Borges) sobre o tema *xilogravura de J. Borges*, cujo autor não foi mencionado. Por fim, propõe a análise de três *tirinhas* (de Charles Schulz e Ziraldo), uma sobre o tema *mentira* e as outras duas sobre os temas *medo de injeção* e *herança*, a fim de que sejam percebidas as variações linguísticas nelas presentes.

Em relação à produção textual, são apresentadas duas propostas, uma relacionada à elaboração de uma *carta*, cujo tema é *permissão para usar a quadra de esportes da escola*, e a outra relativa à composição de um *aviso*, cujo tema é *jogo na quadra da escola*, seguidas das interpretações de dois *cartazes* de uma campanha relacionada ao tema *água*. Mas a proposta principal de produção textual tem início com a leitura do *conto em versos* “Um sapo dentro de um saco”, de Marcos Mairton da Silva, que tem como tema *susto*, a fim de que seja feita a reescrita desse gênero em prosa, com *ilustrações* que imitem a *xilogravura*.

Nesses dois capítulos, portanto, há predomínio dos gêneros *conto*, *tirinha* e *cordel* (este último apenas no segundo capítulo). No primeiro, não há o predomínio de um tema, mas é possível perceber que a maioria dos gêneros apresentados abre espaço para uma discussão e algum trabalho sobre os temas *respeito* (ao idoso e às variações linguísticas) e *empoderamento da mulher*. Já no segundo capítulo predomina o tema *comportamento humano*, que também abre espaço para um trabalho quanto ao tema *respeito* (às *pessoas*, às *coisas* que são dos outros, ao meio ambiente por meio da *água* e às variações linguísticas).

Estimular na escola valores voltados para o diálogo na resolução de conflitos, com a identificação de privilégios e discriminações e o reconhecimento das diferenças e da pluralidade do ser é fundamental para “[...] a desconstrução, a reconstrução e a ressignificação de conceitos, em especial dos direitos humanos” (CARNEIRO, 2017, p. 63).

Nesses dois capítulos, o que se percebeu é que as propostas proporcionam esse tipo de estímulo, indo ao encontro dos temas transversais¹⁹ Ética, que diz respeito às reflexões sobre as condutas humanas, e Pluralidade Cultural, que trata dos diferentes grupos e culturas que constituem o País e se posiciona contra qualquer tipo de discriminação (Brasil, 1997), mas não foi percebido nenhum currículo oculto com conteúdo que se aproxima especificamente do ensino dos direitos humanos sociais.

Na segunda unidade, introduzida pelo **terceiro capítulo**, é trabalhado o *conto em prosa poética* “O sabiá e a girafa” (de Leo Cunha), com sua respectiva interpretação, a fim de haja compreensão quanto à sonoridade, à polissemia ou aos múltiplos sentidos das palavras, bem como em relação às *expressões populares, provérbios* ou *ditados populares* e *trocadilhos* presentes no referido conto.

O tema desse conto é *a realização de sonhos por meio de parceria*. Na sequência, é proposta a análise da *ilustração* de Graça Lima, referente ao conto “O sabiá e a girafa”, e de um *texto de*

¹⁹ Os temas transversais se referem à **Ética** (Respeito Mútuo, Justiça, Diálogo, Solidariedade), à **Orientação Sexual** (Corpo: Matriz da sexualidade, relações de gênero, prevenções das doenças sexualmente Transmissíveis), ao **Meio Ambiente** (Os ciclos da natureza, sociedade e meio ambiente, manejo e conservação ambiental), à **Saúde** (autocuidado, vida coletiva), à **Pluralidade Cultural** (Pluralidade Cultural e a Vida das Crianças no Brasil, constituição da pluralidade cultural no Brasil, o Ser Humano como agente social e produtor de cultura, Pluralidade Cultural e Cidadania) e ao **Trabalho e Consumo** (Relações de Trabalho; Trabalho, Consumo, Meio Ambiente e Saúde; Consumo, Meios de Comunicação de Massas, Publicidade e Vendas; Direitos Humanos, Cidadania). Apesar de o tema transversal Trabalho e Consumo tratar a respeito dos direitos humanos, estes se referem mais ao referido tema. Já os direitos humanos aqui analisados são, especificamente, os **Sociais**, que se referem à **educação**, à **saúde**, à **alimentação**, ao **trabalho**, à **moradia**, ao **transporte**, ao **lazer**, à **segurança**, à **previdência social**, à **proteção à maternidade e à infância** e à **assistência aos desamparados**. Na análise das quatro categorias propostas, quando o gênero textual for ao encontro dos temas Saúde e Trabalho, estes serão considerados direitos humanos sociais.

informação científica intitulado “A girafa é muda?” (autoria não mencionada), o qual tem como tema o *silêncio das girafas em relação aos outros animais*, a fim de que seja feita uma relação entre o que aparece no texto científico e no conto em prosa poética lido. Depois, é proposta a análise do *poema* “A todos igualmente”, de Marina Colasanti, e da *letra de música* “Ser diferente é normal”, de Vinícius Castro, que tratam do tema *diversidade*, a fim de que seja visto como os bichos estão presentes em diversas criações artísticas.

Em relação à produção textual, a proposta é dar continuidade a um *conto em prosa poética*, cuja autoria e título não são mencionados e cujo tema é *amizade verdadeira*. Assim, no *quarto capítulo*, presente na segunda unidade, traz a proposta de leitura do *conto* “A menina e as balas”, de Georgina Martins, que tem como tema *o trabalho infantil*, a fim de que seja percebido que, às vezes, a ficção se cruza com a realidade, bem como seja verificado como são criadas muitas expressões com base no uso oral da língua do dia a dia. Na sequência, é proposta a interpretação desse *conto*, com a compreensão do que significa veículo ou suporte do conto, referência bibliográfica, dedicatória, como se estruturam os elementos da narrativa e a diferença entre discurso direto e indireto.

Dando continuidade, traz como atividades a leitura e algumas questões a serem respondidas sobre a *história em quadrinhos* “Suriá”, de Laerte, e da *piada* “Sempre o Juquinha”, do Almanaque Brasil de Cultura Popular, que têm como tema *a falta de respostas dos alunos*. Também é proposta a análise de duas *imagens*, que representam, respectivamente, uma cena do conto lido e um flagrante da realidade, e a leitura de uma *letra de canção*, Relampiano, de Lenine e Paulinho Moska, além de um *miniconto*, “Trabalhador”, de Leonardo Brasiliense, ambos tratando do tema *trabalho infantil*, a fim de se verifique como a emoção e a sensibilidade entram em jogo quando a arte se inspira na realidade. Na proposta de produção textual, pede-se o resumo do *conto* “A menina e as balas”.

Nesses dois capítulos, portanto, há predomínio do gênero *conto*. No terceiro capítulo, há o predomínio do tema *diversidade*, que também vai ao encontro do tema transversal Pluralidade Cultural, enquanto que no quarto capítulo predomina o tema *trabalho infantil*. Por meio desse tema, percebe-se um espaço para o desenvolvimento do currículo oculto voltado para os direitos humanos sociais *de proteção à infância e à educação*, que tratam da proteção contra a violência, a opressão, a exploração e o trabalho infantil e do direito à educação, o que demonstra

a aproximação desse conteúdo com o ensino dos *direitos humanos sociais de proteção à infância e à educação*.

Na terceira unidade, o livro do 6º ano inicia o *quinto capítulo* com o gênero *relato pessoal* (Férias na Antártica, de Laura, Tamara e Marininha Klink), que tem como tema *viagem de férias*, seguido da interpretação do texto proposto, a fim de compreender o gênero, seu tempo verbal e como ocorre o discurso indireto. Na sequência, é apresentado um *mapa*, que retrata o tema *Convergência Antártica*²⁰, e uma *ilustração* retirada do livro “Férias na Antártica”, a fim de que sejam identificados os locais mencionados no relato das irmãs Klink e feita uma comparação entre o que aparece no mapa com o que aparece na ilustração.

Dando continuidade, propõem-se a análise de duas *imagens* relacionadas ao relato documentado pelas irmãs, para trabalhar o tema *fotos da viagem: relato documentado*. Depois é apresentado um trecho do livro *Férias na Antártica* para trabalhar o tema *icebergs*; um *texto científico* publicado no site da Universidade Federal do Rio de Janeiro e uma *tirinha* de Francisco Caruso e Luisa Daou, que também tratam desse tema. Como proposta de produção textual aparece o gênero *relato de experiência* referente ao tema *experiência vivenciada*.

O *sexto capítulo*, último da terceira unidade, traz como proposta inicial a análise da *reportagem* “Infância em Guiné-Bissau”, publicada na Folhinha, suplemento da Folha de São Paulo, a qual é dividida em dois textos (com *foto* e *mapa*) de Mirella Domenich – *Dia a dia em Bissau e Diário da infância* –, que tratam do tema *dificuldades, trabalhos e brincadeiras das crianças guineenses*, seguida da respectiva interpretação do texto.

Na sequência, é apresentada uma *pintura* de Heitor dos Prazeres, que trata do tema *as crianças e suas brincadeiras*, seguida da leitura de um *mapa* que trata do tema *língua portuguesa no mundo*. Também é proposta a leitura do *poema* “Infância”, de Carlos Drummond de Andrade e da *música* “Bola de meia, bola de gude”, de Milton Nascimento, para tratar do tema *a infância como tema na arte*. A proposta de produção textual trata da elaboração de uma *reportagem* sobre o tema *como vivem as crianças e os jovens de sua comunidade*.

Considera-se importante mencionar, apesar de não ser esse o foco deste estudo, que na parte gramatical apresentada logo após o poema e a música citados são utilizados trechos de uma reportagem sobre *infância no presente, no passado e no futuro* como pano de fundo para a

²⁰ Região que cerca o continente antártico.

compreensão da conjugação verbal. Referida reportagem pode ser aproveitada como currículo oculto para a ampliação da discussão sobre o tema *infância*.

Nesses dois capítulos, portanto, há predomínio dos gêneros *relato pessoal* e *reportagem*. Quanto ao tema, no quinto capítulo, a discussão gira em torno das *viagens de férias*, enquanto que no sexto trata da *infância* e das *brincadeiras nessa fase*, em que se percebe um espaço para o desenvolvimento do currículo oculto voltado para os direitos humanos sociais de proteção à infância, no sentido da promoção do lazer, conforme instituído no artigo 227 da Constituição Federal de 1988, o qual estabelece que é dever “[...] da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança [...], com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer [...]” (BRASIL, 2015a, n.p., *online*).

O lazer aqui é considerado como ato de brincar, o qual, na visão de Ribeiro (1994, p. 56), “[...] é a forma de a criança integra-se ao ambiente que a cerca”, direito que deve ser assegurado a toda criança, tendo em vista que ao participar das atividades lúdicas, individual e coletivamente, ela “[...] assimila valores, adquire comportamentos, desenvolve diversas áreas de conhecimento” (RIBEIRO, 1994, p. 56), como também se exercita fisicamente, aprimora suas habilidades motoras e desenvolve sua sociabilidade. Nesse sentido, referidos temas tratados no sexto capítulo demonstram mais uma aproximação de seus conteúdos com ensino do direito humano social de proteção à infância.

Na quarta e última unidade, iniciada pelo *capítulo sete*, a intenção é defender ideias sobre a hora de se virar sozinho, sem depender tanto dos pais, ou seja, tem como tema *a autonomia da criança*. Nesse sentido, é apresentado o gênero *artigo de opinião*, por meio do texto “É hora de me virar sozinho?”, de Rosely Sayão, antecedido pela *imagem* de parte da página de jornal onde o referido artigo foi publicado para que sejam percebidos os elementos que a compõem, como título da coluna, título do caderno, título da matéria central do caderno, etc.

Após a proposta de interpretação do referido *artigo de opinião*, são apresentadas duas *tirinhas* de Alexandre Beck, sobre os temas *falta de tempo dos pais para brincar com os filhos* e *lidar com frustrações*, os quais vão ao encontro do tema *autonomia da criança*, e a *letra de música* “Racismo é burrice”, de Gabriel o Pensador, que, como o próprio título esclarece, trata do tema *racismo*. Neste caso, percebe-se a intenção de mostrar que o racismo é transmitido desde a infância, de pai para filho, por meio das brincadeiras.

Também são apresentados os gêneros *quadrinhos* (Artimanhas para não ir à escola, de Ozzy Angeli) e *texto informativo* (Xavante, organização social – publicado no *site* Povos Indígenas no Brasil), os quais trazem à tona a questão da invenção de desculpas para falta às aulas e da distinção por faixa etária da cultura Xavante até chegar à fase adulta. A intenção é discutir sobre o poder de argumentação. A proposta de produção traz a elaboração de *um artigo de opinião* sobre *alimentação saudável*.

O *oitavo e último capítulo* da última unidade do livro do 6º ano vem trabalhar o gênero *propaganda*²¹. Inicia com um *anúncio publicitário* de 1975, voltado para a venda de roupas infantis, seguido do *anúncio publicitário* “Eu sou catador”, voltado para a limpeza da cidade, com sua respectiva interpretação. Como segunda leitura e interpretação traz o *anúncio publicitário* “O 1º tênis infantil multiatividades”, veiculado na revista Gol, voltado para o tema consumo.

Também apresenta outras *propagandas* para análise, consideradas diferentes, visto que trabalham somente o *slogan* ou somente a *imagem*, ambas voltadas para a higienização dos animais de estimação e das mãos, cuja intenção é verificar qual delas possui mais poder de convencimento. Na sequência, é proposta a leitura do *poema* “Eu, etiqueta”, que trata do mundo da publicidade e do consumo, e a análise de três *instalações artísticas*, muito utilizadas no meio publicitário, que tratam a respeito das estratégias publicitárias.

A elaboração de *anúncio publicitário de incentivo à leitura*, motivada pela leitura de outro *anúncio publicitário* sobre o mesmo tema, é a proposta de produção textual. Também traz a proposta de criação de um *anúncio publicitário* sobre o tema “Jogar o lixo no lixo”, a partir de uma *história em quadrinhos* de Maurício de Souza.

Nesses dois capítulos, há predomínio dos gêneros *artigo de opinião* e *anúncio publicitário*. Quanto aos temas, no capítulo sete, eles se voltam mais para a *autonomia da criança* – que para ser conquistada passa por etapas, como a da falta de atenção dos pais em alguns

²¹ O termo propaganda é tratado pelas autoras como um gênero que tem a finalidade de convencer o leitor a alguma coisa, como comprar produtos e serviços ou simpatizar com ideias. Quando procura convencer o leitor a comprar um produto, é chamado também de publicidade ou anúncio publicitário [comercial, mas quando procura convencer o leitor a aderir a uma ideia, o anúncio publicitário é chamado institucional] (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015, p. 240. Acréscimos meus).

momentos; da administração das frustrações; das desculpas para algumas situações e a da formação de preconceitos –, mas também para a *saúde*, visto que tratam a respeito da *alimentação saudável* e dos problemas que o *uso excessivo da tecnologia* pode causar. Nesse sentido, referidos temas demonstram a aproximação de seus conteúdos com o ensino do direito humano social *de proteção à infância e à saúde*. No oitavo capítulo predominam os temas *consumo* (inclusive por parte das crianças) e *preservação ambiental* (ajudar na limpeza da cidade, jogar lixo no lixão e dizer não ao desmatamento), ambos voltados, respectivamente, para os temas transversais Trabalho e Consumo e Meio Ambiente.

Sobre o **Projeto de Leitura** (consequentemente de interpretação e de produção textual), “O rei borboleta”, mencionado na seção 4.1, a proposta é promover reflexões sobre as atitudes e os valores presentes no conto (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015), nesse caso voltados à relação de poder, à mudança de valores e ao respeito ao que é examinado. Assim, traz como temas *ganância, aprendizado, sabedoria, egoísmo e preservação do meio ambiente*, sendo que este último vai ao encontro do Tema Transversal Meio Ambiente, que tem como objetivo “[...] contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir e a atuar na realidade socioambiental de modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global” (BRASIL, 1998b, p. 67).

Os demais vão ao encontro do Tema Transversal Ética, visto que “[...] a reflexão sobre as diversas faces das condutas humanas deve fazer parte dos objetivos maiores da escola comprometida com a formação para a cidadania”, pois a reflexão ética “[...] traz à luz a discussão sobre a liberdade de escolha [...], o sentido ético da convivência humana nas suas relações com várias dimensões da vida social: o ambiente, a cultura, a sexualidade e a saúde” (BRASIL, 1997, p. 25-26). Não foi percebido um currículo oculto no conteúdo desse livro que se aproxima do ensino dos direitos humanos sociais.

Assim, de forma resumida, ratifica-se que o currículo oculto voltado para o ensino dos direitos humanos aparece apenas no quarto capítulo (*voltado à proteção à infância e à educação*), no quinto (*voltado à proteção à infância – promoção do lazer*), não apenas na parte relacionada à interpretação e à produção textual, como na gramatical, que não é o foco deste estudo, mas se achou importante mencionar, e no sétimo capítulo (*voltado à proteção à infância e à saúde*).

A seleção e a escolha dos gêneros, segundo as autoras, foram feitas “[...] combinando-se duas formas de agrupar os gêneros: **1.** Em função das capacidades de linguagem que constituem as práticas de usos da linguagem e que distribuem os gêneros por cinco domínios [...]: o narrar, o **relatar**, o expor, o argumentar e o **instruir**”, os quais contribuem para o desenvolvimento de algumas características globais que serão construídas ao longo da escolaridade; “**2.** Em função da **circulação social**: gêneros literários, de imprensa, publicitários, de divulgação científica, ou seja, os gêneros com os quais o aluno tem contato em seu dia a dia, seja na escola, seja fora dela [...]” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015, p. 335. Grifos no original).

A ênfase nos gêneros literários é justificada por elas em virtude de a Literatura “[...] constituir-se num tipo de conhecimento específico [...] é um conteúdo a ser trabalhado a partir de suas especificidades artísticas, de fruição estética, de peculiaridades de estilo e de escolhas de linguagem” (Borgatto; Bertin; Marchezi, 2015, p. 336), pois eles fazem parte do “[...] universo cultural letrado de que o aluno precisa se apropriar como parte de sua formação ampla e de domínio de linguagens” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015, p. 336). Além disso, tais gêneros estabelecem uma enriquecedora prática de leitura aos alunos, pois instigam “[...] a produção de sentidos, a inferência, a percepção de subentendidos, a compreensão e a interpretação dos jogos de palavras, as escolhas de linguagem que constroem os estilos” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015, p. 336).

Por fim, esclarecem as autoras que na Coleção *Projeto Teláris* um dos critérios para a organização dos gêneros foi “[...] o conteúdo ser apresentado em forma de espiral” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015, p. 353). Desse modo, os domínios narrar, relatar, expor e argumentar e os gêneros literários poéticos são retomados volume a volume por meio de diversos gêneros textuais, a fim de “[...] sistematizar e aprofundar esse conteúdo” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015, p. 353). Portanto, há um aumento gradativo na complexidade dos gêneros.

Quanto à escolha dos temas, é explicado na apresentação da subseção *Conexões entre Textos e entre Conhecimentos* que a coleção se volta “[...] ao incentivo do trabalho com as relações interdisciplinares e intertextuais [...]”, bem como possibilita “[...] a reflexão sobre temas transversais e sobre a realidade que cerca o aluno” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015, p. 363. Grifos no original). Ou seja, em

vários momentos, foi esclarecido que a ênfase da coleção está “[...] no estudo da diversidade de gêneros de circulação social real, na leitura e na produção de textos escritos e orais [...]” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015, p. 365).

O estudo gramatical é motivado por esses contextos. Compreende-se, portanto, que o foco nesse livro, apesar de possibilitar uma “[...] reflexão sobre temas transversais e sobre a realidade que cerca o aluno” (Borgatto; Bertin; Marchezi, 2015, p. 363), conforme informaram suas autoras, não se volta efetivamente para os temas, especialmente os relacionados aos direitos humanos sociais, mas sim para o estudo da diversidade de gêneros e como eles se estruturam, conseqüentemente para a leitura e a produção de textos, sejam eles escritos ou orais, desses mesmos gêneros, como também da gramática²². Por conseguinte, depreendeu-se a existência de currículo oculto que confirma as *relações de poder* de uma classe, gênero ou raça dominante expressas e legitimadas na área da educação por meio dos currículos formal e oculto.

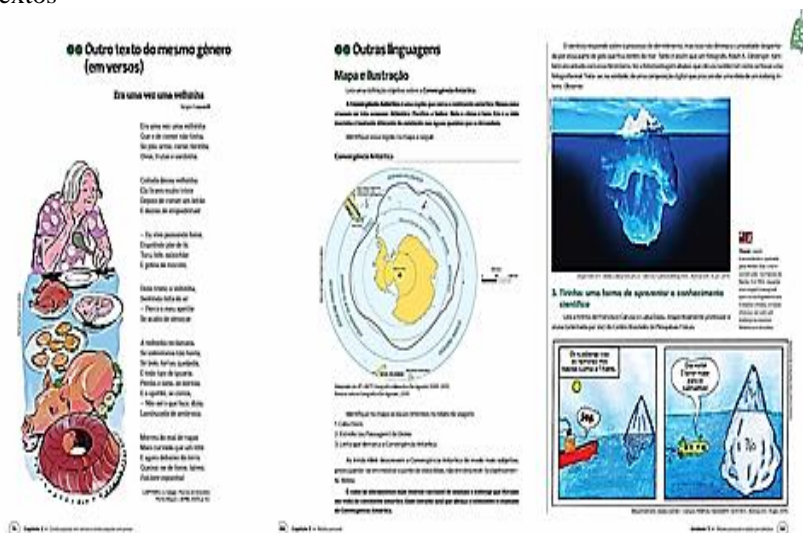
4.2.2 O currículo oculto sobre direitos humanos sociais nas imagens e nas interpretações textuais contempladas no livro analisado

Além das *ilustrações* que aparecem nos textos para elucidá-los ou ornamentá-los, também aparecem no livro diversas *fotografias* (de placas, anúncios, pinturas...), *esquemas, colagem, infográficos, gráficos, cartuns, tirinhas, quadrinhos, charge, mapas*, etc. (Figura 1), especialmente na seção *Outras Linguagens*, que, segundo as autoras, “[...] foi pensada para propiciar a leitura e a interpretação de obras/textos em linguagem não verbal ou verbo-visual (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015, p. 362). Nesse sentido, por meio dessa seção, é “[...]”

²² Importante mencionar que no Edital de Convocação 02/2015 (Edital PNLD 2017) também constava como princípios e critérios de avaliação que “[...] as atividades de leitura e escrita, assim como de produção e compreensão oral, em situações contextualizadas de uso, devem ser prioritárias no ensino-aprendizagem desses anos de escolarização e, por conseguinte, na proposta pedagógica das coleções de Língua Portuguesa a eles destinadas. Por outro lado, as práticas de reflexão, assim como a construção correlata de conhecimentos linguísticos e a descrição gramatical, devem justificar-se por sua funcionalidade, exercendo-se, sempre, com base em textos produzidos em condições sociais efetivas de uso da língua, e não em situações didáticas artificialmente criadas (BRASIL, 2015b, p. 53), o que foi cumprido pelas autoras.

estimulada a leitura de contraste, de oposição ou de metáforas visuais” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015, p. 362).

Figura 1 – Exemplo de imagens utilizadas para expressar ideias nos textos



*Respectivamente: ilustração, mapa, fotografia e ilustração.

Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi (2015, p. 74; 158; 161).

Portanto, de acordo com as autoras (2015, p. 336), na coleção, há preocupação “[...] de favorecer o exercício do diálogo intercódigos (intersemiótico)²³, característica dos objetos de linguagem na comunicação moderna incentivando a observação das relações entre diversas linguagens”.

Verificou-se que nas páginas 10 e 11 (Introdução) a tela de Tarsilla do Amaral, intitulada Operários, e a charge de Marco Jacobsen, intitulada 1º de Maio, utilizadas para o trabalho sobre o tema *diversidade*, trazem um currículo oculto sobre direitos humanos sociais Trabalho, que pode provocar uma reflexão sobre vários assuntos, como a massificação do trabalho, o desemprego, a substituição do trabalhador pelas máquinas, a conquista de significativos direitos sociais – nas

²³ Referente a várias linguagens semióticas (verbal e não verbal), que podem estar na pintura, na literatura, no teatro, na fotografia, no cinema, na televisão, etc.

relações de trabalho, previdência social, saúde, educação e moradia –, que amplia a concepção restrita de cidadania (BRASIL, 1997), dentre outros.

Na página 122 (capítulo 4), a fotografia de um menino vendendo bombinhas e fogos de artifício na feira contribui para a continuidade do estudo referente ao tema *trabalho infantil*, que, como dito na seção 4.2.1, traz um currículo oculto voltado para o ensino dos direitos humanos sociais de proteção à infância e à educação, os quais tratam da proteção contra a exploração e o trabalho infantil, ou seja, há aproximação do conteúdo dessa imagem com o ensino de referidos direitos.

Ou seja, o currículo oculto aparece na introdução e no capítulo quatro, relacionado ao ensino dos direitos humanos sociais *Trabalho e proteção à infância e à educação*, respectivamente.

Já em relação à interpretação de textos, segundo as autoras, “[...] o trabalho desenvolvido para o estudo e a interpretação dos textos se organiza em torno de procedimentos que evidenciam as possibilidades de sistematização desse processo” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015, p. 338). Referidos procedimentos, portanto, são tratados como níveis de abordagem do texto ou como níveis de proficiência.

Sendo assim, para que o texto possa se comunicar com seu leitor, fazer parte de seu universo, para elas, antes é necessário que esse leitor mobilize as informações que já possui sobre o assunto, suas experiências e dúvidas, para que o texto seja significativo. Por conseguinte, são possibilitadas algumas estratégias de antecipação para que o aluno mobilize o que já sabe (vivências e conhecimentos textuais prévios) na formulação de hipóteses de leitura (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015).

Tais estratégias são utilizadas tanto na abertura de cada capítulo quanto na divisão em etapas de leitura para textos maiores e na análise de elementos coesivos que funcionam como motivadores na dinâmica textual. Aparecem, então, como níveis de abordagem ou etapas de interpretação na coleção as seguintes etapas: compreensão (responsável pelo entendimento literal do texto); interpretação propriamente dita (a qual busca identificar as relações mais implícitas do texto e dos sentidos mais complexos da linguagem) e extrapolação e crítica (que procura recriar o texto com outros propósitos, fazendo uma possível leitura de mundo, e posicionar o sujeito-leitor perante ele com base nas interpretações realizadas) (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015).

Em relação à etapa interpretação propriamente dita, entendem as autoras que “[...] um dos maiores desafios da prática de leitura é sistematizar com o aluno a habilidade de estruturar **inferências justificadas e/ou fundamentadas nos elementos do texto**” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015, p. 339. Grifos no original). Para elas, é nessa questão que se apresenta o diferencial entre as abordagens empíricas e uma abordagem que realmente possa levar a uma interpretação consistente do texto.

Nesse sentido, a seção *Conexões* (entre textos e conhecimentos) reúne textos (em linguagem verbal ou não) “[...] que possibilitam a criação de interfaces e de relações entre eles e os textos estudados” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015, p. 340). O exercício da intertextualidade também é por elas entendido como condição “[...] para o desenvolvimento da plena proficiência em leitura e está intrinsecamente ligado aos pressupostos da **interdisciplinaridade**” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015, p. 340. Grifo no original), a qual é concretizada como prática de apropriação do texto.

Ou seja, a forma como a *interpretação textual possibilita uma reflexão quanto ao tema abordado* ocorre por meio de estratégias que aparecem em forma de níveis de abordagem ou etapas de interpretação, no entanto o foco da interpretação se volta mais para a estrutura do gênero em si do que para o tema que ele apresenta.

4.2.3 Proposta de discussão oral quanto ao tema apresentado: aproximações e distanciamentos do currículo oculto sobre direitos humanos sociais

As propostas de discussão quanto ao tema apresentado aparecem nas subseções *Conversa em jogo*, a fim de estimular o aluno para um posicionamento ante os temas propostos, favorecendo, muitas vezes, “[...] o diálogo sobre temas transversais” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015, p. 361). Assim, no primeiro capítulo, abre-se espaço para a reflexão sobre o respeito ao idoso, com levantamento de questionamentos sobre a atitude da família em relação ao bisavô e sobre como são tratados, no dia a dia, os idosos com os quais o aluno convive.

Enquanto no capítulo dois a conversa gira em torno dos atos de levar vantagem, trapacear, enganar e até se vingar de uma trapaça por meio de outra trapaça, no capítulo seguinte, questiona-se sobre o desejo de ter alguma habilidade que se imagina não ter e sobre a sensação de realizar um desejo por meio de uma parceria.

O quarto capítulo encabeça a discussão se o conto lido é quase triste, triste ou não é triste, a fim de que sejam comparados os diferentes modos de se entender uma história, proporcionando uma discussão sobre o tema *direitos da criança e trabalho infantil*, a qual é complementada depois em outra seção, *Prática de Oralidade*, devido à proposta de um debate regrado sobre referido tema.

Importante destacar aqui que um dos objetivos dos direitos humanos sociais é reduzir as desigualdades da sociedade de classe. Nesse sentido, “[...] a educação vem sendo entendida como uma das mediações fundamentais tanto para o acesso ao legado histórico dos Direitos Humanos, quanto para a compreensão de que a cultura dos Direitos Humanos é um dos alicerces para a mudança social” (BRASIL, 2012, p. 2).

No quinto capítulo, a conversa gira em torno dos temas “Viajar é sempre muito bom? Por quê?” e “Você já fez a viagem de seus sonhos? Para onde?” O sexto busca promover uma reflexão sobre o ponto de vista da reportagem em relação à realidade do povo guineense.

No sétimo capítulo, é questionado sobre como o aluno se sente e reage quando não é atendido pelos pais imediatamente. Também é sugerido um debate inspirado na tirinha do cartunista Miguel Paiva a fim de que o aluno elabore argumentos para defender seu ponto de vista sobre o tempo gasto regularmente por adolescentes com o computador, ou seja, se eles devem usá-lo em horários estabelecidos ou se eles devem mostrar que esse regulamento não é necessário.

Por fim, o oitavo capítulo abre a discussão sobre o que deve ser feito para não se deixar levar pelas estratégias das propagandas, qual a reação do aluno aos apelos de consumo que o rodeia e se as informações atribuídas aos produtos, que aparecem nos anúncios, correspondem à realidade.

Ou seja, *sobre a proposta de discussão oral*, cuja existência foi confirmada por meio da subseção *Conversa em jogo*, não foi identificada a aproximação de um currículo oculto voltado para o ensino dos direitos humanos sociais.

4.2.4 O currículo oculto sobre direitos humanos sociais nas propostas de produção textual, nos textos auxiliares do mesmo gênero e no manual do professor

Como a proficiência e a autonomia na produção de textos “[...] requerem condições de que o aluno deve se apropriar a partir de vivências com textos de circulação social ou de conteúdos específicos”

(BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015, p. 340), o livro analisado tem como princípio estruturador os gêneros textuais. Assim, as sequências didáticas são construídas de modo que as condições de produção orientem o planejamento do texto a ser estruturado, com foco para as características do gênero em estudo.

Desse modo, os gêneros considerados textos principais, que são lidos e interpretados, são “[...] o ponto de partida para os estudos e conseqüentemente para as produções propostas de produção de texto” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015, p. 341), mas também há outros textos que são destinados “[...] às relações intertextuais tanto sob o ponto de vista temático quanto sob o ponto de vista dos gêneros” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015, p. 341) estudados. Então, a fim de auxiliar na compreensão da proposta de produção textual, em cada capítulo são apresentados textos que pertencem ao mesmo gênero, mas não necessariamente ao mesmo tema.

Sendo assim, no primeiro capítulo, é apresentado o *conto* “Dois caboclos na enfermaria”, de Rolando Boldrin, que tem como tema *medo da dor*, diferente do apresentado no texto principal, que também pertence ao gênero conto.

No segundo, são apresentados os *contos em verso* “Era uma vez uma velhinha”, de Sérgio Capparelli, e “A gulosa disfarçada”, de Luís da Câmara Cascudo, que têm como tema, respectivamente, *infelicidade e gula*. Já no terceiro é apresentado o conto em prosa poética, intitulado “Fiapo de trapo”, de Ana Maria Machado, com o tema *a perda não significa o fim*.

No quarto capítulo, é apresentado o conto “Homem olhando o mar”, de Fernando Sabino, com o tema *cumplicidade*. Enquanto que o quinto traz o relato “Diário de uma viagem à Índia”, de Daniela Chindler, com o tema *a cultura de Katmandu e de Nepal*.

No sexto capítulo, como outro texto do mesmo gênero para auxiliar na compreensão da proposta de produção, aparece a reportagem “No ritmo do português”, de Gabriella Mancini, publicada na Folha de São Paulo, que tem como tema *a música que une três continentes (América do Sul, África e Europa)*, o qual vai ao encontro do tema transversal Pluralidade Cultural. Referida reportagem trata a respeito do projeto “Língua Mãe”, que reuniu 120 crianças brasileiras, angolanas e portuguesas, em 2010, para juntas se apresentarem com uma orquestra e participarem de oficinas musicais aqui no Brasil.

Na sequência, o sétimo capítulo traz o artigo de opinião “Uso excessivo da tecnologia pode prejudicar a saúde dos jovens”, de Marília

Schuh, com o tema *uso excessivo da tecnologia*. Por fim, no oitavo é apresentado um *anúncio* do *Greenpeace* sobre o tema *desmatamento*.

O que se percebeu, portanto, é que a proposta de produção textual de cada gênero apresentado no livro traz mais exemplos de cada gênero, não de cada tema, tendo em vista que o objetivo é praticar a escrita do gênero.

Em relação ao Manual do Professor, como já dito na caracterização do objeto (subseção 4.1), referido manual divide-se em duas partes: *Parte Geral*, que traz os princípios teóricos e metodológicos, a estrutura da coleção e como se dá o ensino da ortografia; e *Parte Específica*, que traz as orientações teórico-metodológicas e de articulação dos conteúdos do livro com outras áreas do conhecimento, um quadro dos conteúdos tratados em cada bimestre, o projeto de leitura, sugestões para a formação continuada do professor e bibliografia.

Referida divisão demonstra o objetivo principal do volume analisado, que é o ensino-aprendizagem do gênero estudado quanto à sua estrutura e às funções da linguagem nele empregada. Não havendo, em nenhuma das duas partes, menção quanto à escolha e ao propósito dos temas abordados, muito menos em relação ao ensino dos direitos humanos, quanto mais dos direitos humanos sociais.

5 CONCLUSÃO

Este estudo teve como objetivo analisar as aproximações e os distanciamentos do currículo oculto com os conteúdos relacionados à interpretação e à produção de textos do livro didático de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental – o qual integra a Coleção Projeto Teláris e destina-se a escolas públicas brasileiras –, com o que é proposto no currículo formal dessa disciplina em relação ao ensino dos direitos humanos sociais.

Nesse sentido, a definição do problema de estudo emergiu na forma do seguinte questionamento: “Quais as aproximações e os distanciamentos do currículo oculto com os conteúdos relacionados à interpretação e à produção de textos do livro didático de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental da Coleção Projeto Teláris com que é proposto no currículo formal em relação ao ensino dos direitos humanos sociais?”.

Por conseguinte, a hipótese levantada afirmou que o livro analisado aproxima alguns de seus conteúdos de interpretação e/ou de produção textual com o que é proposto no currículo formal de Língua Portuguesa em relação ao ensino dos direitos humanos sociais, mas não por meio de um currículo oculto.

O referencial teórico foi construído com a intenção de apresentar e contextualizar o objeto deste estudo, o currículo oculto, bem como o tema investigado em relação à presença ou não de tal currículo no livro didático mencionado, ou seja, os direitos humanos sociais. Se, inicialmente, havia sido mencionado que a escolha desse objeto de estudo se deu por causa da curiosidade da pesquisadora em relação a ele e que o tema direitos humanos sociais havia chamado sua atenção, podemos afirmar que a escolha foi certa, visto que esclareceu muitas coisas a respeito do currículo oculto, bem como em relação a tais direitos.

Assim, ratificamos a importância do estudo sobre esse tipo de currículo, principalmente porque talvez muitos outros professores, assim como aconteceu com a pesquisadora, não tenham consciência de sua existência, muito menos de seu potencial, e de que ele nos possibilita refletir sobre o significado das práticas e das rotinas na escola que, muitas vezes, levam o nosso aluno a aprender e a interiorizar determinadas regras, ações e formas de viver na sociedade sem questionar, refletir ou criticar.

Também a importância dele para a educação devido ao seu poder e efeito na transmissão de valores e na formação das identidades e da

cultura dos alunos, sob a forma de aprendizagens não planejadas, mas, muitas vezes, mais eficientes em relação às práticas, aos comportamentos, às atitudes, às percepções e aos gestos que aquelas que são projetadas e integram o currículo formal.

Em relação aos direitos humanos sociais, ressaltamos a convicção quanto à necessidade de seu ensino na escola, visto que a educação se faz um importante e poderoso instrumento para a consolidação desses direitos, a fim de que eles sejam compreendidos e respeitados e possibilitem aos alunos se tornarem sujeitos ativos e críticos, conscientes de seus direitos e deveres e de sua atuação na sociedade.

Quanto ao livro didático, também o consideramos importante, especialmente tanto por ele representar um currículo oculto como também ser um dos instrumentos de sua propagação. Ser currículo oculto porque representa a ideologia e as relações de poder de uma classe, gênero ou raça dominante, muitas vezes direcionando o currículo escolar e até mesmo o processo de ensino-aprendizagem. Essa representação é apresentada quando as autoras explicam a ênfase nos gêneros literários, por exemplo.

Ser um instrumento de sua propagação porque nele estão presentes os conteúdos estabelecidos pelo currículo formal, muitas vezes margeados pela possibilidade de reinterpretção de seus sentidos e significados por parte de quem o utiliza.

Feitas essas considerações, voltamo-nos para o problema deste estudo: Quais as aproximações e os distanciamentos do currículo oculto com os conteúdos relacionados à interpretação e à produção de textos do livro didático de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental da Coleção Projeto Teláris com que é proposto no currículo formal em relação ao ensino dos direitos humanos sociais?

Como apresentado no capítulo quatro, as aproximações são as manifestações do currículo oculto relacionado a alguns direitos humanos sociais no livro analisado, e os distanciamentos são as demonstrações de não cumprimento do que é proposto no currículo formal em relação a tal ensino, visto que ele só é possibilitado por meio do currículo oculto, já que o livro tem como foco muito mais o ensino-aprendizagem dos gêneros textuais como um todo e da gramática que dos temas apresentados, apesar de ter sido mencionado pelas autoras que ele possibilita a reflexão sobre temas transversais e sobre a realidade que cerca o aluno.

Consideramos importante reforçar, entretanto, embora já tenha sido apresentado em momento anterior, que o Edital de Convocação 02/2015 do PNLD 2017 (BRASIL, 2015b) trouxe como princípios e

critérios de avaliação que as atividades de leitura, de escrita, de produção e de compreensão oral, em situações contextualizadas de uso, deverão ser prioritárias no ensino-aprendizagem, conseqüentemente, na proposta pedagógica das coleções de Língua Portuguesa a eles destinadas. E que as práticas de reflexão, a construção correlata de conhecimentos linguísticos e a descrição gramatical deverão justificar-se por sua funcionalidade, exercendo-se, sempre, com base em textos produzidos em condições sociais efetivas de uso da língua, o que foi cumprido pelas autoras.

Sendo assim, na obra analisada, foram identificados apenas currículos ocultos voltados para o ensino dos direitos humanos sociais *Trabalho, proteção à infância e à educação e Saúde*. Por isso, a hipótese apresentada se confirmou parcialmente, visto que há presença de currículo oculto que aproxima o conteúdo relacionado à interpretação e à produção de textos de referido livro com o que é proposto no currículo formal em relação ao ensino dos direitos humanos sociais, como também um currículo explícito (no quarto capítulo) que trata do direito humano social proteção à infância e à educação ao tratar sobre os *direitos da criança e o trabalho infantil*, com a proposta, inclusive, de um debate regrado sobre o referido tema.

.E a impressão que tivemos é que essa possibilidade de um currículo oculto voltado para tal ensino não foi intencional, visto que em nenhum momento as autoras fazem menção ao ensino dos direitos humanos. Desse modo, entendemos como importante nesse processo a figura do professor e também do projeto político da escola. Apesar de não serem citados neste trabalho, é verdadeira a afirmação de que o professor é a peça fundamental para a prática do currículo oculto e de que o PPP é o instrumento que tornará o ensino dos direitos humanos uma realidade, pelo menos é esse o seu papel.

Pelo fato de ter sido analisado apenas um volume da coleção, fica no ar a dúvida se nos demais volumes há ocorrência de currículo oculto voltado para o ensino dos direitos humanos sociais. Como justificado no início deste trabalho, a intenção era analisar os quatro volumes, mas em virtude do pouco tempo e da quantidade de conteúdos para a realização da pesquisa, a pesquisadora precisou tomar uma decisão e optar então por um volume, que, neste caso, foi o do 6º ano.

A intenção, agora, como a finalização deste estudo, é darmos continuidade à pesquisa, se não por meio de um Doutorado, pelo menos por meio da escrita de artigos. No entanto, sugerimos também essa continuidade a outros pesquisadores, inclusive com um foco ampliado, voltado também para uma escola que faça uso dessa coleção, para seus

professores de língua portuguesa e para o PPP, ou seja, com a ampliação do estudo por meio de pesquisa de campo e análise documental.

Também arriscamos afirmar que embora não tenhamos conseguido analisar toda a coleção, pudemos ter uma prévia de sua dinâmica, reafirmando assim a impressão descrita acima de que o aparecimento de um currículo oculto voltado para o ensino dos direitos humanos sociais poderia não ocorrer, pois não há pistas no livro quanto a esse ensino. No entanto, não podemos nos esquecer de que o principal objetivo de um livro didático de Língua Portuguesa é promover o ensino e a discussão de questões que envolvem a Língua Portuguesa, não cabendo apenas a essa disciplina o ensino sobre direitos humanos sociais, mas, sim, também as demais.

A educação em direitos humanos sociais, portanto, seja por meio de currículo oculto, seja por meio de currículo formal, deve contribuir para a manutenção das ações em prol da proteção, da promoção e da defesa desses direitos. O currículo oculto, no entanto, parece-nos que possibilita um trabalho mais proficiente que o formal em relação a essa educação, justamente por causa de sua condição de encoberto e dos diversos valores que por meio dele a escola pode ensinar sem ao menos mencioná-lo em seu currículo.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982. 248 p.

ARANALDE, Michel Maya. Reflexões sobre os sistemas categoriais de Aristóteles, Kant e Ranganathan. **Revista Ciência da Informação**, Brasília, v. 38, n. 1, p. 86- 108, jan./abr. 2009.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social – Módulo IV: pobreza e currículo: uma complexa articulação**. [201-]. 60 p. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo4.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. 226 p. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/RonanTocafundo/bardin-laurence-anlise-de-contedo>. Acesso em: 16 fev. 2018.

BORGATTO, Ana Trinconi; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Projeto Teláris – 6º ano – Anos finais – Ensino Fundamental: Manual do Professor**. São Paulo: Ática, 2015.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 90, de 15 de setembro de 2015. Disponível em: http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_15.09.2015/CON1988.pdf. Acesso em: 17 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF, [201-?]. 600 p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Coleções mais distribuídos - PNLD 2017 - anos finais do Ensino Fundamental**. [201-]. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/35-dados-estatisticos?download=10068:pnld-2017-cole%C3%A7%C3%B5es-mais-distrib%C3%ADdas-por-componente-curricular-s%C3%A9ries-finais-ensino-fundamental>. Acesso em: 15 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, 9 de julho de 2010, Seção 1, p. 10. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb007_10.pdf. Acesso em: 23 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 8, 6 de março de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 de maio de 2012, Seção 1. Disponível em: <https://www.mdh.gov.br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 de maio de 2012, Seção 1, p. 48. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acessos em: 16 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 12 de agosto de 1971. Seção 1, p. 6377.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 8. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. 45 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 23 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**. Brasília, 17 de fevereiro de 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.html. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 7/2010. **Diário Oficial da União**. Brasília, 9 de julho de 2010. Seção 1, p.10. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2/2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, 22 de dezembro de 2017b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Edital de Convocação 02/2015 – CGPLI**: Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2017. Brasília, DF, 30 de janeiro de 2015b. Disponível em: [file:///C:/Users/user/Downloads/pnld_2017_edital_consolidado_10062015%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/pnld_2017_edital_consolidado_10062015%20(1).pdf). Acesso em: 22 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000. 109 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017: Língua Portuguesa – Ensino Fundamental anos finais**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2016. 98 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, 14 de julho de 2010. Seção 1, p. 824. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6704-rceb004-10-1&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013b. 542 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2009, p. 7. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizes_curriculares_consolidado.pdf. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Ministério da Educação, 2003. 52 p.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Ministério da Educação, 2018, p. 16.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 22 de dezembro de 2009.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013c. 76 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998a. 106p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 146p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. 174 p.

BUENO, Jorge Arbex. **A saúde como direito social fundamental**. Publicado em novembro de 2014. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/34271/a-saude-como-direito-social-fundamental>. Acesso em: 15 jul. 2019.

CANDAUI, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/04.pdf>. Acesso em: 18 out. 2018.

CARNEIRO, Silzane. A educação em direitos humanos: construindo sensibilidades e desenvolvendo autonomia e solidariedade. **Revista Perspectiva Sociológica**, n. 20, p. 53-65, 2. Sem. 2017.

CARVALHO, Flávia Assis de. **O ato de educar em Paulo Freire**. 2007. 40 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia com Habilitação para Educação Infantil Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

CASTRO, Mariângela Machado de; MARIANO, André Luiz Sena. Ideologia, escola e conhecimento: da reprodução do currículo oculto às possibilidades de superação a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 64, p. 47-61, set. 2015. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/312659890_Ideologia_escola_e_conhecimento_da_reproducao_do_curriculo_oculto_as_possibilidades_de_superacao_a_partir_da_pedagogia_historico-critica. Acesso em: 16 nov. 2018.

CHIZZOTTI, Antonio; PONCE, Branca Jurema. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 25-36, set./dez. 2012.

CRESWELL, John. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRESWELL, John; CLARK, Vicki. **Pesquisa de métodos mistos**. Porto Alegre: Penso, 2007.

DAL-FARRA, Rossano André Paulo; LOPES, Tadeu Campos. Métodos Mistos de Pesquisa em Educação: pressupostos teóricos. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 3, p. 67-80, set./dez. 2013. Disponível em:
<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2698>. Acesso em: 19 abr. 2019.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Pesquisa Nacional de Valores 2017.**

Publicada em 24 de outubro de 2017. Disponível em:

<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2017/10/1929574-corrupcao-define-brasil-mas-nao-o-brasileiro-diz-estudo.shtml>. Acesso em: 13 jul. 2018.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo.** 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008. 80 p. [Série Pesquisa]

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007c, p. 20.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984, p. 89.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação.** Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007b, p. 50.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007a, p. 33. [Coleção Leitura]

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GESSER, Verônica. A Evolução Histórica do Currículo: dos primórdios à atualidade. **Revista Contrapontos**, Itajaí, n. 4, p. 69-81, jan./abr. 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas S/A, 2002, p. 41-42.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia.** Petrópolis: RJ, Vozes, 1992.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n.113, p. 1337-1354, 2010.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA.

Atlas da Violência 2018. Rio de Janeiro: IPEA/FBSP, 2018. 93 p.

Disponível em:

http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=33410&Itemid=432. Acesso em: 13 jul. 2018.

JESUS, Adriana Regina de. Currículo e educação: conceito e questões no contexto educacional. In. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 8., 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2008, 2638-2651.

LIBÂNEO, Antônio Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LORENSET, Rossaly Beatriz Chioquetta. A Historicidade do Ensino de Língua Portuguesa no Brasil: Trilhando (Entre)Caminhos. **Revista Unoesc & Ciência – ACHS**, Joaçaba, v. 5, n. 2, p. 155-162, jun./dez. 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez, 1994, p. 164.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo:** campo, conceito e pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2008.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo:** educação, currículo e avaliação: Pedagogia, mód. 4, v. 2. Ilhéus, BA: EDITUS, 2011. 114 p.

MACHADO, Nílson José. **Educação:** autoridade, competência e qualidade. São Paulo: Escrituras Editora, 2016.

MACHADO, Nílson José. Qualidade da educação: cinco lembretes e uma lembrança. **Revista Estud. Av.**, São Paulo, v. 21, n. 61, p. 277-294, set./dez. 2007.

MALFACINI, Ana Cristina dos Santos. Breve Histórico do Ensino de Língua Portuguesa no Brasil: da Reforma Pombalina ao uso de materiais

didáticos apostilados. **Revista Idioma**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 45-59, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucena, 2002.

MARIZ, Renata. Novo currículo escolar tem problemas em Português, Matemática e História. **O Globo**. Matéria publicada em 07 de janeiro de 2016. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/novo-curriculo-escolar-tem-problemas-em-portugues-matematica-historia-18423984>. Acesso em: 20 jun. 2018.

MAY, Tim. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MELO FILHO, Armando Morais Correa. **Educação em Direitos Humanos**: uma Análise de Livros Didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio. 2015. 220 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A contribuição de Michael Apple para o desenvolvimento de uma teoria curricular crítica no Brasil. **Revista Fórum Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 4, p. 17-30, set./nov. 1989.

NEUNER, Jörn. Os direitos humanos sociais. **Revista Direito Público**, v. 6, n. 26, p. 18-41, mar./abr. 2009.

OLIVEIRA, Rosane Machado de. Currículo Escolar: Um Conjunto de Conhecimentos para a Concretização de Objetivos Educacionais. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 2, v. 5, n. 8, p. 52-73, nov. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **O que são direitos humanos?** Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/documentos>>. Acesso em: 19 maio 2018.

OSHIMA, Flávia Yuri. Pela 1ª vez, o país se prepara para ter currículo nacional para educação básica. **Revista Época**. [on-line] Publicado em 12 de

outubro de 2015. Disponível em:

<https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2015/10/pela-1-vez-o-pais-se-prepara-para-ter-curriculo-nacional-para-educacao-basica.html>. Acesso em: 15 set. 2018.

RIBEIRO, Paula Simon. **Jogos e brinquedos tradicionais**. Petrópolis: Vozes, 1994. 56 p.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

RUSSO, João Paulo Rezende. Direitos humanos, direitos sociais, função social da propriedade e as questões habitacionais brasileiras. **Revista Diritto.it**. Fundação Francesco Brugaletta, publicado em 22 set. 2011, p. 1-35. Disponível em: <https://www.diritto.it/direitos-humanos-direitos-sociais-funcao-social-da-propriedade-e-as-questoes-habitacionais-brasileiras/>. Acesso em: 20 jun. 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 10-16.

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

SACRISTAN, José Gimeno; GOMEZ, Ángel Ignacio Péres. **La enseñanza: su teoría y su práctica**. Madrid: Akal, 1985.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2014. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/servicos/professores-e-gestores/16977-nova-proposta-curricular-de-sc-2014>. Acesso em: 25 mar. 2019.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas curriculares**. Florianópolis: COGEN, 1998. 244 p.

SAVIANI, Demerval. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento – Revista de Educação**, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016. Disponível em: <http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/viewFile/296/301>. Acesso em: 15 ago. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156 p.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29099>. Acesso em: 23 maio 2019.

TODA POLÍTICA. **O que são direitos sociais?** Sem data de publicação. Disponível em: <https://www.todapolitica.com/direitos-sociais/>. Acesso em: 15 ago. 2018.

TORRES, Jurjo. **El curriculum oculto**. 6. ed. Madrid: Ediciones Morata, 1998. 220 p.

ANEXOS

ANEXO A - COLEÇÃO PROJETO TELÁRIS



Fonte: Disponível em: <https://livros.mercadolivre.com.br/projeto-telaris-portugues-8.-ano-respostas-da-pagina-99>. Acesso em: 23 jul. 2018.