

Curso de Pós-graduação em Direito Aplicado à Educação

ADALBERTO ALABARCE

DOCENTE E DISCENTE:

SEUS DIREITOS SOB O PRISMA DO CURRÍCULO.

Uma reflexão sobre os pensamentos

de Miguel Gonzáles Arroyo.

RESUMO

Este artigo visou contribuir com a dinâmica promissora que vem da riqueza das teorias sobre o currículo dos pensamentos de Miguel Gonzáles Arroyo no que tange a formação humana plena e de qualidade, e que vieram das práticas pedagógicas das escolas e das Redes. Contribuindo para o profissionalismo dos educadores e do aprendizado dos alunos. Ampliado pelo direito objetivo, subjetivo e constituído do Corpo Docente e Discente que teoricamente poderia promover uma reforma curricular adequado ao seu público local, fazendo que a Educação Básica tenha plenitude e qualidade eficaz de execução.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Direito. Reflexão. Educação.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo analisa o direito do educando e do educador quanto ao currículo que é aplicado na Educação Básica, alicerçado pelas reflexões de Miguel Gonzáles Arroyo¹ em seu artigo Indagações sobre Currículo: educandos e educadores, seus direitos e o currículo².

Nessas reflexões há uma abordagem sobre o currículo e os sujeitos da ação educativa: os educadores e os educandos, ressaltando a importância do trabalho coletivo dos profissionais da Educação para a construção de parâmetros de sua ação profissional. Os educandos são situados como sujeitos de direito ao conhecimento e ao conhecimento dos mundos do trabalho.

O artigo reflete sobre os quatro núcleos de reflexão envolvendo a “identidade profissional”, a “consciência arroyana”, a “reorientação curricular” e a “tensão arroyana”; a exigência da revisão do currículo pelo Corpo Docente; o Corpo Docente e Discente e seus direitos junto ao currículo; professores e alunos, como sujeitos à formação com qualidade total; e, as cinco questões que integram o direito à formação do docente e do discente no prisma do currículo.

Assim, as questões nucleares se envolvem na reflexão dos pensamentos de Arroyo sobre os direitos do Corpo Docente e Discente no prisma do currículo em suas perspectivas de análise, entendimento, compreensão da importância do direito em conhecê-lo e criá-lo para o atendimento pleno de qualidade educacional.

-
1. Professor Titular Emérito da Faculdade de Educação da UFMG e Ex-Secretário Municipal Adjunto de Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.
 2. ARROYO, Miguel Gonzáles. Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008.

2 AÇÃO DESENVOLVIDA

A ação desenvolvida dá-se por meio de análise crítica-reflexiva dos pensamentos de Miguel Gonzáles Arroyo, em sua obra Indagações sobre Currículo: Educandos e educadores: seus direitos e o currículo, que propõe uma nova visão e leitura sobre os direitos do Corpo Docente e Discente escolar em busca de novas alternativas para uma educação plena de qualidade.

O trabalho foi efetuado por meio de releitura e contraposição e concordância aos dizeres de Arroyo, destacando cada ponto importante de seu pensamento, no que tange ao direito constituído e permitido para tal ação.

2.1 Quatro Núcleos de reflexão

ARROYO (2008, p. 17) em seus pensamentos reflete sobre a instalação do currículo nas escolas, durante as últimas décadas como sendo centro de debate. Ele propõe tal debate haja vista que, os sujeitos da ação educativa (professores e alunos) estão dispostos para tal evento, isto é, há um “clima propício” de repensar o currículo.

Em seu artigo destaca a importância da discussão do currículo em todos os setores educacionais, para que se encontre algo salutar e de direito para o corpo docente e discente de um estabelecimento de ensino.

Partimos de que os profissionais da educação infantil, fundamental, média, de EJA, da educação especial vêm se constituindo “outros” como profissionais. Sua identidade profissional tem sido redefinida, o que os leva a ter uma postura crítica sobre a prática e sobre as concepções que orientam suas escolhas. Essa postura os leva a indagar o currículo desde sua identidade. (ARROYO, 2008, p. 17).

Para tal, sugestiona que seria propício organizar encontros favoráveis para a discussão do referido currículo e as suas possíveis mudanças em prol dos direitos do corpo docente e discente de um estabelecimento de ensino na aplicabilidade da educação plena de qualidade em quatro reflexões.

A primeira reflexão é sobre a “identidade profissional”, cuja característica marcante está, segundo o pensador, no “cerne da organização escolar, dos tempos e espaços de trabalho, seu ordenamento e intensidade” (ARROYO, 2008, p. 18).

Essa “identidade profissional” fornece a estrutura para um novo prisma nessa conjectura de entendimentos sobre o condicionamento do trabalho educacional, organizando todo o processo de trabalho do educando e do educador.

[...] o currículo é o pólo estruturante de nosso trabalho. As formas em que trabalhamos, a autonomia ou falta de autonomia, as cargas horárias, o isolamento em que trabalhamos ... dependem ou estão estreitamente condicionados às lógicas em que se estruturam os conhecimentos, os conteúdos, matérias e disciplinas nos currículos.(ARROYO, 2008, p. 18).

Essa sensibilidade entre o corpo docente e discente vem crescendo a cada reunião pedagógica e a cada encontro educacional com o objetivo de que haja uma mudança nessa “identidade” arroyana, a fim de que sejam mais propícios os assuntos tratados, bem como os métodos aplicados para uma maior interação e eficácia da educação brasileira com os tempos atuais.

A segunda reflexão envolve a reformulação da “consciência arroyana”, que por meios dos encontros na reformulação do currículo para encontrar respostas de “como a organização curricular condiciona a organização da escola e por consequência do nosso trabalho?” e “Que organização dos currículos e da escola tornará nosso trabalho mais humano?” (ARROYO, 2008, p. 19).

A insatisfação tanto do corpo docente como o discente expandem-se por todo o Brasil desde as pequenas Unidades Escolares até os grandes Centros Universitários, devido à falta de adequação ao público vigente como pela mesma temática, didática, metodologia aplicada do currículo vigente.

Em tal proporção o educando como o educador tem o direito implícito de ter uma educação de qualidade e formativa em seu nível completo de cidadão e principalmente preparando-o para o mercado de trabalho, segundo a LDBEN nº 9394/96 (Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 jan. 2016).

As indagações sobre o Currículo vindas da nova consciência e identidade profissional nos levam a repensar as lógicas e valores que estruturam a organização curricular. Este é o cerne das indagações: repensar e superar lógicas estruturantes dos currículos que afetam a estrutura de trabalho, de tempos e até as hierarquias profissionais -, indagações nucleares pouco privilegiadas nas políticas de currículo. (ARROYO, 2008, p. 19).

Por meio dessa discussão ampla e interativa de forma democrática podem-se encontrar respostas para uma nova forma de se ensinar e também de se aprender, não preso a

vestibulares, concursos, exames nacionais, mas sim, às reais colunas do aprendizado: os sete saberes da educação. (MORIN, 2001, p. 12).

A terceira reflexão dá-se pela nova procura docente por meios cada vez melhores ou distintos do que foram formados para a construção do conhecimento junto ao seu alunado. Sendo que tal busca propicia uma nova formulação curricular e também na aquisição de seu direito subjetivo de aprender e ensinar constituindo em uma nova maneira produtiva para a “reorientação curricular da educação básica”.

Uma nova forma de trazer o currículo para o cotidiano profissional vem de uma prática que se torna familiar nas escolas: o trabalho coletivo dos (as) educadores (as). [...] Junto com os administradores das escolas, escolhem e planejam prioridades e atividades, reorganizam os conhecimentos, intervêm na construção dos currículos. [...]. Sem dúvida, o avanço dessa prática de trabalho coletivo está se constituindo em uma dinâmica promissora para a reorientação curricular na educação básica. (ARROYO, 2008, p. 20).

Por meio dessas reuniões coletivas há, segundo Arroyo, uma nova formação, questionamento e edição de assuntos, fatores e ajuntados de conhecimento que faz uma nova forma de se ler e inventar a educação. Sendo mais propícia para os dias atuais atingindo de uma maneira mais eficaz o corpo discente e dando-lhes uma nova maneira de compreender e construir o seu conhecimento em seu “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” localizado no Inciso V, art. 67, da Lei 9394/96 (BRASIL, 2006, p. 42).

O quarto momento de reflexão promove a preocupação com o alunado, que absorve ou não essa “tensão arroyana”, que de um lado está o corpo docente e de outro ele - o discente - e no meio desse paradoxo, o currículo, que por vezes está engessado e pronto, independente dos direitos do professor em questioná-lo ou redirecioná-lo, como também no direito do aluno em confrontá-lo ou aceitá-lo.

Os educandos, sujeitos também centrais na ação educativa, são condicionados pelos conhecimentos a serem aprendidos e, sobretudo, pelas lógicas e tempos predefinidos em que terão de aprendê-los: preocupa-nos que tantos alunos tenham problemas de aprendizagem. Talvez muitos desses problemas sejam de aprendizagem nas lógicas temporais e nos recortes em que organizamos os conhecimentos nos currículos. Mas dado que essas lógicas e ordenamentos temporais se tornaram intocáveis, resulta mais fácil atribuir os problemas à falta

de inteligência dos alunos e a seus ritmos lentos de aprendizagem. Medimos os educandos pela aprendizagem dos conteúdos curriculares. (ARROYO, 2008, p. 21).

Como o currículo é algo que está em debate em todos os lugares e instâncias educacionais, há educadores que se posicionam em dar ouvidos aos educandos no que tangem em que realmente querem aprender ou o que lhe são úteis em seu aprendizado. Para Arroyo essa é “uma outra porta de entrada” para se analisar os conteúdos curriculares e os direitos envolvidos tanto do copo docente como discente em sua elaboração, questionamento ou aplicação.

2.2 O Corpo Discente e o currículo

Nesse tópico, Arroyo nos questiona sobre “qual imagem aparecem os (as) educando (as) nas propostas curriculares e nas tentativas de sua reorientação?” (ARROYO, 2008, p. 23). Assim, posiciona-se novamente no discurso e no debate intenso com os alunos na proposição de encontrar neles a necessidade vital de um currículo que os atinja e possa dar-lhes as condições necessárias de aprendizado, formação cidadã e encaminhamento ao mercado de trabalho. Projeta que sem tal discussão não há possibilidade de se encontrar um currículo adequado as exigências do alunado tampouco de algo que possa proporcioná-lo meios de repensar seus aprendizados.

Haja vista que não se deve esquecer que o “aluno-educando” de Arroyo tem uma “pluralidade de imagens sociais” que chegam de fora da escola, as quais são a “matéria prima” que mostram como ele é ou está.

De alguma forma os educandos são constituintes da docência, das funções da escola e da conformação curricular e por elas são constituídos. Por estes motivos partimos do pressuposto de que os alunos-educandos não têm sido esquecidos nas políticas e propostas curriculares nem poderão ser esquecidos em qualquer reorientação curricular. Um olhar crítico sobre essas imagens é um caminho pra um a postura crítica perante os currículos. (ARROYO, 2008, p. 23).

Quando centralizamos o aluno no currículo, e por meio de debates procuramos um caminho promissor para o educando, estaremos inserindo em um Projeto Político Pedagógico a capacidade de um trabalho realizador e real, pois a dinâmica do processo ensino-aprendizagem envolve o educando, o educador e sua mediação dialética. Capturando assim, as imagens que

os alunos nos proporcionam nas preparações das aulas, das avaliações e trabalhos de cunho protagonista pensando enfim, na “função social das escolas e da docência” (ARROYO, 2008, p. 24).

2.3 Docente e Discente: corpos de direitos

“A questão que se impõe a nossa reflexão é em que medida esses avanços têm sido acompanhados por uma visão dos educandos como sujeitos de direitos.” (ARROYO, 2008, p. 37), o qual, em suas reflexões, direciona o olhar para o corpo docente e discente no aspecto de “profissionais sujeitos de direitos” para uma nova formulação da imagem, desconstruindo uma tradicionalidade, em prol da nova clientela que surge – aluno do século XXI – e seu mediador educacional – o professor. Exemplifica que, por meio dos Estatutos e Convenções, surgiram Leis em prol da educação, sejam elas de crianças, jovens, adultos e idosos. Como a LDBEN, o ECA, a EJA, Educação Especial e outras.

ARROYO (2008, p. 37) diz que:

Se os alunos são sujeitos de direitos, nossas imagens docentes adquirem novas dimensões: trabalhamos em um campo social reconhecido como campo de direitos, a educação; trabalhamos com sujeitos e tempos de direitos. Somos profissionais de direitos.

Logo, tudo que se lança no Projeto Político Pedagógico da escola incluindo o currículo deve ser voltado ao direito objetivo ou subjetivo do aluno em ter uma educação de qualidade e ser inserido em tal, bem como o seu professor – Corpo Docente – que também faz parte desse direito incisivo.

Assim, as identidades e sensibilidades, tanto do educando como do educador deverá estar pautada em um referencial da formulação do conteúdo curricular aplicado ao alunado e desenvolvido pelo professor. O que ensinar e aprender deverá identificar a cultura, os valores, a memória e a diversidade do público alvo e não mais algo generalizado e imposto como regra padrão de uma educação bancária e imutável.

FREIRE (1991, p. 35), ressalta que:

Quem apenas fala e jamais ouve; quem “imobiliza” o conhecimento e o transfere a estudantes, quem ouve o eco, apenas de suas próprias palavras, quem considera petulância a classe trabalhadora reivindicar seus direitos, não tem realmente que ver com a libertação nem democracia.

Quando o professor e/ou o aluno não tem noção de seu direito e por consequente não luta para tê-lo, quem sofre as consequências é a própria educação que se banaliza e empobrece, tornando-se algo ultrapassado, inadequado e sem valor. Fazendo com que o professor seja um mero funcionário público ou privado, e que o aluno lê a escola como um *point* para encontros, namoros, brincadeiras, curtidão e alimentação, menos estudo.

Mas, segundo Arroyo, para mudarmos essa forma tradicional e retrógrada de educação, temos que ler e absorver o educando como um sujeito de direitos e que também somos parte disso, a partir daí inicia-se um novo processo renovador e instaurador da educação de qualidade.

Nesse prisma detalha que a porção ética do direito é imprescindível e deve ser produzido e aplicado.

E, sublinha que:

Guiados pelo imperativo ético dos direitos dos educandos, seremos obrigados a desconstruir toda estrutura escolar e toda organização e ordenamento curricular legitimados em valores do mérito, do sucesso, em lógicas excludentes e seletivas, em hierarquias de conhecimentos e de tempos, cargas-horárias. (ARROYO, 2008, p. 37).

Quando se entrelaça o direito à educação e a realidade da negação dos direitos humanos concretiza-se a hipocrisia ou o caos, proporcionando um mundo educacional de faz de conta, onde tudo parece real, mas é ilusório. Até mesmo os números acabam sendo irreais.

ARROYO, assim, questiona: “Por que não nos atrever a repensar as lógicas do ordenamento escolar e curricular a partir da infância-adolescência sujeitos reais do direito à educação?” (2008, p. 40).

E, complementa:

Que fazer? Esperar que um dia esses milhões de alunos que se debatem entre o direito a viver, a sobreviver e o direito à educação sejam liberados do trabalho, da sobrevivência, de escolhas no limite? (ARROYO, 2008, p. 40).

E o que falar dos educadores, que se posicionam em sua zona de conforto, de maneira inatingível e segura, permanecendo em um processo letárgico e sem compromisso com a reformulação e aplicação de seus direitos, para em prol de uma educação de qualidade ou até mesmo por sua valorização como membro de um Corpo Docente que na maioria das vezes está mais doente do que são.

Para tal, o professor deve ser o grande instrumento mobilizador dessa reforma educacional – currículo, em suas reuniões internas e externas escolares deve aplicar a necessidade de se ouvir o aluno, mesmo em sua pouca luz, mas deve-se vê-lo, conhecê-lo, para que assim o PPP (Projeto Político Pedagógico) possa realmente funcionar e obedecer ao direito à educação do aluno em sua forma primaz. Com isso, promover o seu direito à “valorização como profissional da educação escolar”, consoante Inciso VII, art. 3º, Lei nº 9394/96 (BRASIL, 2006, p. 10).

2.4 Professores e alunos: sujeitos ao direito à formação com qualidade total

Na Lei nº 9394/96, em seu artigo 4º, inciso IX, encontramos algo que difere da qualidade total de formação dos educandos e dos educadores:

“Padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”. (BRASIL, 2006, p. 42).

Quando identificamos que na própria Lei maior que direciona a nossa educação – LDBEN -, tanto do corpo docente como no discente e verifica-se que a preocupação maior se dá para o “mínimo”, lê-se que não há preocupação nenhuma com a qualidade total, ou seja, uma formação de alunos ou de professores que envolvam o máximo teor possível de oportunidade, competência e habilidade.

Assim sendo, ARROYO (2008, p. 41), reflete no aspecto de que:

Em primeiro lugar, reconhecer os educandos como sujeitos do direito à formação plena nos obriga a recuperar dimensões da docência e dos currículos soterrados sob o tecnicismo, o positivismo e o pragmatismo que dominaram por décadas o campo do ensino. Obriga-nos a repensar o ensinar e situá-lo no campo mais fecundo do direito à educação e à formação plena; a indagar-nos pelas dimensões a serem formadas para garantir o direito pleno à formação das crianças e adolescentes, jovens ou adultos com que trabalhamos. Vê-los em sua totalidade humana, como sujeitos cognitivos, éticos, estéticos, corpóreos, sociais, políticos, culturais, de memória, sentimento, emoção, identidade diversos... Vê-los não recortados nessas dimensões, mas em sua totalidade humana.

Nesse reconhecimento, a formação total, primeiramente do corpo docente deve ocorrer continuamente, a todo o momento. Pois, a procura dessa qualificação profissional total levará a ler as variadas interpretações sobre a formação do ser humano colocadas em entaves das diversas ciências. Interpretações que terão de ser incorporadas nas teorias do currículo e que terão de assistir aos debates do corpo docente sobre o que ensinar-aprender para formar um aluno, como um ser humano pleno.

O direito à nossa formação profissional, a tempos e condições de trabalho se torna mais exigente quando temos como referencial que somos profissionais do direito à formação dos educandos, profissionais do conhecimento e da cultura. (ARROYO, 2008, p. 42).

O corpo docente deve abraçar essa causa e direito que lhe pertence. O direito de poder se aperfeiçoar, de poder estudar e aprimorar seus conhecimentos. Pois, o que observamos e está estagnado nas reflexões de Arroyo, é que o professor que tiver tempo e dinheiro pode se aperfeiçoar, mas aquele que não tem tempo tampouco dinheiro pouco lhe é proporcionado. Logo, seus alunos acabam tendo o mínimo, como se refere à LDBEN, que ora expedimos.

2.5 Cinco questões que integram o direito à formação do docente e do discente no prisma do currículo

ARROYO (2008, p. 46), aponta-nos cinco “interrogações” indicativas para o debate da formação por direito dos educadores e educandos, que integram o currículo, como base norteadora dessas “especificidades formadoras de cada tempo de formação”.

O primeiro questionamento é sobre “Como superar a lógica curricular segmentada?”.

Nesse, ARROYO, diz que devemos e temos direitos como docentes de reavaliar a formação curricular ministrada ao corpo discente no aspecto de “confrontar-nos com os avanços das ciências em nosso campo profissional e a rever as lógicas em que organizamos o currículo, as escolas, a docência e o trabalho” (2008, p. 47).

Haja vista que, as ciências que identificam a formação e a condução mental humana dizem que as lógicas temporais em que organizamos os processos de ensino-aprendizagem não coincidem com a temporalidade de socializar-nos e formar-nos, ou seja, ensinamos algo que não condiz com a idade ou formação bioquímica do aluno. Isto é, o nosso currículo não está de comum acordo com a ideia cognitiva do nosso alunado.

O segundo questionamento, refere-se à “Qual a centralidade do tempo humano nos processos de ensinar, aprender, formar?”. Conforme as reflexões de ARROYO (2008, p. 47), “O que as diversas ciências estão mostrando é a centralidade do tempo nos processos de formar-nos e de aprender”.

Assim, há tempo adequado para nos formar e aprender alguma coisa. E que tal formação e aprendizado não se compacta em um currículo formatado e engessado de maneira geral e padrão. E, que há necessidade então, de propiciarmos uma avaliação diagnóstica tanto para a nossa formação quanto para a formação do aluno, para que realmente possa haver uma análise de tempo para a referida formação ou aprendizado.

Quando a lógica temporal dos currículos e da escola não leva em conta os tempos de sobrevivência e trabalho da infância, adolescência e juventude populares, termina se distanciando da função política que os currículos devem ter: garantir direitos de sujeitos concretos, em suas condições de existência pessoal e coletiva. (ARROYO, 2008, p. 47).

Respeitar o tempo do aluno e o tempo da formação do professor, ou seja, saber qual é o momento adequado de tal formação é um direito que deve ser priorizado para que o seu objetivo primaz: a educação de qualidade seja realizada com afinco e eficácia.

Quando se aplica a temporalidade como instrumento de saber qual o melhor de cada formação não se desestrutura a escola, tampouco o sistema de ensino, ao contrário pratica-se ética, política e estética em prol de um direito subjetivo e objetivo que é dar condições de uma melhor formação docente e discente educacional.

A Lei nº 9394/96, Art. 61, § Único, Inciso I, normatiza que:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; [...]

Logo, essa formação para ser plena e de qualidade deverá oportunizar o tempo adequado, para tal, não se deve pautar por forças externas de imposição curricular.

Escolas, Redes e coletivos docentes e gestores vêm tentando repensar os currículos a partir das formas concretas, possíveis de viver da infância, adolescência, juventude ou adultos que buscam na escola seu direito à educação, ao conhecimento e à cultura. (ARROYO, 2008, p. 48).

O terceiro ponto de interrogação arroyano é: “Como organizar os currículos de modo a respeitar o tempo mental, cultural, ético ... dos educandos?”

Ao repensarmos o currículo nessa questão devemos assumir que existem vários tempos – diversos -, os quais se cruzam e o currículo, pode ser um dos caminhos, para essa interligação tempo humano e tempo de formação e aprendizado.

Segundo, ARROYO (2008, p. 48) ratifica que:

O currículo pode ser o território onde se estabeleça um diálogo pedagógico entre os diversos tempos da vida dos educandos e os tempos do conhecimento e da cultura, do ensinar e do

aprender, da socialização e da formação de sujeitos com trajetórias humanas e temporais tão diversas.

O quarto ponto arroyano questiona: “Que lugar dar nos currículos ao direito dos educandos a conhecerem-se?”.

A Lei nº 10.639/03 torna obrigatório o ensino de História da África e da Cultura afro-brasileira nos currículos das escolas da Educação Básica, é um exemplo de como um currículo pode auxiliar o educando e educador a se conhecer, principalmente se está inserido nesse contexto étnico.

Outro possível exemplo a ser inserido nesse contexto de autoconhecimento é o próprio trabalho do educador e sua gestão pedagógica em conhecer o educando (sua vida, sua família, sua particularidade, personalidade, caráter, sua gênese) de tal maneira que possa providenciar um currículo mais próximo possível de sua necessidade educacional e até na sua formação plena como cidadão e futuro profissional.

Assim, há uma nova consciência do direito às identidades de gênero, etnia, raça, do campo envolvendo o alunado e o professorado.

Em concreto pode significar incorporar nos currículos o saber acumulado pelas ciências humanas sobre a construção histórica e sociológica da infância, a adolescência e a juventude. [...] Os coletivos diversos que fazem parte de nossa formação social e cultural vêm reivindicando o direito de conhecer-se em sua identidade e cultura, memória e história. (ARROYO, 2008, p. 49).

Logo, o conhecer-se é necessário, para que possa valorizar e ter valor como existência viva e lógica, principalmente na educação, cuja forma vivaz é ser valorizada e qualificada, pois diversas ciências se voltam para a importância que vêm adquirindo os direitos coletivos e os direitos culturais, avanços que interrogam de maneira nova o repensar dos currículos, para o corpo docente e discente escolar.

O quinto e último ponto reflexivo de Arroyo, dá-se por saber: “Que lugar dar nos currículos ao conhecimento dos direitos?”.

ARROYO (2008, p. 50) em sua mais crítica à educação sem direito diz:

Os educandos têm direito a conhecer essa história e a conhecer-se nessa história como pacientes da negação dos direitos humanos mais básicos e também conhecer-se como agentes, por vezes coletivos, inseridos em movimentos sociais que lutam pela garantia de seus direitos como humanos.

Há uma nova visão sobre os educadores e os educandos, no qual possamos observar e verificar que são sujeitos de direitos. Inserindo também um vasto e rico acervo legal e ético sobre os direitos adquiridos e conquistados, seja pela construção dos direitos humanos, do povo do campo, das mulheres, das crianças e adolescentes, dos idosos, etc., que envolvem o espaço educacional contemporâneo.

O currículo deve contemplar esse precioso expediente, para que por meio do direito, o aluno e o professor possam ampliar suas conquistas e preservá-las constantemente, com o objetivo básico de se conhecer e manter-se como cidadão ético, estético e político.

Questões que vêm da dinâmica social e cultural, das ciências, da política, dos movimentos sociais, do movimento docente e também dos educadores e dos educandos, das formas tão precarizadas de viver a infância, adolescência, a juventude ou a vida adulta. Interrogações que penetram no interior das grades curriculares e as desestabilizam em suas certezas. (ARROYO, 2008, p. 51).

Mediante, um currículo dinâmico, há possibilidades de se apresentarem respostas a todas essas interrogações, pois mesmo que as escolas não sejam um espaço tranquilo onde verdades reais são repassadas, mas questionadas que promove a busca incansável de se estabelecer a necessidade real da promoção de um currículo voltado ao direito do educando e do educador em prol de uma educação real e de qualidade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suas reflexões Arroyo nos demonstra o quanto se preocupa pelo direito do docente e do discente em promover uma nova avaliação sobre o currículo no que tange modificá-lo e com isso promover a possível plena qualidade de ensino.

Dos pensamentos propostos fizemos os comentários e novas reflexões em busca do que poderia ser viável a essa reforma curricular e novo olhar com comentários superlativos e até mesmo imperativos em responder as questões nucleares no tino das estruturas escolares e a

rigidez curricular, que engessa o docente bem como o discente não evoluindo ou promovendo um desenvolvimento em sua habilidade e competência de ensinar e de aprender.

Muitas Redes e escolas e, sobretudo, muitos coletivos docentes e discentes, em notório de seu direito objetivo, subjetivo e constituído, buscam dar respostas, ao menos estar atentos, a tantas questões que o protagonismo dos educadores e os educandos nos colocam.

Enfim, cremos, junto com Arroyo que por meio da reformulação de direito do currículo, iniciando do local para o global possa dar oportunidades reais para a construção do ensino de qualidade e eficaz atingindo tanto o Corpo Docente, como principalmente o Corpo Discente da escola.

REFERÊNCIAS

AULETE, Caldas. **Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Org. Paulo Geiger. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre currículo: educando e educadores: seus direitos e o currículo**. Org. Jeanete Beauchamp et all. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, 2006. (Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 jan. 2016).

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Lei 10.639/03**. Brasília, 2006. (Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10.639.htm. Acesso em: 17 jan. 2016).

MORIN, Edgar. **Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2001).