

ESCOLA, CURRÍCULO E AVALIAÇÃO

PRESIDENTE DA REPÚBLICA: Dilma Vana Rousseff
MINISTRO DA EDUCAÇÃO: Aloizio Mercadante

SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
DIRETOR DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO
DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES:
João Carlos Teatini de Souza Clímaco

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE
UNICENTRO**

REITOR: Aldo Nelson Bona
VICE-REITOR: Osmar Ambrósio de Souza
DIRETOR DO CAMPUS IRATI: Edelcio José Stroparo
VICE-DIRETORA DO CAMPUS IRATI: Maria Rita Kaminski Ledesma
PRÓ-REITORA DE ENSINO: Márcia Tembil
COORDENADORA NEAD/UAB/UNICENTRO: Maria Aparecida Crissi Knüppel
COORDENADORA ADJUNTA NEAD/UAB/UNICENTRO: Jamile Santinello

SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

DIRETORA: Regina Chicoski
VICE-DIRETORA: Cibele Krause Lemke

CHEFIA DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA

CHEFE: Ana Flávia Hansel
VICE-CHEFE: Rejane Klein

COMITÊ EDITORIAL DO NEAD/UAB

Aldo Bona, Edelcio Stroparo, Edgar Gandra, Jamile Santinello, Klevi Mary Reali,
Margareth de Fátima Maciel, Maria Aparecida Crissi Knüppel,
Rafael Sebrian, Ruth Rieth Leonhardt.

**EQUIPE RESPONSÁVEL PELA IMPLANTAÇÃO DO CURSO
PEDAGOGIA A DISTÂNCIA:**

Marisa Schneckenberg; Nelsi Antonia Pabis;
Rejane Klein; Sandra Regina Gardacho Pietrobon;
Michelle Fernandes Lima; Anízia Costa Zyck

COORDENADORAS DO CURSO: Angela Maria Corso;
Miriam Adalgisa Bedim Godoy



NELSI ANTONIA PABIS

ESCOLA, CURRÍCULO E AVALIAÇÃO

COMISSÃO CIENTÍFICA: Marisa Schneckenberg; Nelsi Antonia Pabis; Rejane Klein; Sandra Regina Gardacho
Pietrobon; Michelle Fernandes Lima; Anízia Costa Zyck.

REVISÃO ORTOGRÁFICA
Sandra Regina Gardacho Pietrobon
Loremi Loregian Penkal

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO
Andressa Rickli
Espencer Ávila Gandra

Gráfica Unicentro
453 exemplares

Copyright: © 2013

Nota: o conteúdo da obra é de exclusiva responsabilidade das autoras.



Apresentação	07
Capítulo 1	
A Escola e a Educação na Atualidade	11
Capítulo 2	
Paradigmas e modalidades de currículo	51
Capítulo 3	
O currículo nas Legislações e demais documentos oficiais	87
Capítulo 4	
Currículo, Avaliação e Elaboração de Propostas Curriculares	119
Considerações Finais	141
Referências	143

Vertical line of text on the left side of the page.

Horizontal line of text at the bottom of the page.



Apresentação

Escola Currículo e Avaliação é uma disciplina que compõe o currículo do Curso de Pedagogia da UNICENTRO-Campus de Irati e é desenvolvida no 3º ano, com uma carga horária de 68 horas.

Faz parte do campo da política educacional, pois planejar e fazer currículo exige tomar decisões. Fazer escolhas é um processo complexo, requerer conhecimento sobre o que é educação, sobre as teorias educacionais e curriculares, sobre o funcionamento da sociedade, sobre as interferências políticas no processo educacional e envolve questões ideológicas.

Considerando as atribuições do Pedagogo, a disciplina tem como objetivo possibilitar, aos futuros profissionais da Pedagogia, conhecimentos necessários para, em conjunto com os demais profissionais da educação, elaborar propostas curriculares, colocá-las em prática, assim como prestar apoio pedagógico aos professores na implementação das devidas propostas.

Os estudos curriculares, tanto a nível nacional como internacional, são recentes. Como disciplina acadêmica os estudos começaram a fazer parte do Curso de Pedagogia a partir do final da década de 1960 com a aprovação do parecer 252/69 que instituiu as Habilitações. Currículo passou a se constituir em disciplina obrigatória na habilitação em Supervisão Escolar, considerando um dos objetivos desta habilitação que era formar o profissional para acompanhar o trabalho do professor. O Supervisor, através do acompanhamento do trabalho dos professores, tinha como objetivo garantir a implementação do currículo, razão pela qual necessitava destes conhecimentos.

Naquele momento histórico, as escolas recebiam os currículos escolares de órgãos oficiais, como as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação; o currículo era entendido como lista de disciplinas e seus conteúdos. A abordagem educacional adotada para a educação era a tradicional, o currículo era entendido como lista de matérias com seus respectivos conteúdos que deveriam ser transmitidos na escola, tarefa que não era tão complexa. Com a implantação da lei 5692/71 e a adoção da abordagem educacional com tendência tecnicista, o currículo visava a formação para o trabalho e o supervisor deveria garantir a aplicabilidade do currículo, agora centrado nas técnicas de ensino.

Hoje a situação é diferente. Avanços nos estudos no campo da sociologia, filosofia e pedagogia demonstram que planejamento e sua implementação não podem ser separados. O planejamento quer seja curricular, de curso, unidade ou aula deve ser elaborado por quem vai colocá-lo em prática, pois, deve ser elaborado a partir do diagnóstico da realidade dos alunos com os quais se vai trabalhar. O Brasil é um país continental, multicultural, multirracial, portanto com realidades muito diferentes, o que não justifica uma única

proposta. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, mesmo estabelecendo uma base comum nacional e abrindo espaço para a parte diversificada, diz que os estabelecimentos de ensino e os professores terão a incumbência de elaborar suas propostas curriculares. A elaboração de um currículo requer compromisso e responsabilidade e isso passa necessariamente pelo conhecimento.

Considerando que o Curso de Pedagogia forma profissionais para atuarem nos serviços de apoio pedagógico, e entendendo que é um dos apoios no momento do planejamento e implementação do currículo, os estudos curriculares tornam-se imprescindíveis. Estes conhecimentos considerados como imprescindíveis é que serão abordados no decorrer dos estudos da disciplina.

No primeiro capítulo, serão apresentadas, para reflexão, questões sobre a situação da escola no atual contexto social, político, econômico e cultural. Em decorrência, reflexões sobre o papel do professor, aluno, educação. O conhecimento das diferentes formas de se entender o papel da escola e da educação é o primeiro passo para a tomada de decisão sobre a concepção de currículo que será adotada. Também, uma reflexão sobre a trajetória dos estudos curriculares, onde ficam evidentes as mudanças que foram ocorrendo, o currículo no Brasil, tendências que orientaram as concepções oficiais, quadros apresentando as teorias de maior circulação no Brasil, autores e obras mais difundidas, as publicações nacionais.

O segundo capítulo aborda os paradigmas curriculares mais conhecidos: o técnico-linear, o circular consensual e o dinâmico dialógico, precedido de explanação sobre o que é paradigma, as modalidades de currículo e reflexões sobre o currículo oculto.

No terceiro capítulo, serão abordados os aspectos legais referentes ao currículo. Serão apresentados elementos da Lei 4024/61, da Lei 5692/71 e ênfase na 9394/96. Também os Parâmetros Curriculares Nacionais e Ensino de Nove Anos: Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais.

Já o quarto capítulo contempla estudos sobre a avaliação de currículo e elaboração de propostas curriculares. Outro aspecto a ser abordado diz respeito à formação de professores na atualidade e a importância dos estudos curriculares.

E, finalmente, as considerações finais e referências bibliográficas.

Como referência serão utilizados Nidelcoff (1979), Saviani (1985), Mizukami (1986), Domingues (1986), Moreira (1990), Doll (1997), Berticelli (1998), Sacristan (1998), Candau (2008), Karsenti (2010), dentre outros.



Capítulo 1

A Escola e a Educação na Atualidade

Este capítulo abordará temas imprescindíveis para a tomada de decisão no momento da elaboração e implementação de uma proposta curricular. Um deles refere-se ao papel da escola na atualidade. Historicamente, era atribuída à escola a função de transmitir às novas gerações os conhecimentos acumulados pela humanidade. Com o passar dos tempos, e as transformações que foram ocorrendo na sociedade, este papel passou a ser questionado. Uma das razões para o questionamento são os meios de comunicação e os recursos tecnológicos que muito bem transmitem os conhecimentos. Diante desta situação, novos desafios são impostos à escola.

Atualmente, muitas são as teorias educacionais presentes na literatura educacional; a discussão sobre currículo passa pela

compreensão das teorias que, por sua vez, são alicerçadas na concepção de homem, sociedade, educação, escola. A visão que se tem sobre o homem, a sociedade, a educação, a escola tem sido influenciada pelas descobertas que vem ocorrendo no campo científico e tecnológico e, estão gerando mudanças nos valores, hábitos, atitudes vivenciadas pelas pessoas e pela sociedade em geral e considerados como estáveis e inquestionáveis. Também os avanços conquistados nas várias áreas do conhecimento, principalmente no campo da sociologia que apontaram novas análises sobre as relações sociais e os valores que estão sendo vivenciados.

O conhecimento deste tema é imprescindível nos estudos sobre currículo, considerando que toda teoria curricular tem relação direta com a teoria educacional. As teorias educacionais orientam o papel da escola, da educação, do professor, do aluno.

Neste capítulo também será abordada a trajetória dos estudos curriculares, destacando os principais conceitos de currículo que foram emergindo ao longo destes estudos demonstrando a sua evolução no decorrer dos tempos, os pressupostos curriculares, isto é, os fundamentos que sustentam a proposta e os principais paradigmas curriculares presentes na teoria e na prática educacional. Portanto, este capítulo será destinado às reflexões sobre o papel da escola, da educação, a trajetória histórica dos estudos curriculares, o currículo no Brasil e serão apresentados quadros mostrando as obras que mais circularam no Brasil, as publicações nacionais, os pressupostos teóricos e paradigmas curriculares, às teoria tradicionais e contemporâneas de currículo.

Como referência serão utilizados Freire (1974), Tyler (1974), Nidelcoff (1979), Saviani (1985), Mizukami (1986), Domingues (1986), Silva (2005), Candau (2008), Karsenti (2010), dentre outros.

A escola e o atual contexto social, político, econômico e cultural

Discutir currículo e definir uma proposta curricular requer conhecimento sobre as várias teorias educacionais que estão presentes na literatura educacional e na prática escolar, pois uma teoria expressa uma determinada forma de se conceber a realidade e nela intervir.

Para Silva (2005, p. 17), “[...] uma teoria define-se pelos conceitos que utiliza para conceber a ‘realidade’. Os conceitos de uma teoria dirigem nossa atenção para certas coisas que sem elas não ‘veríamos’.” As teorias, que resultam de um processo de sistematização das idéias, apontando pontos que não são detectados numa análise superficial, “[...] estruturam nossa forma de ver a ‘realidade’.” (p. 17). São reconhecidas pelos diferentes conceitos que apresentam sobre o homem, a sociedade, a escola, a educação etc.. Cada teoria expressa uma diferente visão sobre a realidade. Quando se trata de teoria de currículo, a questão se volta para o quê e como deve ser trabalhado na escola.

Para Silva (2005, p. 14)

a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria de currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. De uma forma mais sintética a questão central é: o quê? Para responder a essa questão, as

diferentes teorias podem recorrer a discussões sobre natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade. As diferentes teorias se diferenciam, inclusive, pela diferente ênfase que dão a esses elementos.

Toda teoria expressa uma determinada visão de homem, de educação, de cultura, etc; que, por sua vez, é alicerçada na filosofia, na psicologia, na sociologia, respondendo sobre a natureza da sociedade, da aprendizagem, do conhecimento, da cultura.

As teorias são construídas em função das demandas da sociedade, decorrentes das transformações que acontecem no mundo social, político, econômico e cultural, e pelos avanços científicos e tecnológicos. As transformações apontam novas formas de se analisar a realidade, os homens, a escola, a educação.

No contexto deste estudo, os termos: teoria, abordagem e concepção serão utilizados como sinônimos, referindo-se à sistematizações de ideias.

No campo educacional, as sistematizações que resultam nas teorias, concepções ou abordagens, são construídas com base em questionamentos tais como: qual o papel da escola e do professor no atual contexto social, político, econômico e cultural? O que é preciso saber para ensinar? Quais os conhecimentos que as novas gerações necessitam para viverem integradas e participarem ativamente do mundo do trabalho? De que tipo de atitudes, aptidões, habilidades e valores necessitam? Qual é o saber-fazer que o professor deve dominar para poder ensinar? Como definir a profissão de professor?

Tratando-se de currículo, as respostas para estas e outras

questões serão dadas pelo professor e demais responsáveis pela elaboração e implementação da proposta curricular a partir das suas visões de mundo, suas histórias de vida, do conhecimento que possuem sobre os fundamentos da educação que envolvem filosofia e sociologia, sobre as políticas públicas, sobre as teorias educacionais e curriculares. Atualmente, a influência que a tecnologia e os meios de comunicação de massa exercem na formação do ser humano deve ser considerada. Estes estudos estão presentes nas disciplinas que compõem os Fundamentos da Educação e Políticas Educacionais, componentes do currículo do curso de Pedagogia.

As teorias educacionais se constituem em vasto campo de estudos que não se esgota na apresentação de algumas reflexões como as que aí serão apresentadas, razão pela qual todo professor, principalmente, o licenciado em Pedagogia, que tem como atribuição a docência e o apoio pedagógico na educação formal e não formal, buscará, visando aprimorar seus conhecimentos sobre o tema para que possa propor uma prática pedagógica condizente com as necessidades do momento.

Serão apresentadas para reflexão algumas teorias educacionais presentes na literatura educacional brasileira e internacional, destacando aquelas que se constituíram em orientadoras das propostas curriculares no Brasil. Em linhas gerais, essas orientações foram pautadas nas concepções: tradicional, escolanovista, tecnicista e pedagogia histórico-crítica, mas muitas escolas fundamentam suas práticas em outras teorias como a cognitivista, a humanista nas suas várias vertentes como a Pedagogia Worlfod.

De acordo com a atual legislação educacional, as escolas possuem autonomia para definir a concepção educacional que adotará.

Retomando a história da educação escolar no Brasil, no início, a escola era o espaço de transmissão dos conhecimentos que foram acumulados pela humanidade para as gerações mais jovens. De acordo com Saviani (1985, p. 10) o papel da escola era

[...] difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza, pois, como agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A este cabe assimilar os conhecimentos que lhe são transmitidos.

Era considerado educado quem detinha conhecimentos eruditos. O ato de transmitir conhecimentos tornava-se o centro do processo educacional. O professor ensinava, isto é, transmitia os conhecimentos acumulados considerados como verdades inquestionáveis, valorizados pela sociedade, principalmente pelo segmento dominante, sem a preocupação com os interesses sociais e as necessidades concretas dos alunos. O aluno ouvia as lições e as assimilava. Partia-se do princípio de que o domínio do conhecimento elaborado era o suficiente para que o indivíduo se integrasse à sociedade. (SAVIANI, 1985). Ao se indagar uma pessoa, que tivesse ou não passado pelo processo de escolarização, a respeito do papel da escola, do professor, do aluno, a resposta era objetiva: a escola deve legar às novas gerações os conhecimentos acumulados pela humanidade; o professor, através de aulas expositivas, transmite conhecimentos e os alunos os assimilam.

O professor utilizava a exposição oral, era a maneira pela

qual conseguia repassar mais conhecimentos em menos tempo. Isto prevaleceu durante muito tempo de forma inquestionável. Com esta colocação, não se está desvalorizando a importância dos conhecimentos sistematizados, pois atualmente, continuam sendo imprescindíveis para a vida pessoal e profissional das pessoas. Atualmente questionam-se quais conhecimentos e como devem ser trabalhados. Quanto à exposição oral, tem seus pontos positivos, entre eles a socialização do conhecimento do professor para com seus alunos, e que podem ser questionados, analisados, criticados.

Esta era uma das únicas visões que se tinha sobre a educação, a escola, o processo ensino-aprendizagem e as formas de realizá-lo, orientado pela concepção a tradicional.

No final do século XIX, Dewey passou a questionar o papel da escola como transmissora de conhecimentos. Uma das razões que o levou ao questionamento foi a presença das classes populares na escola, num momento da expansão industrial norte-americana. Percebeu que estes segmentos não demonstravam interesse pelos conhecimentos transmitidos pela escola. Diante deste contexto, fez outras proposições. Para ele, o ensino deveria partir dos interesses e necessidades dos alunos; estes deveriam aprender a partir das suas experiências de vida. Nesta abordagem, a educação deverá contribuir para a construção de uma sociedade onde os indivíduos se aceitem e respeitem a individualidade de cada um. (SAVIANI, 1985).

Dewey é o autor da famosa frase “aprender a aprender” do que simplesmente aprender. Para ele, é mais importante o processo de aquisição do conhecimento do que o próprio conhecimento. De acordo com Saviani (1985, p. 13)

[...] em lugar de classes confiadas a professores que dominavam as grandes áreas do conhecimento revelando-se capazes de colocar os alunos em contato com grandes textos que eram tomados como modelos a serem imitados e progressivamente assimilados pelos alunos, a escola deveria agrupar os alunos segundo áreas de interesses decorrentes de sua atividade livre. O professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os alunos e entre estes e o professor.

De acordo com esta visão, a relação interpessoal é a essência da atividade educativa que centra-se nos processos, isto é, na forma como a educação é feita e não nos conteúdos. Emerge a partir dos interesses e espontaneidade dos alunos. Esta concepção, através do movimento dos pioneiros da escola nova influenciou a Lei 4024/61.

Nesse período, o Brasil estava passando por transformações, com destaque no modelo econômico adotado. Dez anos após, nova legislação, a Lei 5692/71 passou a orientar o processo educacional. Desta vez, a concepção tecnicista inspirada no comportamentalismo ou behaviorismo de Skinner que é um dos seus maiores representantes. Objetivava dotar o indivíduo de habilidades necessárias para se tornar produtivo na sociedade, competente para o mundo do trabalho, transmitindo informações precisas, objetivas. Os conteúdos a serem ensinados provêm da ciência objetiva e é considerada matéria de ensino o que é observável e mensurável. De acordo com Saviani (1985, p. 15),

a partir do pressuposto da neutralidade

científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. [...] buscou e planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo.

É uma concepção que acredita na neutralidade e defende a objetividade não permitindo as interferências subjetivas. De acordo com Mizukami (1986, p. 19),

o conteúdo transmitido visa objetivos e habilidades que levem à competência. O aluno é considerado como um recipiente de informações e reflexões. O uso de máquinas (através das quais é possível apresentar contingências de maneira controlada) libera, até certo ponto, o professor de uma série de tarefas. A educação em decorrência disso, se preocupa com aspectos mensuráveis e observáveis.

Nesta concepção, a preocupação da educação escolar é com a formação de habilidades e competências necessárias ao trabalho; deve ser planejada e desenvolvida de tal forma que possa ser observada e medida, pois a mensuração assume importância. “A educação, pois, deverá transmitir conhecimentos, assim como comportamentos éticos, práticas sociais, habilidades consideradas básicas para a manipulação e controle do mundo/ambiente (cultural,

social, etc).” (MIZUKAMI, 1986, p. 27). Os conhecimentos a serem transmitidos serão aqueles necessários à manipulação e controle do ambiente cultural e social. Nesta concepção de educação são modificadas as formas de trabalho, mas não existe preocupação com a modificação das relações sociais.

No final dos anos de 1970, com a redemocratização do país e, com as mudanças no mundo do trabalho, novas necessidades surgiram. As análises sobre as práticas até então desenvolvidas, consideradas conservadoras, despertou os envolvidos no processo educativo, especialmente os professores intelectuais, para outra direção, voltado para a transformação. A sociedade brasileira reivindica que a formação do homem seja de contribuir para que se torne crítico, integrado, consciente, participativo, ativo, livre, criativo e solidário.

Surge no cenário nacional a pedagogia progressista, nas vertentes preponderantes: histórico-crítica sistematizada por Saviani (1985) e, crítico-social-dos conteúdos como apresentada por Libâneo (1987).

Estes defendem a escola como o espaço de aquisição dos conhecimentos historicamente construídos, vinculados aos determinantes sociais, políticos, econômicos, culturais.

Com o processo de redemocratização do país, no final da década de 1970 e na década de 1980, a educação passou a ser orientada pela concepção histórico-crítica. A atual Lei 9394/96 foi influenciada por esta tendência e, documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, as Diretrizes Curriculares Estaduais para o Ensino Fundamental do Estado do Paraná, Ensino Fundamental de nove anos: orientações para os anos iniciais.

Oficialmente, pode-se dizer que foram estas as concepções que orientaram a trajetória da educação escolar e inspiraram as legislações, mas existem outras como a cognitivista, sistematizada a partir dos princípios de Piaget, a humanista a partir dos princípios de Rogers, a denominada por Mizukami (1986) de sócio-cultura a partir de Paulo Freire.

As contribuições de Piaget foram importantes para a educação. Biólogo, realizou estudos sobre o desenvolvimento mental dos alunos. Os seus estudos orientam-se para a “[...] investigação dos denominados ‘processos centrais’ do indivíduo, dificilmente observáveis, tais como: organização do conhecimento, processamento de informações, estilos de pensamento ou estilos cognitivos, comportamentos relativos a tomada de decisões.” (MIZUKAMI, 1986, p. 59).

Piaget fala da importância da interação do homem com o ambiente, no desenvolvimento do conhecimento, no processamento de informações. Não exprime, preocupação com o indivíduo interagindo com os problemas da sociedade contemporânea, numa perspectiva transformadora. Para este autor, a educação tem como objetivo desenvolver habilidades intelectuais, afetivas e motoras.

Nesta abordagem, que Mizukami (1986, p. 59) denomina de “abordagem cognitivista”, a educação é entendida como “[...] um todo indissociável, considerando dois elementos fundamentais: o intelectual e o moral.” (PIAGET, apud MIZUKAMI, 1986, p.70). De acordo com esta visão, o objetivo da educação não é a transmissão de verdades, informações, demonstrações, modelos. O objetivo é que “[...] o aluno aprenda por si próprio a conquistar essas verdades, mesmo que tenha de realizar todos os tateios pressupostos por qualquer atividade real.” (MIZUKAMI, 1986, p. 71).

Esta visão de educação remete à necessidade de um encaminhamento metodológico diferente do comumente adotado. Oportunizar ao aluno a conquista das verdades, os conhecimentos por si próprio, não recebendo pronto do professor. Cabe à escola possibilitar condições, inclusive os materiais necessárias para que estas conquistas aconteçam. Quanto ao professor, caberá a este “[...] criar as situações, propiciando condições onde possam se estabelecer reciprocidade intelectual e cooperação ao mesmo tempo moral e racional.” (MIZUKAMI, 1986, p. 77). Compete ao professor evitar as rotinas, a fixação de respostas, hábitos, mas propor problemas que provoquem desafios e desequilíbrios nos alunos, sem ensinar-lhe as soluções. Deve assumir o papel de investigador, pesquisador, orientador, coordenador, oportunizando ao aluno a trabalhar o mais independente possível.

Outra contribuição, segundo Mizukami (1986), vem de Rogers. Esta abordagem, identificada como representativa da psicologia humanista, é denominada por esta autora de “abordagem humanista.” (p. 37). Nesta abordagem “[...] a educação tem como finalidade primeira a criação de condições que facilitem a aprendizagem do aluno, e como objetivo básico liberar a sua capacidade de auto-aprendizagem de forma que seja possível o seu desenvolvimento tanto intelectual quanto emocional.” (MIZUKAMI, 1986, p. 44). Seu foco de atenção está na

[...] criação de condições nas quais os alunos pudessem tornar-se pessoas de iniciativa, de responsabilidade, de autodeterminação, de discernimento, que soubessem aplicar-se a aprender as coisas que lhes servirão para a solução de seus problemas e que tais conhecimentos os capacitassem a se adaptar com flexibilidade às novas situações, aos novos problemas, servindo-se da própria experiência, com espírito livre e criativo”.

(MIZUKAMI, 1986, p. 45).

Neste sentido, a escola tem como papel se constituir em espaço que “[...] respeite a criança tal qual é e, ofereça condições para que possa desenvolver-se em seu processo de vir-a-ser. É uma escola que ofereça condições que possibilitem a autonomia do aluno.” (MIZUKAMI, 1986, p.47).

Ao tratar do professor, a autora destaca que a sua função é de “[...] facilitador da aprendizagem, e nesse clima facilitador, o estudante entrará em contato com problemas vitais que tenham repercussão na sua existência.” (p. 52). A iniciativa sobre o que estudar, quando e como estudar é do aluno. O professor-facilitador é procurado pelo aluno quando este apresenta dúvidas sobre o que se propõe a estudar e aprender. A autenticidade e congruência são condições facilitadoras da aprendizagem, assim como aceitar e compreender o aluno como ele é.

Outra abordagem apresentada por Mizukami (1986) é a sistematizada por Freire e denominada de “sócio-cultural.” (p. 85). Enfatiza os aspectos sócio-político-culturais e acentua sua preocupação com a cultura popular. A educação deve basear-se “[...] nos homens como corpos conscientes e, na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.” (MIZUKAMI. 1986, p. 77). Nesta visão, o homem como ser concreto e consciente torna-se o centro. Toda ação educativa é precedida de uma reflexão e análise sobre o homem concreto e seu meio de vida, tornando-se o sujeito da educação. Esta é de suma importância na passagem das formas mais primitivas de consciência para a consciência crítica, que não é um produto

acabado, mas um contínuo vir-a-ser. A escola torna-se o espaço para o crescimento mútuo do professor e dos alunos, num processo de conscientização, o que implica uma escola diferente da que se tem atualmente, na maioria das vezes com seus currículos pré-estabelecidos. (MIZUKAMI, p. 1986).

O professor “[...] engajado numa prática transformadora procurará desmitificar e questionar, com o aluno, a cultura dominante, valorizando a linguagem e cultura deste, criando condições para que cada um analise seu contexto e crie cultura”. (MIZUKAMI, 1986, p. 99). O professor é o profissional que tem conhecimento das mais diversas áreas, inclusive conhecimentos da atualidade, para que possa analisar o contexto em que vive, transformá-lo, se necessário, e ser criador de cultura.

Outros autores, embora não tenham sistematizado uma teoria educacional, apresentam suas ideias sobre o papel da escola, da educação, do professor.

Para Nidelcoff (1979), a função da escola é oferecer às crianças instrumentos para análise da realidade e iniciá-las na experiência da reflexão e ação. Para a autora, “[...] o papel do professor é ajudar as crianças a ver e compreender a realidade, expressar a realidade, expressar-se, descobrir, assumir a responsabilidade de ser elemento de mudança na realidade.” (NIDELCOFF, 1979, p. 6). Estes objetivos se fundamentam numa visão de homem como ser histórico que cresce e se realiza no tempo. “Crescer, portanto, significa ir se localizando com lucidez, no tempo e nas circunstâncias em que vive, para chegar a ser verdadeiramente homem, isto é: indivíduo capaz de criar e transformar a realidade, em comunhão com seus semelhantes.” (NIDELCOFF, 1979, p. 7).

Dentre os vários desafios propostos ao professor, um

deles é possibilitar aos estudantes compreender que os conteúdos escolares, por eles estudados, são resultado do trabalho humano, que faz parte da construção da trajetória da humanidade; necessita do domínio acerca dos conteúdos a serem ensinados, a adequada metodologia para a internalização dos conhecimentos pelos alunos, conhecimento sobre o desenvolvimento das crianças, a construção de vínculo afetivo fundamentado em teorias do desenvolvimento infantil e na relação de autoridade do professor, a adequada utilização do tempo, o planejamento de atividades, o incentivo à expressão dos alunos em sala de aula e em outras instâncias de representação da escola.

Outro aspecto que precisa ser considerado é o uso de tecnologia. De acordo com Karsenti (2010, p. 339), “[...] se a escola tem por missão preparar melhor os cidadãos para os desafios do terceiro milênio, ela tem a obrigação de favorecer a associação entre TIC e pedagogia.” TIC quer dizer tecnologia da informação e comunicação. A preocupação do autor com a questão tecnológica presente na sociedade não pode ser desconsiderada, ainda mais quando se leva em consideração o que diz a atual legislação educacional, Lei nº 9394/96 no art. 2º: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 2007, p. 13). A utilização das tecnologias é imprescindível na qualificação para o trabalho que envolve o exercício da cidadania.

Atualmente, a discussão está centrada nos direitos humanos. Para Candau (2008), promover eventos, introduzir temas relacionados com direitos humanos não é difícil. O difícil é

promover uma educação que favoreça a constituição de sujeitos e atores sociais, no nível pessoal e coletivo. E complementa que não se pode

[...] conceber o papel dos educadores como meros técnicos, instrutores, responsáveis unicamente pelo ensino de diferentes conteúdos e por funções de normalização e disciplinamento. Devem ser vistos como profissionais e cidadãos e cidadãs, mobilizadores de processos pessoais e grupais de natureza cultural e social. Somente nesta ótica poderão ser promotores de uma educação dos direitos humanos. (p.83).

Referindo-se à proposta pedagógica em direitos humanos, Candau (2008, p. 84) coloca que

a vida cotidiana é considerada uma referência permanente para ação educativa [...] propõe-se promover uma pedagogia da indignação, da admiração e de convicções firmes. Assim o cotidiano se transforma no lugar privilegiado do reconhecimento das lutas e dos conflitos diários que permite liberar o potencial de cada pessoa e dos diferentes grupos sociais. [...] os demais eixos articuladores de sua proposta pedagógica são: promover uma educação para a cidadania e construir uma prática educativa dialógica, participativa e democrática.

O cotidiano é o espaço por excelência para a prática educativa que contemple direitos humanos.

Para Candau (2008, p.85), “a educação em direitos humanos abarca diferentes dimensões tais como : ver, saber, celebrar, comprometer-se, sistematizar e socializar. Essas dimensões são

trabalhadas de maneira integrada e global.” Realizar essa educação na escola exige do professor conhecimento sobre o assunto, diagnóstico da realidade, sistematização, socialização, compromisso e, principalmente, atitude diante das situações.

Como estratégia metodológica, a autora sugere a oficina pedagógica que na sua visão se constitui como

[...] espaço de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências, de criação de vínculos socioafetivos e de exercício concreto dos direitos humanos. A atividade, participação, socialização da palavra, vivência de situações concretas através de sociodramas, análise de acontecimentos, leitura e discussão de textos, realização de videodebates, o trabalho com diferentes expressões da cultura popular, etc., são elementos presentes na dinâmica das oficinas. (colocar autora e ano, p. 85).

Coloca ainda que, as oficinas se desenvolvem pela “[...] aproximação da realidade/sensibilização, aprofundamento/reflexão, construção coletiva e conclusão/compromisso.” (p. 85).

O PNE-Plano Nacional de Educação delega à escola algumas atribuições que até então não eram tratadas, como a difusão dos princípios de equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da escola no sentido de universalizar o ensino, principalmente a educação básica, dirimir preconceitos, ações discriminatórias, a valorizar os afrodescendentes, os indígenas, o acompanhamento para acesso e permanência dos bolsistas, a educação integral, etc.

O multiculturalismo, a diferença e a diversidade estão

na sala de aula. Compreender a complexidade das salas de aula, compostas por alunos detentores de diferentes culturas, com aspirações, objetivos, necessidades diversas, torna-se necessário. Na diversidade, o simples processo de transmissão de conhecimentos torna-se complexo, o professor se indaga com que conteúdos trabalhar e como trabalhar com alunos com necessidades tão diferentes. Torna-se complexo trabalhar a diversidade no contexto da própria diversidade.

Na perspectiva intercultural, Candau (2008, p. 54) “quer promover uma educação para o reconhecimento do outro, o diálogo entre diferentes grupos socioculturais. [...] A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade”. É uma perspectiva que deve ser trabalhada na escola, principalmente, ao se considerar que o Brasil é um país multicultural e muitas foram as injustiças cometidas com alguns grupos étnicos, daí o reconhecimento.

Nas teorias e visões educacionais apresentadas, percebe-se que cada uma apresenta objetivos bem definidos em relação à educação. Dentre os objetivos, a valorização dos conhecimentos eruditos, das experiências, domínio de técnicas para o trabalho, a humanização, a criticidade e integração social, o conhecimento da sociedade, o desenvolvimento dos processos cognitivos, os direitos humanos, o reconhecimento da diferença.

As concepções apresentadas atribuem importância fundamental ao conhecimento, consideram que é imprescindível para o ser humano em todas as circunstâncias; o que difere diz respeito a que conhecimentos, a forma como são trabalhados e analisados, constituindo-se em grande diferencial. Cada teoria destaca aspectos importantes, mas devido à complexidade dos

mesmos, sem desconsiderar um ou outro, a escola tenderá a enfatizar um ou outro; ao se optar por uma teoria educacional e curricular, se estará optando por o que ensinar ou não ensinar e como trabalhar com estes conhecimentos.

Partindo das visões que se tem sobre o papel da escola, da educação e pela opção que se faz por uma ou outra teoria educacional, assim será a elaboração e implementação da proposta curricular que poderá ser mais conservadora ou transformadora. Também exercem influência as políticas públicas, expressas nas leis e como os profissionais da educação a entendem. O currículo nas legislações será objeto de estudo na 3ª unidade.

Como já colocado, as propostas curriculares, que serão implementadas nas escolas, estão diretamente ligadas às teorias educacionais, razão pela qual foram aí tratadas.

Por meio do currículo, componente da proposta pedagógica da escola que se explicitará os rumos que se pretende dar à educação num dado momento e contexto. Requer decidir sobre o tipo de homem que se quer formar e sobre os meios que serão utilizados para a formação deste homem. Compreender a evolução dos estudos curriculares contribuirá na tomada de decisão.

Trajetória história do currículo

O currículo, assim como o conhecemos hoje, com suas teorias, pressupostos, conceitos, é resultado de recentes estudos na história da educação e passou por diversas fases.

Buscando as origens etimológicas do termo currículo, de acordo com Goodson (2001, p. 61) “[...] deriva do latim *currere*, que significa correr e se refere a uma pista de corrida.” Buscando correlação da corrida com o trabalho pedagógico, entende-se que seja no sentido de uma sequência de assuntos a serem estudados pelos alunos. Segundo Berticelli (1998, p. 161), “em 1682 se utilizava em inglês a palavra *curicle* com o sentido de ‘cursinho’.” Para este autor (é deste termo que provêm as expressões como “*cursus forensi*: carreira do foro; *cursus honorum*: carreira de honras, das dignidades funcionais públicas, sucessiva e progressivamente ocupadas.” (p. 160). O termo *cursus* passa a ser utilizado em vários setores referindo-se a carreira.

A partir de 1824, a palavra *curriculum* é utilizada com sentido de “um curso de aperfeiçoamento, ou estudos universitários, traduzido, também, pela palavra *course*.” (BERTICELLI, 1998, p. 161).

Estudo realizado por Martins, apud Domingues (1986), aponta a evolução do conceito. Sobre a alteração semântica do termo, na edição de 1812 do *Barclays Universal Dictionary* e do *Webster* não consta o registro do vocábulo currículo; na edição de 1856, aparece como “uma pista de corrida, um lugar para corrida; uma carreta de corrida; o termo é usado para referir-se aos estudos universitários.” (p. 351). Na edição de 1939, aparece como “um curso específico e fixo numa universidade.” (p. 351). Nesta definição são omitidos os termos corrida e carreta. Em 1955, é definido como “um curso, uma sequência de cursos numa escola ou universidade, com finalidade de graduação; conjunto total de cursos ensinados numa instituição ou num departamento.” (p. 351). Estas são algumas das definições que foram apresentadas no dicionário, dizendo muito pouco sobre os estudos escolares, principalmente no ensino

fundamental e médio como são entendidos atualmente.

Somente no século XX a palavra *curriculum* migra da Inglaterra para os Estados Unidos, aí o conceito começa a se “[...] delinear, como produto da era industrial, quando se diversificam os saberes e as demandas emergentes” (BERTICELLI, 1998, p. 162). Neste período surgem as orientações sobre a problemática do currículo que é fruto da modernidade, quando as questões teológicas e filosóficas passam a ser questionadas e substituídas por diversas ciências, “[...] emergentes da técnica, o saber educacional adquire a forma de uma ciência nova, a ciência pedagógica. Neste contexto é que surge o currículo, como ordenamento de saberes educativos”. (BERTICELLI, 1998, p. 162).

Analisando a literatura sobre a origem do currículo, em termos gerais, pode-se dizer que existem uma multiplicidade de sentidos. Mas são três as tendências que predominam.

Se *curriculum* é a ferramenta pedagógica de massificação da sociedade industrial, acharemos sua origem nos Estados Unidos, em meados do século [...], ou ainda pouco antes, na década de 20; se é um plano estruturado de estudos, expressamente referido como *curriculum*, podemos achá-lo pela primeira vez em alguma universidade europeia, como propõe Hamilton; se é qualquer indicação do que se ensina, podemos chegar, [...] a Platão e talvez, até antes dele. (TERIGE, 1996, p. 163).

Portanto, de acordo com a interpretação dada ao currículo a sua origem é mais ou menos remota. Se currículo for entendido como que se ensina, de acordo com Silva (2005), mesmo antes do surgimento da palavra especializada currículo, os professores de todas os tempos e lugares sempre estiveram envolvidos com o

currículo.

Inicialmente existia

um currículo clássico, humanista, que havia dominado a educação secundária desde sua institucionalização. Como se sabe, esse currículo era herdeiro do currículo das chamadas 'artes literárias' que, vindo da Antiguidade Clássica, se estabeleceu na educação universitária da Idade Média e do Renascimento, na forma do chamado trivium (gramática, retórica, dialética) e quadrivium (astronomia, geometria, música, aritmética). (SILVA, 2005, p. 26).

As áreas visavam à educação geral. Nesse modelo, o objetivo era introduzir os estudantes no repertório das grandes obras literárias e artísticas das heranças clássicas grega e latina, incluindo o domínio das respectivas línguas. Supostamente, essas obras encarnavam as melhores realizações e os mais altos ideais do espírito humano. Para Silva (2005, p. 26) "o conhecimento dessas obras não estava separado do objetivo de formar um homem (sim, o macho da espécie) que encarnasse essas ideias."

O currículo que expressa esta visão de educação é definido como lista de matérias ou grupos de matérias ordenadas de modo especial. Muito semelhante é o que define o currículo como a matéria e o conteúdo da matéria que se utiliza no ensino. (BRIGGS, 1974, apud TRALDI, 1987, p. 22).

Estes conceitos foram amplamente utilizados no período em que a escola visava à transmissão da herança cultural para as gerações mais jovens. Essa ideia ainda está presente em muitas escolas por opção, por acreditarem que este é o papel da escola;

em outras, por desconhecerem os atuais estudos sobre currículo, situação compreensível, pois estes estudos são realizados somente pelos acadêmicos do curso de Pedagogia; as demais licenciaturas não contemplam em suas propostas.

Nos Estados Unidos, nos anos vinte, o início dos estudos e pesquisas no campo de currículo influenciaram países europeus como França, Alemanha, Espanha, Portugal; emergiram articulados com o processo de industrialização e os movimentos migratórios, que intensificavam a massificação da escolarização. Aconteceu um impulso, por parte de pessoas ligadas sobretudo à administração da educação, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos. Nessa época, surge o livro de Bobbit, *The Curriculum* (1918). “O currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos.” (Silva, 2005, p. 12).

O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica, inspirada na administração científica de Taylor. “No modelo de currículo de Bobbit, os estudantes devem ser processados como um produto fabril. [...] o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados. (SILVA, 2005, p. 12).

São enfocados os objetivos, as formas de se alcançar os resultados que possam ser medidos. É nesse contexto que se busca responder questões centrais sobre as finalidades da escolarização de massas. Buscam-se os objetivos da educação escolarizada:

[...] formar o trabalhador especializado ou

proporcionar uma educação geral, acadêmica, à população? O que se deve ensinar: as habilidades básicas de escrever, ler e contar; as disciplinas acadêmicas humanísticas; as disciplinas científicas; as habilidades práticas necessárias para as ocupações profissionais? Quais as fontes principais do conhecimento a ser ensinado: o conhecimento acadêmico; as disciplinas científicas; os saberes profissionais do mundo ocupacional adulto? O que deve estar no centro do ensino: os saberes 'objetivos' do conhecimento organizado ou as percepções e as experiências 'subjetivas' das crianças e dos jovens? Em termos sociais, quais devem ser as finalidades da educação: ajustar as crianças e os jovens à sociedade tal como ela existe ou prepará-los para transformá-la; a preparação para a economia ou para a democracia? (SILVA, 2005, p. 22).

Estes questionamentos ainda hoje são realizados e existe dificuldade na emissão das respostas. Para Silva (2005), as respostas de Bobbit eram conservadoras, embora sua intervenção buscasse transformar, tornando-o como de uma empresa comercial. Tal como a indústria, Bobbit, com o modelo voltado para a economia e a eficiência, almejava que o sistema educacional fosse capaz de especificar que resultados pretendia obter, estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se fora alcançados. Os objetivos, deveriam se basear num exame das habilidades necessárias para exercer com eficiência ocupações profissionais da vida adulta.

De acordo com Silva (2005, p. 23)

a atração e influência de Bobbit devem-se provavelmente ao fato de que a sua proposta parecia permitir à educação tornar-se científica.

Não havia por que discutir abstratamente as finalidades últimas da educação: elas estavam dadas pela própria vida ocupacional adulta. Tudo o que era preciso fazer era pesquisar e mapear quais eram as habilidades necessárias para as diversas ocupações.

O principal objetivo era tornar a educação científica e realizar pesquisas para descobrir quais as habilidades necessárias para exercer as atividades ocupacionais. O especialista em currículo deveria fazer o levantamento das habilidades, propor currículos que permitissem que essas habilidades fossem desenvolvidas, planejar e elaborar instrumentos de medição que possibilitassem dizer com precisão se elas foram realmente aprendidas. (SILVA, 2005).

Neste mesmo período, também nos Estados Unidos, surgem as ideias de Dewey. Em 1902, escreveu o livro que apresentava a palavra currículo no título, *The child and the curriculum*. Nele, expressa que “estava muito mais preocupado com a construção da democracia que com o funcionamento da economia”. (SILVA, 2005, p. 23). Economia era a preocupação de Bobbit. Dewey achava importante considerar no planejamento curricular, os interesses e as experiências das crianças e jovens.

Os estudos apresentados por Dewey, sobre a atribuição que a escola deveria assumir, qual seja de desenvolver o ensino a partir da experiência de vida dos alunos, o currículo é entendido como “[...] totalidade das experiências da criança na escola, dirigidas para os fins da educação”. (COUTO, 1966, p. 01).

Percebe-se uma significativa mudança nos conceitos, considerando que, de lista de matérias e seus conteúdos previamente listados, de especificação de objetivos e procedimentos que

pudessem se mensurados passa a ser entendido como o conjunto de todas as experiências vivenciadas pelos alunos. Neste enfoque, o aluno torna-se centro do processo educativo e os assuntos a serem trabalhados são retirados da vida cotidiana dos alunos.

Em 1949, é publicado, nos Estados Unidos, o livro *Princípios básicos de currículo e ensino* de Ralph W. Tyler. Esta obra teve grande influência no Brasil. Segundo Silva (2005, p. 24) “com o livro de Tyler, os estudos sobre currículo se tornam decididamente estabelecidos em torno da ideia de organização e desenvolvimento”.

Esses modelos, o de Bobbit e Tyler considerados como tecnocráticos e o de Dewey considerado progressivista, emergiram como reação ao currículo humanista clássico que havia dominado a educação escolar institucionalizada. Somente no início dos anos 70 começaram a ser questionados com o movimento dos reconceptualistas, com as teorias críticas, onde novos elementos como ideologia, reprodução cultural e social, resistência, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto começam a ser questionados.

De acordo com Silva (2005, p. 30), as “teorias críticas desconfiam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. [...] Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz”. A maior preocupação não é como planejar o currículo, mas sobre os efeitos que a prática exerce sobre os alunos.

Cita autores e obras que influenciaram a educação e as teorias de currículo. Dentre eles Paulo Freire com a *Pedagogia do oprimido* -1970, Louis Althusser com *A ideologia e os aparelhos*

ideológicos de estado- 1970; Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, a Reprodução- 1970; Badelot e Establet com L'école capitaliste en France-1971; Basil Bernstein com Class, codes and control, v. 1- 1971; Michael Young com Knowledge and control: new directions for the sociology of education -1971; Samuel Bowles e Herbert Gintis com Schooling in capitalist America, 1976; William Pinar e Madeleine Grumet, com Toward a poor curriculum- 1976; Michael Apple com Ideologia e currículo - 1979.

De acordo com as teorias críticas, o currículo assume outro significado. “[...]fazer currículo é um ato de comprometimento e filiação social de uma particular comunidade ocupacional.” (DOMIGUES, 1986, p. 351). É um compromisso no momento de elaboração e implementação, os determinantes sociais devem ser considerados, pois interferem na prática pedagógica.

Neste sentido, currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto através dele se realizam os fins da educação no ensino escolarizado (SACRISTAN, 1998). O currículo realiza os fins da educacionais e envolve o poder.

No Brasil merecem destaque os trabalhos de Saviani (1985) e Libâneo (1987) que, em muito, influenciaram a teoria curricular.

Também são destacadas por Silva (2005) as teorias pós-críticas. Nestas teorias novos elementos como diferença, identidade, alteridade, subjetividade, significação e discurso, saber e poder, representação, cultura, relações de gênero e étnico-raciais, multiculturalismo, sexualidade passam a ser contempladas.

Muitos são os autores que tratam destes temas. Dentre eles Stuart Hall (1996), Guacira Louro (1997), Homi Bhabha (1999). Apresentam reflexões sobre as questões da diferença, identidade,

diversidade, sobre as questões raciais, de gênero. Estes se apresentam em sala de aula e o professor necessita compreendê-las considerando que a sala de aula é o espaço de relações sociais. É através do currículo que estas relações são trabalhadas.

Do exposto, verifica-se que são muitas as visões existentes sobre currículo. A compreensão que a autora possui é de que o currículo é um documento escrito, organizador e sistematizador das intenções que se pretende alcançar, objetivando a materialização da ação escolar; envolve os objetivos definidos pelos órgãos oficiais como Ministério de Educação, Secretarias de Educação Estaduais e Municipais e as próprias escolas; tem reflexos na construção da identidade do aluno, razão pela qual se torna instrumento de poder. É significativa a diferença de um currículo fundamentado no cognitivismo de um currículo fundamentado na pedagogia histórico-crítica e, assim, com as outras teorias.

A partir do apresentado sobre a trajetória curricular, percebe-se que mesmo não sendo longa, apresenta uma diversidade de concepções, definições, conceitos, produções, etc. Para Domingues (1986), as diferenças nos conceitos não são apenas semânticas, cada definição está carregada de significados específicos, razão pela qual sugere-se uma reflexão a respeito de: a) como estão acontecendo as reflexões em torno do currículo na escola em que você atua? b) Dentre as tendências apresentadas, qual já foi vivenciada por você, quer seja como aluno ou profissional da educação?

A partir do já discutido como o papel da educação e do professor na atualidade, da trajetória dos estudos curriculares depreende-se da sua importância na vida escolar. A frase abaixo exprime a sua importância para a educação.

Vivemos o progresso tecnológico, mudanças no estilo de vida; vivemos uma crise política,



econômica, ambiental..., mas ainda é possível fazer escolhas, distinguir o bom do mau, podemos tornar-nos aquilo que quisermos ser...mas não sem educação, não sem escolhas, também nós curriculistas (professores, gestores) temos que escolher e lutar. (Hoppe, 1978 apud Domingues, 1986, p. 35).

Considerando a importância da educação para a vida das pessoas e a responsabilidade dos profissionais da educação com o que é realizado nas escolas, ao fazer escolhas vivem um processo conflitante. Qual o melhor caminho a trilhar? Conhecimento, reflexão e diálogo são indispensáveis na tomada de decisões, razão dos estudos sobre currículo.

O currículo no Brasil

As primeiras preocupações com os estudos curriculares no Brasil começam a se esboçar a partir de 1920. De acordo com Lopes e Macedo (2002), deste período até 1980, os trabalhos aí realizados eram marcados pelas teorizações americanas, centrados nos modelos de elaboração curricular, eram modelos funcionalistas e normalmente viabilizados por acordos entre governos brasileiros e norte-americanos dentro do programa de ajuda à América Latina.

Foram muito presentes no Brasil os princípios de Dewey, o que inspirou o movimento dos Pioneiros da Educação desencadeado em 1932, os princípios de Bobit (1918), tendo a fábrica como modelo de organização para a escola, os princípios de Tyler (1949), a partir

da sua obra *Princípios gerais de currículo e ensino*,

A partir do final da década de 1970 e início de 1980, com o processo da redemocratização do país, as vertentes marxistas ganharam espaço no pensamento curricular brasileiro. De acordo com Lopes e Macedo (2002, p. 13), surge a pedagogia histórico-crítica e a pedagogia do oprimido, “[...] disputam hegemonia nos discursos educacionais e na capacidade de intervenção política.” Por outro lado, a influência da tradução de textos de autores ligados a Nova Sociologia da Educação inglesa como Michael Apple e Henry Giroux. “Essa influência não se fazia mais por processos oficiais de transferência, mas sim subsidiados pelos trabalhos de pesquisadores brasileiros que passavam a buscar referência no pensamento crítico”. (p. 13). É o momento em que no Brasil, mesmo com inspiração de teorias vindas da Europa e dos Estados Unidos, passa a existir uma produção própria.

Para Macedo (2007, p. 42), “crítica, cotidiano e processo são categorias que vão compor os estudos do currículo entre nós.” Este estudos acenam para a “[...] superação das perspectivas pautadas nas visões funcionalistas, psicologizantes e reprodutivistas, por muito tempo predominantes neste campo”. (p.42).

Com o avanço nas várias áreas do conhecimento, a partir da década de 1990, no Brasil os estudos encaminham-se para uma análise “[...] sociológica e antropológica, acrescida de um interesse marcante em desvelar a função do poder na realidade curricular. O currículo passa a ser considerado um texto político, ético, estético e cultural, vivido na tensão das relações de interesse educativo protagonizado pelos diversos atores sociais”. (MACEDO, 2007, p. 42).

Outro marco significativo é atribuído quando, no final dos

anos de 1980, segundo Lopes e Macedo (2002, p. 43), surgem estudos no sentido de “[...] compreensão da sociedade pós-industrial como produtora de bens simbólicos, mais do que bens materiais, começa a alterar as ênfases até então existentes.” (p. 43). É uma outra vertente que é incorporada. “O pensamento curricular começa a incorporar enfoques pós-modernos e pós-estruturais, que convivem com as discussões modernas.” (p. 43). Para esses autores,

[...] a teorização curricular passa a incorporar o pensamento de Foucault, Derrida, Deleuze, Guattari e Morin. Esses enfoques constituem uma forte influência na década de 1990, no entanto, não podem ser entendidas como um direcionamento único de campo. As teorizações de cunho globalizante, sejam das vertentes funcionalistas, sejam da teorização crítica marxista, vêm se contrapondo à multiplicidade, característica da contemporaneidade. Tal multiplicidade não vem se configurando apenas com diferentes tendências e orientações que se inter-relacionam produzindo híbridos culturais. Dessa forma, o hibridismo do campo parece ser a grande marca do campo no Brasil na segunda metade da década de 1990. (p. 16).

No Brasil merece destaque o trabalho de Antônio Flávio Moreira (1990). Segundo Lopes e Macedo (2002) apud Macedo (2007, p. 43), “[...] Moreira tem buscado analisar como a temática do multiculturalismo tem penetrado na produção brasileira de currículo, trabalhando fundamentalmente com o conceito de hibridismo e introduzindo preocupações com a discussão sobre identidade”.

Também ressaltam-se os trabalhos de Tomás Tadeu da Silva

(2005), enfocando o multiculturalismo, a diferença e a diversidade em sala de aula.

Os trabalhos desenvolvidos na linha de pesquisa Currículo e (In)formação do Programa de Pós-graduação em Educação da Faced/UFBA, segundo Macedo (2007, p. 44) “[...] um exemplo do movimento pós-formal, tomando a história da teoria crítica do currículo como inspiração fundante, é construído no grupo de pesquisa Formacce, Grupo de Pesquisa em Currículo, Complexidade e Formação”. Neste grupo, coordenado pelo Professor Sidnei Roberto Macedo, são coordenadas pesquisas, estudos e formações com ênfase no estudo do currículo e da formação de professores. Segundo Macedo (2007, p. 44),

[...] constrói-se a perspectiva multirreferencial e intercrítica em currículo, com uma ênfase teórica e de pesquisa para o estudo dos atos de currículo, na medida em que entendemos serem os currículos em ato, plasmados nos seus contextos formativos; nas suas diversas perspectivas; nos seus movimentos ambivalentes e contraditórios, que acabam por orientar/forjar as formações imersas numa certa cultura educacional, em geral vinculada, de alguma forma, a processos de totalização social.

Destacam-se, ainda, os trabalhos sobre multirreferencialidade desenvolvidos na UFBA, no grupo Redepecte-Faced/UFBA, liderados pela Professora Teresinha Froes Burnham, “[...] advindo daí uma preocupação em articular currículo, tecnologia e trabalho a partir dos complexos espaços contemporâneos de aprendizagem”. (MACEDO, 2007, p. 44).

Também são destacados os trabalhos de Lopes e Macedo da UFRJ, com análises sobre políticas de integração curricular, modalidades de currículo.

Nos quadros abaixo, serão apresentados: 1- os autores e as obras que tiveram maior circulação no Brasil, 2- publicações nacionais, 3- autores e obras nacionais mais recentes.

1- Autores e obras que tiveram maior circulação no Brasil

Autores	Título em port.	Publicação/editor	Publicação no BR	Tradutor
1-TYLER, Ralph	Princípios básicos de currículo e ensino	1949-The University of Chicago	1974- Editora Globo	Leonel Vallandro
2- DOUGLAS, Harl	Administração moderna das escolas secundárias	1954- Gin asd Company	1963- Fundo de Cultura	Ruy Jugmann
3- RAGAN, William	Currículo primário moderno	1960-Holt Hinnehart and Winston	1964- Globo	Ruth Cabral
4- FLEMING, Robert	Currículo moderno	1963- Charles E. M. Books	1970- Lidador- INL- MEC	Marina Couto e Maria Eleonora Brand
5-BRUNER, Jerome	O processo da educação	1966- Harvard University	1974- Editora Nacional	Lolio Lourenço de Oliveira
6- BERMAN, Louise	Novas prioridades para o currículo	1968- Charles E. Merrill	1976- Globo/ Fundo Nacional material escolar	Leonel Vallandro

7- DAVIES, Ivor	Planejamento de currículo e seus objetivos	1976- McGraw Hill	1979- Saraiva	Marília Lins e Nélio Parra
8- KELLY, Albert Victor	Currículo, teoria e prática	1977- Harper How	1980- Harper How	Jamir Martins
9- APPLE, Michael	Ideologia e currículo	1979- Routledge, Kegan Paul	1982- Brasiliense	Carlos Eduardo F. Carvalho
10- MESSICK, Rosemary at al	Currículo: análise e debate	1980-University of Chicago	1980- Zahar	Maria Ângela V. Almeida
11-DOLL, Willian E.	Currículo: uma perspectiva pós-moderna	1983	1997- Artes Médicas	Maria Adriana Veríssimo Veronese
12-SANTOMÉ, Jurjo Torres	Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado	1994- Ediciones Morata	1998-Artes Médicas	Cláudia Schilling
13- SACRISTAN, Gimeno J.	O currículo: uma reflexão sobre a prática	1991-Ediciones Morata	1998-Artmed	Ernani, F. da F. Rosa
14-PACHECO, José Augusto	Escritos curriculares		2005-Cortez	
15- STENHOUSE, Lawrence	Investigacion y desarrollo del curriculum	1987- Ediciones Morata		
16-COLL, César	Psicologia e currículo	1987-Ediciones Paidós Ibérica S.A.	2006-Ática	Cláudia Schilling
17- EISNER e WALLANCE	Concepções conflitantes de currículo	1974- Berkeley-California	McCutchan Publishing Corporation	Sandra M. C. Paoli
18- LEWY, Arieih (org).	Avaliação de currículo		1979-EPU: Ed. Da Universidade de São Paulo	Letícia Rita Bonato

Quadro elaborado por Domingues (1986) até o item 10 e complementado pela autora

2-Publicações nacionais

Autor	Título	Ano da publicação- Editora
1- MOREIRA, Roberto	Introdução aos estudos de currículo na escola elementar	1955- MEC - INEP
2- SPERB, Dalila C.	Problemas gerais de currículo	1964- Globo
3- COUTO, Marina	Como elaborar um currículo	1966- Ao Livro Técnico
4- TRALDI, Lady Lina	Currículo	1977- Atlas
5- CHAGAS, Valnir	Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º Graus	1978- Saraiva
6- D'ANTOLA, Arlete	Supervisão e currículo	1983- Pioneira
7- Instituto interamericano de Cooperação para a Agricultura IICA	Educação no meio rural: experiências curriculares em Pernambuco	1984- Brasiliense

Quadro elaborado pela autora.

Autores e obras nacionais mais recentes

Autor	Título	Instituição	Editora-Ano da publicação
SAUL, Ana Maria	Avaliação emancipatória	PUC-SP-Cortez	Cortez-1988

MOREIRA, Antonio Flávio	Currículos e programas no Brasil	UFRJ-Papirus	Papirus-1990
SILVA, Tomaz Tadeu da	Documentos de identidade	URGS-Autêntica	Autêntica-2005
DOMINGUES, José Luís	Interesses humanos e paradigmas curriculares	In: Rev. Bras. estudos pedagógicos. Brasília, 67(156), 351-66, maio-agosto	1986
VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org)	Escola fundamental: currículo e ensino	UNB	Campinas: Papirus, 1991
LOPES, Alice Casimiro	Currículo e epistemologia	UERJ-Unijuí- Ijuí	Unijuí-2007
MACEDO	Currículo: campo, conceito e pesquisa	UFBA-Petrópolis, Vozes	Petrópolis-Vozes-2007

Quadro elaborado pela autora.

Currículo: tendências presentes nas propostas oficiais no Brasil e nas práticas

O início da história da escola no Brasil, data da época colonial, instituída com a vinda dos jesuítas para o Brasil. Os estudos curriculares não existiam como hoje os conhecemos, mas o governo português, ao possibilitar a vinda dos educadores ao Brasil, assim como eles próprios, tinham um objetivo: alfabetizar os nativos aí encontrados e aqueles que para aí se dirigiam a fim de povoar o

Brasil, de acordo com o entendimento dos colonizadores. Era o currículo entendido como a forma de se fazer o ensino. Permaneceu por muito tempo, era embasada por uma visão tradicional de educação “[...] baseada numa concepção conservadora da função social e cultural da escola e da educação”. (SILVA, 2001, p. 12).

Com o movimento dos pioneiros da Escola Nova, influenciado pelas ideias de Dewey, culminando com a implantação da Lei 4024/61, a educação passou a ser entendida “[...] instrumento para a constituição de uma sociedade onde os membros se aceitem mutuamente e se respeitem na sua individualidade, específica”. (SAVIANI, 1985, p. 12).

Neste momento, o Brasil vivia um momento de grande expansão industrial e a escola precisava formar pessoas capazes de atuarem no mercado de trabalho. Com a Lei 5692/71, a educação volta-se para a formação para o trabalho. É orientada pela tendência tecnicista, que segundo Silva (2001, p. 12) “em muitos aspectos similar à tradicional, mas enfatizando as dimensões instrumentais, utilitárias e econômicas da educação.”

Na década de 1980, o Brasil recebeu influência das vertentes neomarxistas. O processo de redemocratização do país possibilitou essa situação. Pode-se dizer que a lei 9394/96, aprovada num momento de efervescência democrática, foi inspirada na orientação neomarxista. Segundo Silva (2007, p. 12) “a crítica, de orientação neomarxista, baseada numa análise da escola e da educação como instituições voltadas para a reprodução das estruturas de classe da sociedade capitalista: o currículo reflete e reproduz essa estrutura.”

É esta a tendência que norteias as Diretrizes Curriculares Nacionais, das Diretrizes Curriculares Estaduais, construídas após a última LDB.

Silva (2007, p.13) também se refere à teoria pós-estruturalista. Para ele, a teoria “[...] pós-estruturalista, que retoma e reformula algumas das análises da tradição crítica neomarxista, enfatizando o currículo como prática cultural e como prática de significação”. Embora esta tendência não esteja implantada oficialmente, com a lei 10639/2003, transformada em artigo 26A que torna obrigatórios os estudos sobre a África, os africanos e afro-descendente, oportunizou que se desenvolvessem reflexões e estudos culturais. Na lei 9394/96 consta que, no currículo, devem ser contempladas as matrizes européias, indígenas e africanas.

Em linhas gerais, pode-se dizer que estas foram as tendências que orientaram a educação brasileira ao longo dos tempos.

No entanto, como a atual legislação atribui às escolas e aos professores a definição da concepção educacional, muitas outras tendências são vivenciadas no Brasil. São conhecidas as escolas com tendência cognitiva segundo os princípios de Piaget; as escolas humanistas como propostas por Rogers, seguindo os princípios brevemente apontados no primeiro capítulo deste material; dentre outras, como a Pedagogia Walford como proposta por Rodolf Steiner e que não está sendo aí tratada.

Quadro apresentando as teorias educacionais de maior circulação no Brasil, seus representantes, papel da escola, do professor e definição de currículo elaborado pela autora:

Teoria educacional	Representante	Escola	Professor	Currículo
Tradicional	Humanistas	Transmitir conhecimentos	Transmissor de conhecimentos	.Lista de matérias .Matérias e seus conteúdos

Escola Nova	Dewey	Possibilitar aos alunos uma vivência democrática	Estimulador e orientador da aprendizagem	Conjunto de experiências vividas pelos alunos sob orientação do professor.
Tecnicismo	Skinner	Moldar o comportamento do aluno/Dotar o indivíduo de ...	Executor de processos planejados por especialistas	Um sistema de ações planejadas para aquisição de experiências.
Cognitivismo	Piaget	Desenvolver os chamados processos mentais	Deve propor provocar desequilíbrios, fazer desafios.	Proposição de problemas a serem resolvidos pelos alunos
Pedagogia histórico-crítica	Saviani Libâneo	Difusão de conteúdos concretos indissociáveis da realidade social.	Mediador entre os conteúdos e a realidade do aluno.	Ato de comprometimento social.



Capítulo 2

Paradigmas, Modalidades e o Currículo Oculto

O segundo capítulo é destinado às reflexões em torno dos paradigmas curriculares presentes na literatura e na prática educacional. Inicialmente, reflexões sobre o que é paradigma. Um paradigma é entendido como um modelo que é aceito e têm seus fundamentos nos princípios sociológicos, filosóficos, econômicos, políticos, culturais e nas demandas da sociedade. Serão apresentados três paradigmas curriculares: o técnico-linear, o circular consensual e o dinâmico dialógico, como apresentados por Domingues (1986).

Também serão explicitadas as modalidades curriculares, estas dizem respeito à forma de se organizar o currículo e reflexões sobre o currículo oculto.

Dentre os autores, que tratam do assunto, citam-se Domingues (1986), Khun (1970), Moreira (1990), Doll (1997), Giroux (1983), Apple (2006).

Paradigmas curriculares

O termo paradigma, entendido como sinônimo de modelo é muito utilizado nos estudos curriculares. Para Khun (1970, p. 43), “um paradigma é um modelo ou um padrão aceitos.” Este autor também sugere “[...] ‘matriz disciplinar’: ‘disciplinar’ porque se refere a uma posse comum aos praticantes de uma disciplina particular; ‘matriz’ porque é composta de elementos ordenados de várias espécies, cada um deles exigindo uma determinação mais pormenorizada”. (p. 226). O paradigma é bem delimitado, definido, apresenta detalhes, razão pela qual é entendido como modelo. A esse respeito, Khun (1970, p. 44) coloca que “[...] um paradigma pode ser muito bem limitado, tanto no âmbito como na precisão”.

Complementando esta ideia, Fowler e Keen (1978) apud Streck (1986) apontam que o paradigma pode ser entendido como um mapa. “Um paradigma é como o mapa, segundo o qual nos guiamos numa viagem”. (p. 55). Para ele, quando se utiliza um mapa para organizar uma viagem, este aponta exigências como tempo necessário, o meio de transporte mais adequado, os suprimentos que serão necessários. A escolha do mapa pressupõe confiança em quem o elaborou; ao se questionar um mapa são lançadas dúvidas sobre o ponto de chegada, sobre o roteiro traçado, sobre o que planejamos e fazemos.

Para Khun (1970) apud Doll (1997, p. 17), “um paradigma controla os ‘métodos, problemas e padrões’ [...] utilizados por uma comunidade, assim como a ‘constelação mais ampla de crenças, valores e técnicas’ [...] preferida por ela”. De acordo com este conceito, refere-se a um padrão estabelecido a ser atingido, no qual onde valores, crenças vividos por uma comunidade são controlados, a partir do paradigma adotado, no sentido de se alcançar o almejado.

Os paradigmas apresentam componentes que merecem ser mencionados. Para Khun (1970) apud Streck (1996, p. 55), são quatro os componentes:

[...] a) as generalizações simbólicas que permitem que as pessoas se comuniquem acerca de questões de sua área (fórmulas, definições etc.); b) a crença em determinados modelos; c) os valores que permitem aceitar tanto as generalizações e as crenças; d) os exemplares representados por modelos concretos de solução de problemas.

Portanto, um paradigma se constitui em um modelo por meio do qual as pessoas se comunicam sobre as questões de sua área, acreditam nas questões ali esboçadas e serve de orientador para solucionar problemas apresentados.

Para Streck (1986, p. 55),

estes componentes são válidos para a educação, uma vez que nesta área também se trabalha com generalizações simbólicas na forma de definições sobre diferentes aspectos do processo educativo; crê-se que determinados modelos são os mais adequados para determinada situação, ou seja, há na base das opções certos pressupostos que são uma questão de fé; há em cada prática e teoria

valores sobre o mundo e a natureza humana, embora estejam geralmente implícitos; e podem ser apontados casos concretos onde determinada concepção funciona para resolver problemas ali encontrados.

Portanto, um paradigma, apresenta as orientações que devem ser seguidas para se desenvolver uma teoria e uma prática pedagógica.

Apoiando-se em Khun (1970), Streck (1986, p. 55) menciona que “[...] compartilhar um paradigma significa estar comprometido com o mesmo conjunto de regras e padrões da prática científica.”

Como já visto anteriormente, o currículo é resultado de uma construção social e nele estão expressas as intenções que grupos detentores do poder colocam como meta para a sua realização.

Um paradigma curricular diz respeito aos modelos que são estabelecidos para a construção e implementação das propostas curriculares nas escolas. Vários são os paradigmas, considerando que várias são as formas de se compreender a escola, a educação. Cada um deles, elaborado a partir de princípios científicos, é carregado de valores e crenças.

Domingues (1986) apresenta a partir das premissas de Macdonald sobre desenvolvimento de currículo, paradigmas curriculares, cada um ligado a um dos interesses humanos. Para ele, o interesse humano “[...] é a raiz de todo o pensamento curricular”. (p. 353). Todo currículo é organizado e desenvolvido em função dos interesses humanos. Para Moreira (1990, p. 48), “a classificação é uma aplicação da teoria dos interesses de Habermas ao campo

de currículo”. Segundo ele, são três os tipos de interesses humanos que controlam a produção de conhecimento científico: o técnico, o de consenso e o emancipador.

O interesse técnico comanda o paradigma técnico linear, cuja fonte é o pensamento de Ralph W. Tyler (1949); o interesse de consenso orienta o paradigma circular-consensual, bem caracterizado nos artigos de Maxine Greene (1975) e de William f. Pinar (1975b); e, finalmente, o paradigma dinâmico-dialógico, assim chamado por emergir do processo dialógico, com o interesse de emancipação, tem em Michael Apple (1975) e Henry Giroux (1983) dois dos seus mais proeminentes porta-vozes. (MACDONALD, apud DOMINGUES, 1986, p. 353).

De acordo com estes três interesses, são três os paradigmas de currículo apontados por Domingues (1986): o técnico-linear, o circular-consensual e o dinâmico-dialógico os quais serão apresentados a seguir.

Paradigma técnico-linear

Este paradigma, como caracterizado por Domingues (1986), emerge do interesse técnico e tem Ralph Tyler como seu principal representante. Sua característica básica é a ênfase em objetivos, estratégias, controle e avaliação.

Para Domingues (1986), o livro *The Curriculum* publicado em 1918 por John Franklin Bobbit é a origem da aplicação do enfoque empírico-analítico ao currículo. Como apontado na trajetória do currículo, era um administrador de Frederick W. Taylor, foi influenciado pelos “[...] princípios de administração científica que estavam sendo usados na indústria”. (DOMINGUES, 1986, p. 354). Partiu de uma analogia entre a orientação na escola e na indústria, elaborou um paradigma de currículo com os seguintes princípios: “a) preparar indivíduos para desempenhar funções definidas em uma situação também definida; b) basear o conteúdo curricular numa análise das funções específicas a serem desempenhadas e na situação também específica na qual devem ser desempenhadas”. (p. 354). O currículo deveria ser dotado de conteúdos que preparassem pessoas para desempenhar funções definidas em situações bem definidas; que dizem respeito às ocupações profissionais, considerando que esta era a época de expansão industrial nos Estados Unidos. Segundo Silva (2005, p. 23), “[...] Bobbit queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles realmente foram alcançados”. As preocupações eram as mesmas da indústria: estabelecer as metas, as formas de trabalho e avaliar para se certificar se as metas estavam sendo atingidas.

De acordo com Kielbard (1975) apud Domingues (1986), esses princípios retirados do sistema de produção, aplicados ao currículo devem transformar o aluno num produto útil, voltado para o sistema fabril, controlado por um técnico altamente qualificado. Os resultados a serem obtidos com este processo devem ser previamente definidos. Quando os produtos daí decorrentes provarem serem inúteis serão descartados e substituídos por outros

mais eficientes. É o currículo a serviço da produção industrial. Os responsáveis pelo currículo devem acompanhar a transformação ocorrida neste setor para poder adequar o currículo.

Para Silva (2005), as ideias de currículo elaboradas por Bobbitt tomaram mais força a partir do livro publicado por Tyler em 1949, *Princípios gerais de currículo e ensino*. A partir deste livro “[...] os estudos sobre currículo se tornam decididamente estabelecidos em torno da ideia de organização e desenvolvimento”. (p. 25). Nesta obra Tyler propõe quatro questões básicas que devem ser respondidas quando se desenvolve qualquer currículo: “1- que objetivos educacionais a escola deve procurar atingir?; 2- que experiências educacionais podem ser oferecidas de modo a ter probabilidade de alcançar esses propósitos?; 3- como organizar eficientemente essas experiências educacionais? 4- como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?” (TYLER, 1974, p. 1).

A partir destas questões, Tyler desenvolve o seu pensamento sobre currículo. De acordo com Domingues (1986, p. 354), “a definição dos objetivos é o núcleo do racional de Tyler, é o ponto em torno do qual todas as ideias giram, e deve ser baseada na razão e na realidade”. Segundo as análises de Silva (2005, p. 25), “Tyler expande o modelo de Bobbit, ao incluir duas fontes que não eram contempladas por Bobbit: a psicologia e as disciplinas acadêmicas”. Como estas fontes poderiam gerar muitos objetivos deveriam ser submetidos ao filtro da filosofia e da sociologia. A partir daí fixam-se os objetivos educacionais que vão contemplar conteúdos e comportamentos. Definidos os objetivos, passa-se à seleção e organização das experiências de aprendizagem. Em seguida, a avaliação, identificando-se até que ponto os objetivos propostos foram atingidos.

Na década de 1960, Hilda Taba realizou estudos no sentido de desenvolver o trabalho de Tyler. A partir das três fontes propõe sete passos para a elaboração de um currículo: seleção de conteúdos, formulação de objetivos, organização de conteúdos, seleção de atividades de aprendizagem, organização de atividades de aprendizagem, determinação do que vai se avaliar e de que maneira e com quais meios. Para Domingues (1986), os passos por ela apresentados se constituem em uma evolução das questões apresentadas por Tyler.

Na década de 1960, foram publicados os trabalhos de Dalilla C. Sperb e Marina Couto; na segunda metade de 1970 o trabalho de Lady Lina Traldi. As ideias aí veiculadas se constituem em um resumo das ideias de Tyler.

De acordo com Domingues (1986), na década de 1970, a linha tecnológica de Tyler passou por uma modernização na sua terminologia. James Popham e Eva Baker (1970), a partir das três fontes de Tyler, enumeram, na construção de currículo, quatro passos que refletem as quatro questões de Tyler. São os seguintes: a- os objetivos instrucionais a serem atingidos devem ser identificados em termos de desempenho dos alunos; b- as decisões de planejamento devem ser tomadas conforme os inputs definidos; c- o conjunto de estratégias alternativas deve ser pensado; d- as medidas de avaliação devem ser planejadas para verificar se os objetivos instrucionais foram atingidos.

Esse paradigma teve forte influência na construção do pensamento curricular brasileiro, influenciou a tendência definida na Lei 5692/71 cujo foco era a formação profissional; os currículos eram bem definidos, os objetivos eram formulados em termos comportamentais. Essa orientação perdurou oficialmente durante toda a década de 1970 quando, com o movimento

de redemocratização do país, iniciaram-se discussões sobre a necessidade da escola adotar enfoques que consideram o momento histórico que estava sendo vivenciado.

Paradigma circular consensual

O interesse no consenso orienta o paradigma circular-consensual; surgiu a partir da constatação de que o paradigma técnico-linear não atendia as necessidades educacionais do momento.

De acordo com Domingues (1986), no final da década de 1970, haviam sido realizadas seis conferências sobre Teorias Alternativas de Currículo, publicados cinco livros e publicações em revistas. Isto evidencia a existência de “[...] um fenômeno sócio-intelectual em processo de expansão no campo de currículo nos Estados Unidos da América do Norte”. (p. 357).

As razões para que fossem desencadeadas discussões no sentido de mudança de paradigma estão “a radicalização dos movimentos estudantis no final da década de 60 e início da de 70, associada às ideias de Paulo Freire, que justamente, nesse período começaram a circular nos meios acadêmicos norte-americanos, teve um efeito catalisador nos teóricos de currículo”. (DOMINGUES, 1986, p. 358). As ideias inovadoras de Paulo Freire sobre educação como criação de consciências críticas, foi aceita pelos meios acadêmicos, “[...] foi como se ele tivesse verbalizado o que todos pensavam”. (p. 358).

Uma das ideias que mais influenciou o surgimento de um

novo paradigma foi “a consciência de que a escola está inserida na sociedade e que seus problemas não são só problemas educacionais, mas também sociais, políticos, econômicos, e de que não podemos esperar mudanças estruturais na escola, a não ser que essas aconteçam na sociedade como um todo. (DOMINGUES, 1986, p. 358). De acordo com este autor, essa ideia deu suporte e impulso para a realização da 1ª Conferência sobre Teoria de Currículo realizada em 1973 na Universidade de Rochester em Nova York. A conferência agrupou pensadores com diferentes posicionamentos.

D. Hubner e M. Greene centraram seus trabalhos em questões de significado e de linguagem; W. Pinar explorou o enfoque fenomenológico; J. Macdonald falou sobre as três ideologias: a romântica, a da transmissão cultural e a do desenvolvimento; W. Pilder ofereceu uma análise político-social de currículo; D. Bateman utilizou Paulo Freire para dar suporte às suas crenças na necessidade de desmistificar o currículo. (DOMINGUES, 1986, p. 358).

As ideias apresentadas, diversificadas, possibilitaram um novo olhar sobre o currículo. Apesar das diferenças, para Domingues (1986, p. 359), “no paradigma circular-consensual é possível aplicar o enfoque histórico-hermenêutico no trabalho de currículo. Neste paradigma, o currículo está centrado nas experiências dos alunos e nas suas necessidades latentes e/ ou manifestas”. Ao destacar as necessidades e experiências dos alunos como componentes curriculares, não se pode desconsiderar a influência do pensamento de John Dewey, que no final do século XIX e início do século XX, no período de expansão do sistema educacional americano, e também de expansão industrial, escreveu que, “[...] paralelamente

às mudanças na vida social, a escola deveria transformar-se e organizar-se cientificamente de modo a compensar os problemas da sociedade mais ampla e contribuir para o alcance da justiça social”. (MOREIRA, 1990, p. 54).

Para Moreira (1990, p. 53), “a influência de Dewey e Kilpatrick no desenvolvimento do campo curricular americano e nas ideias escolanovistas, dominantes no Brasil de 1945 a 1960, faz com que eles se tornem focos indispensáveis em qualquer análise do pensamento curricular, quer americano, quer brasileiro”. Considera que esses dois autores podem ser associados, em certo grau, ao paradigma circular-consensual.

A teoria curricular revela compromisso com o crescimento individual e progresso social; na organização defende a questão psicológica como base da instrução e propõe o currículo centrado nas experiências da criança.

As ideias do aluno como centro do currículo são apresentadas por Maxine Greene (1975), considerado um dos principais representantes deste paradigma,

[...] o aluno é o criador e construtor do próprio currículo; ele é que deve gerar ou mudar significados sobre si mesmos, sobre os outros e sobre seu mundo, e isto se produz através da auto-reflexão. O conhecimento não pode ser doado, trazido de fora para dentro; deve resultar de uma vivência, de uma prática de vida, de uma comunicação intersubjetiva. Ao professor compete ir junto, mas lhe é negado intervir, seja para estabelecer o programa, seja para exigir conhecimentos. (GREENE, apud DOMINGUES, 1986, p. 359).

Neste enfoque o centro do processo educativo é o aluno, o conhecimento deve emergir a partir da sua vivência. De acordo com Kliebard (1975) apud Domingues (1986, p. 359) estes princípios aplicados ao currículo transformam os alunos “numa estufa onde os alunos crescem e desenvolvem as suas potencialidades sem os perigos das intempéries e sob o cuidado de um douto e passivo jardineiro”. Com esta colocação refere que os alunos vão se desenvolvendo e o professor vai orientando-os de acordo as suas necessidades, a fim de que cada um se desenvolva integralmente da melhor maneira possível.

Outra contribuição importante para esse paradigma é de Willian Pinar. Desenvolveu o que se pode considerar como

[...] racional alternativo para a construção da consciência crítica, através da auto-reflexão. Ele chama este racional de currere. O currere é um movimento dialético com duas fases: a primeira chamada regressiva, que está preocupada com a autobiografia, e a segunda chamada progressiva, que envolve o estudo do mundo como um campo de possibilidades. (DOMINGUES, 1986, p. 359).

Na fase regressiva, o aluno, através de livre associação de ideias, descreve uma experiência vivida que se encontra no seu horizonte. Através do processo de trabalho de grupo, reflete sobre o material produzido, quando compreenderá o processo pelo qual passou e como esse processo se manifestou nos outros. “[...] a comunicação e o consenso são os mais importantes resultados desta fase, e não a aprendizagem de conteúdos específicos”. p.359). Na fase progressiva, deve, em grupo, elaborar uma ‘peça’ baseada nas experiências do grupo para finalmente vivê-las, isto é, sentir as relações reveladas nesta situação. As leituras devem

ter correspondência com a realidade vivida. “Espera-se que os problemas que surjam no transcorrer da ação sejam resolvidos pela empatia e pela participação”. (p. 359). O centro é a experiência de vida de cada um.

Este paradigma também sofreu críticas. A maior é de que esse paradigma não prioriza a socialização do conhecimento sistematizado. Para Saviani apud Domingues (1986, p. 359), “[...] ao negar a escola como espaço destinado à socialização do saber sistematizado e centrar-se no aqui e agora, suprime a curiosidade intelectual e substitui a descrição teórica pela troca de experiências”. Na concepção desse autor, criam-se, assim, com esse paradigma, obstáculos para as camadas populares terem acesso aos aspectos mais dinâmicos da cultura contemporânea”. Por outro lado, o currere que é a construção da consciência crítica revela um aspecto importante, que é o de “[...] tomar o aluno como sujeito do processo de aprendizagem e recolocar a comunicação interpessoal no centro dos métodos de ensino”. (DOMINGUES, 1986, p. 359).

Paradigma dinâmico-dialógico

O paradigma dinâmico-dialógico emerge do processo dialógico com interesse de emancipação. De acordo com Domingues (1986), inspira-se no enfoque praxiológico e assenta-se em três premissas básicas oriundas do pensamento neomarxista. “[...] a) o currículo não pode ser separado da totalidade do social, deve ser historicamente situado e culturalmente determinado; b) o currículo é um ato inevitavelmente político que objetiva a emancipação das camadas populares; c) a crise que atinge o campo de currículo não é

conjuntural, ela é profunda e de caráter estrutural”. (DOMINGUES, 1986, p. 360).

A partir destas três premissas duas tendências se configuram. Uma tendência se apoia no currículo como elemento chave da apropriação do saber dominante pelas classes populares e a outra que a nega.

De acordo com a primeira tendência, “o currículo deve estar preocupado com os atos políticos necessários para a transformação do social.” (DOMINGUES, 1986, p. 360). E complementa que o objetivo de sua ação é auxiliar os alunos a refletirem criticamente sobre as forças que modelam suas vidas e sobre os mitos que lhe são passados como verdades, com objetivo de desmitificação dos conteúdos. Analisar as contradições é estratégia de intervenção e superação. “A ligação do curricularista com as classes populares é inevitável, na busca da libertação dessas da opressão. Área de estudo, recuperação paralela, ensino individualizado, avaliação com base em critério são respostas liberais que nada contribuem para um currículo cujo interesse seja a emancipação”. (p. 360).

Para Domingues (1986) é possível visualizar em Libâneo (1984), Melo (1982), Saviani (1984), dentre outros, a tendência dinâmico-dialógica. Segundo estes autores, três ideias se colocam como centrais: escola pública, professor, livro didático.

A escola pública por ser espaço onde confluem interesses do Estado e das camadas populares, deve ser vista como instrumento de transformação social; é o local destinado para a socialização do conhecimento elaborado; espaço de distribuição do conhecimento para as classes populares, de assegurar a essas camadas o acesso ao conjunto das conquistas armazenadas pelo homem na sua trajetória histórica.

A escola deve instruir sendo flexível em seu método, deve otimizar o tempo e o espaço e exercitando uma participação questionadora dos professores, alunos, equipe técnica.

Na escola pública, o “professor é o principal mediador entre quantidade-qualidade do diálogo estabelecido entre o aluno e o conhecimento, o aluno e a criatividade, o aluno e a realidade”. (p. 361). Mediador é aquele que fica no meio, entre dois polos. Portanto, o professor é o elo entre o aluno e conhecimento, realidade, criatividade.

O professor é o agente ativo no desenvolvimento desse diálogo. É o pesquisador na sala de aula, que deverá ensinar o aluno a extrair estímulos da realidade social vivida, compreendida e questionada e confrontá-los/conflitá-los não só com as formas mais avançadas da revolução científico-tecnológica, mas também com o conjunto de mudanças que marcam a cultura deste momento. (DOMIGUES, 1986, p.361).

O professor é fundamental neste processo, é mediador entre o aluno e o conhecimento, a realidade; o contato permanente com os alunos possibilita a mediação.

A escola pública tem no livro didático um instrumento para a veiculação do saber sistematizado; deve ser visto como depositário organizado do conhecimento que se processa e se acumula no mundo social e, como tal, ele deve corporificar as informações basilares de determinada matéria/disciplina, de forma correta, atualizada, sequenciada e dosada. (DOMINGUES, 1986).

Embora muito importante, o livro didático não substitui a relação face a face professor-aluno; cabe ao professor definir quando e como vai utilizá-lo, e, quando e como foi determinado. Ressalta

que a qualidade do que se ensina em sala de aula não depende do livro didático, mas este pode exercer influência no processo ensino-aprendizagem. Com isto, entende-se que o conteúdo do livro didático pode ser transformado de acordo com a visão do professor.

Estes não são os únicos paradigmas de currículo. Doll (1997), na sua obra *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*, apresenta dois paradigmas de currículo: o paradigma moderno: uma visão fechada e o paradigma pós-moderno: uma visão aberta. Em linhas gerais, no primeiro apresenta as visões de mundo de Descartes, Newton e os princípios de Tyler. O currículo se apresenta de forma linear, uniforme e, como coloca Doll (1997, p. 54) “[...] é considerado em termos de unidades arranjadas, numa ordem linear. A aprendizagem é definida em termos do número de unidades abrangidas, dominadas, acumuladas”. No segundo, apresenta a visão de Piaget, Prigogine, Dewey, Whitehead. De acordo com Doll (1997), o currículo, passa a basear-se na interação, desequilíbrio e equilíbrio. A abertura é uma característica do quadro pós-moderno e a transformação é o principal objetivo. O papel do professor é transformador e o propósito da educação, como o planejamento e avaliação são flexíveis.

Domingues (1986) também aponta que na literatura são encontrados outros esquemas para analisar os paradigmas de currículo. Um de vasta circulação no Brasil foi o proposto por Eisner e Vallance (1974) na obra *Conflicting conception of curriculum*. Propõe cinco paradigmas de currículo: desenvolvimento dos processos cognitivos referente ao desenvolvimento das operações intelectuais, enfatizando mais os processos que os conteúdos; currículo como tecnologia, busca encontrar meios eficientes para atingir o conjunto de fins predefinidos; currículo voltado para a auto-realização ou experiência consumatória, é centrado no aluno,

orientado para a autonomia e desenvolvimento humano; currículo voltado para a reconstrução social, dando grande ênfase para o contexto social, volta-se para as necessidades sociais, a reforma social e a responsabilidade pelo futuro são fundamentais e, racionalismo acadêmico que está voltado para habilitar os jovens para a aquisição das ferramentas necessárias para participar da tradição cultural, com acesso às ideias e objetos criados pelo homem .

Estes são alguns paradigmas presentes na literatura, foram construídos a partir de reflexões sobre a sociedade, a escola. Para Streck (1996, p. 65), “[...] cada educador e educadora devem se sentir desafiado/a a participar na organização de paradigmas e na implementação do ou dos escolhidos.

Para reflexão: qual é o paradigma que orienta a proposta e a prática curricular na escola em que você atua? Você já refletiu sobre a importância e necessidade de construir um novo paradigma?

Modalidades contemporâneas de currículo

Os paradigmas de currículo expressam uma determinada visão de mundo, de educação que se pretende desenvolver na escola; tem seus fundamentos na filosofia, na sociologia, nas demandas da sociedade, nos próprios alunos, mas não determinam a forma como os currículos devem ser organizados, se por áreas de conhecimento, disciplinas, por problemas, por centros de interesse, por competência, por temas geradores. Estas formas de organização do currículo são chamadas de modalidades de organização de currículo. Dizem respeito à forma como o currículo

pode ser organizado pedagogicamente, sem se desconsiderar que na organização estão presentes aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais e que a opção por uma ou outra modalidade de organização curricular também denota uma determinada visão de mundo.

Os projetos curriculares além de apresentarem uma determinada visão de mundo, para Santomé (1998, p. 191) “são uma maneira de se estruturar as diferentes áreas do conhecimento e experiências ou disciplinas, para tornar realidade outras concepções educacionais [...]”. Os projetos dizem respeito à forma como os conteúdos serão trabalhados em sala de aula, a forma de organização pode estimular a renovação e inovação pedagógicas nas salas de aula e instituições escolares. É através das modalidades curriculares que as concepções educacionais se tornam realidade, isto é, são desenvolvidas.

A discussão sobre as modalidades vem de longas datas e são diversas, assim como diversos são os autores que tratam do assunto. Dentre eles, Santomé (1998), Macedo (2007), Lopes (2008).

Para Santomé (1998), existe a organização curricular por disciplinas e a que contempla a integração; nesta são encontradas as clássicas e as contemporâneas.

A forma de organização por disciplinas é aquela comumente encontrada nas escolas públicas ou particulares. A forma mais clássica de organização do conteúdo, ainda predominante atualmente, “[...] é o modelo linear disciplinar, ou conjunto de disciplinas justapostas, na maioria das vezes de uma forma bastante arbitrária. Isto ocasiona o fim originário da educação como conhecimento, compreensão do mundo e capacitação para viver ativamente no mesmo”. (SANTOMÉ, 1998, p. 103). É a forma

de organização a partir das disciplinas científicas e a finalidade da educação é o domínio dos conteúdos de cada uma delas. Essa forma de organização que Basil Bernstein (1988, p. 104) chama de currículo “tipo coleção.” Os conteúdos estão isolados uns dos outros e normalmente o controle é feito por agentes externos. Para Bernstein (1993) apud Santomé (1998, p. 104) “nesta modalidade de enquadramento, agentes externos à sala de aula é que ‘controlam totalmente a seleção, organização, ritmo, critérios de comunicação e a posição... além da disposição da localização física”. É o que se apresenta nas propostas curriculares oficiais, nos livros didáticos, principalmente nos seus índices, que em muitas circunstâncias se constituem em orientadores dos professores.

Muitas são as críticas ao currículo disciplinarizado. Dentre elas, a de que o centro da proposta são as disciplinas e não os interesses dos alunos; que não são consideradas as experiências dos alunos e nem as problemáticas do meio sócio-cultural e ambiental.

Os conteúdos desvinculados da realidade inibem as relações pessoais entre alunos e professores e o trabalho com problemas mais práticos e atuais como os referentes à saúde, poluição etc.; os alunos não estabelecem as ligações entre as diferentes disciplinas; existe um rigor com referência ao tempo, espaço de trabalho, recursos humanos de cada área, razão pela qual são difíceis a realização de visitas, seminários; a curiosidade assim como a atividade crítica não é estimulada. Ao acompanharem o livro texto, os professores perdem o poder de decisão e de controle, o que é oposto ao defendido atualmente que os professores devem diagnosticar o que acontece em sala de aula, tomar decisões, selecionar recursos, avaliar tanto o projeto como qualquer currículo. (SANTOMÉ, 1998).

Esse autor apresenta defesa em favor do currículo integrado. Para ele, existem as formas tradicionais de integração

de currículo representadas pelos centros de interesse e métodos de projetos e outras modalidades que envolvem a integração por temas, disciplinas etc. Estas modalidades, embora pouco estudadas atualmente, aparecem na literatura educacional brasileira de longas datas. O livro *História da Educação de Peixoto* (1942), *Didática geral de Fontoura* (1968), *Didática geral de Pentagna* (1964), embora de forma descritiva abordavam o assunto. Atualmente, o assunto tem sido abordado por Santomé (1998), Hernandez e Ventura (1998), Valdemarin (2010), Dubreucp (2010), Pacheco (2011), Morandi (2002), dentre outros.

Nesta modalidade, estão os centros de interesse criados pelo pedagogo belga Ovide Decroly que viveu entre 1871 e 1932. Para ele, o programa deve tender à unidade e as suas partes devem relacionar-se entre si formando um todo indivisível. Embora nesta época não se tivesse estudos curriculares como hoje são entendidos, Decroly manifestou preocupação com a forma como o ensino era feito, salientando a unidade e a relação entre as partes. Os centros de interesse se constituem em temas que favorecem a curiosidade, em torno dos quais os conteúdos são estudados. O parcelamento das disciplinas será “[...] substituído pelo centro de interesse que serve de nexo, de união de todas as matérias”. (SANTOMÉ, 1998, p. 197). Para Decroly, os interesses movem o ser humano. “O motor fundamental da pedagogia decrolyana é constituído pelos interesses da infância, que são mobilizados a fim de satisfazer as necessidades fundamentais”. (SANTOMÉ, 1998, p. 196). Reúnem atividades em torno de temas significativos para os alunos; Decroly considera que os interesses dos alunos estão voltados para questões de natureza fisiológica, psicológica e da natureza.

Outra proposta de trabalho integrado que merece ser estudada é o Método de Projetos. Seu precursor, Willinam H. Kilpatrick, inspirou-se nos trabalhos de Dewey com quem trabalhou;

em 1918 publica na revista americana *Teachers College Record* o que denominou *The project method*, O método de projetos. Kilpatrick adota a palavra projeto como sinônimo de realização das intenções. (VALDEMARIN, 2010).

As intenções, que se realizam por meio da educação, têm como centro a vida e as experiências. “O objetivo da educação é continuar a enriquecer o processo da vida por pensamentos e ações melhores”. (KILPATRICK, 1978, p. 90). Para o idealizador do método de projetos, “o novo programa consiste em experiências. [...] A essência do novo programa será levar a criança a uma situação ativa, em que ponha em função para as suas experiências presentes os melhores meios de comportamentos”. (p. 85). Para ele, na escola deveria se aprender o que tivesse utilidade na vida cotidiana, razão pela qual o seu trabalho em muitos momentos foi criticado como utilitarista.

Segundo Kilpatrick (1918) apud Santomé (1998, p. 203), “[...] um projeto ‘é uma proposta entusiasta de ação a ser desenvolvida em um ambiente social’ e deve servir para melhorar a qualidade de vida das pessoas”. De acordo com esse autor, a intenção de Kilpatrick “[...] é transformar o currículo de cada curso e etapa em um conjunto de ‘projetos.’” (p. 204). Em cada projeto surgem novas situações que requerem novas soluções, que se transformam em novos projetos.

O currículo deve considerar “[...] a vida da criança, que apresenta situações desafiadoras com as quais deve comprometer-se, exigindo novas atitudes do professor” (VALDEMARIN, 2010, p. 108). É forma de trabalho a partir de “[...] proposta de problemas interessantes que os alunos devem resolver em equipe”. (SANTOMÉ, 1998, p. 203).

Os conteúdos das disciplinas não desaparecem; o processo

de aquisição dos conhecimentos deve ser semelhante a situações da vida, desejadas e pensadas através do uso. Na sala de aula, os saberes são sistematizados.

Trata-se de tornar realidade a relação que deve existir entre as diferentes disciplinas, dando-lhes uma unidade, para que os estudantes possam comprovar de que maneira esses problemas interessantes para seu grupo podem ser resolvidos com os conhecimentos adquiridos nos centros escolares.” (SANTOMÉ, 1998, p. 204).

As modalidades aí apresentadas são consideradas as clássicas, mas existem as denominadas de contemporâneas. De acordo com Santomé (1998), decorrentes dos modelos aí apresentados são oferecidas “[...] novas formas de trabalho nas salas de aula baseadas em filosofias que assumem a necessidade de não fragmentar artificialmente as experiências de ensino e aprendizagem das quais os alunos participam”. (p. 206).

Pring, 1976 apud Santomé (1998) apresenta quatro formas de integrar o currículo. A primeira denominada de “Integração correlacionando diversas disciplinas”. (p. 206). Nesta forma, são respeitadas as diferenças entre as matérias e/ou disciplinas; são tratadas de forma separada, mas, para serem entendidas, precisam de conteúdos típicos de outras disciplinas para superação de obstáculos. A segunda “Integração através de temas, tópicos ou ideias”. (p.207). Nesta modalidade, “[...] a estruturação das diferentes áreas de conhecimento ou disciplinas seria mediante temas, tópicos ou grandes ideias”. (p. 207). Neste caso não existem áreas ou disciplinas com maior ou menor peso, todas passam a ser subordinadas à ideia que serve para orientar a proposta de integração. A terceira

“Integração em torno de uma questão da vida prática e diária”. (p. 207). A justificativa para esta modalidade é que existem problemas na vida cotidiana que requerem conhecimentos e destrezas que não podem ser localizados no âmbito de uma disciplina. Para Santomé, é o caso dos temas transversais que envolvem as relações entre os sexos, com as drogas, a paz, o desarmamento. A quarta forma, denominada de “Integração a partir de temas e pesquisas decididos pelos estudantes”. (p. 207). Envolve questões e problemas que os alunos consideram importantes. A diferença desta modalidade com as anteriores é que o aluno é quem decide o tema ou problema a ser utilizado como eixo para organizar os conteúdos das diferentes áreas de conhecimento. A esta classificação o autor acrescenta diferentes formas de integração como “[...] através de conceitos, [...] em torno de períodos históricos ou espaços geográficos; [...] com base em instituições e grupos humanos; [...] em torno de descobertas e invenções; [...] mediante áreas do conhecimento”. (p. 207-208).

Nas formas acima apresentadas, percebe-se significativa diferença nos objetivos da educação expressos no currículo e na forma de colocá-lo em prática, daí a necessidade do conhecimento para a tomada de decisão.

Macedo (2007) também se refere às propostas contemporâneas e cita o currículo por problemas com a aprendizagem centrada no aluno, propondo que o aluno estude os conteúdos de forma reflexiva, a partir de problemas concretos; currículo por projetos que objetiva integrar os conhecimentos com o contexto real; currículo por temas geradores e problematização significa articular o trabalho com a realidade social e cultural dos alunos, seus interesses, com os conhecimentos acumulados pela humanidade; currículo por módulos de aprendizagem, onde o aluno possa construir o seu próprio percurso de aprendizagem com autonomia e flexibilidade; currículo em rede, hipertextual

e educação on line, envolve as mediações que as tecnologias implementam embora alerte para as ambivalências que crivam o seu uso na educação; currículos por ciclos de formação onde “faze-se necessário complexificar a temporalidade demonstrando seu caráter irreversível e reiterativo”. (p.114). Refere-se a uma temporalidade mais rica e múltipla e que o pensamento complexo do tempo; critica o tempo reduzido a uma simples cronologia. Menciona o currículo por disciplinas, a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade. Esta vai além da interdisciplinaridade e envolve, segundo Macedo (2007, p. 53), “[...] o enfrentamento ético-político, epistemológico e formativo das questões plantária que atingem as pessoas, suas sociedades e ecologias, e que a lógica disciplinar não absorve nem alcança”.

Lopes (2008) se refere aos trabalhos de Hernandez (1998), Hernandez e Ventura (1998), dentre outros influenciados por Dewey. São incorporadas ideias referentes à integração das ciências contemporâneas fundamentadas em Morin, Ortega y Gasset, autores da escola de Frankfurt onde está presente a visão de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. O enfoque crítico desses autores é explicado pelas fundamentações a partir das ideias de Apple, Bernstein, Popkewitz. Mesmo com este enfoque o princípio integrador defendido circunscreve-se à valorização das experiências e da vivência dos alunos.

Portanto, as formas de se construir e implementar uma proposta curricular são as mais diversas. Além destas poderão surgir outras.

É recorrente o posicionamento de Lopes (2008, p. 87)

[...] pensar na integração dos saberes disciplinares pressupõe modificar maneiras de ver o mundo, construir novos projetos, novos valores e práticas, alterar relações de poder. Particularmente no contexto escolar, pensar em formas de integração implica mudar os territórios formados, a identidade dos atores sociais envolvidos, suas práticas, além de modificar o atendimento às demandas sociais de escolarização - diplomas, concursos, expectativas dos pais, do mundo produtivo, da sociedade como um todo - e as relações de poder próprias da escola.

A Lei 9394/96 menciona que cabe às escolas organizarem suas propostas curriculares. No artigo 12, consta que, “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I- elaborar e executar a sua proposta pedagógica”. (BRASIL, 2007, p.18). No artigo 13, “os docentes incumbir-se-ão de: I- participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II- elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”. (p.18). Os estabelecimentos têm autonomia para elaborar as suas propostas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais que se constituem em orientações para implementação de prática pedagógica, sem alterar os objetivos propostos pela legislação, são apresentados por áreas para todos os níveis de ensino. Não se constituem em imposição, mas orientação, sugerindo prática a partir das disciplinas.

O documento, Ensino fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais (2010) elaborado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná que também se constituem em orientações, embora recomendem interdisciplinaridade são apresentados por áreas.

Fica evidente que a definição das modalidades fica a cargo da iniciativa dos professores e demais profissionais da escola e não como decorrência de uma política pública adotada.

É o que aconteceu na Escola Pompeu de Fabra na Espanha e Escola da Ponte em Portugal, em que suas propostas inovadoras nasceram de reflexões dos próprios profissionais. Reflexão requer conhecimento. De acordo com Santomé (1998), a Escola Pompeu de Fabra desencadeou uma discussão e deu origem ao trabalho a partir do método de projetos. A Escola da Ponte, segundo Pacheco (2011) privilegiou a interação e participação.

Atualmente as escolas estão compostas por alunos dos mais diversos segmentos sociais, econômicos, culturais, portanto a escola é a expressão da diversidade cultural. Depreende-se que os currículos disciplinarizados não atendem as diferenças dos alunos. Como apresentado por Decroly e Kilpatrick, esses projetos poderão ser trabalhados com todos os alunos. Para Bru (2008, p.151), “o método Decroly continua atual”, é uma questão de conhecê-lo, assim como o atual contexto e implementá-lo.

Diante da diversidade cultural, presente em sala de aula, as modalidades aí apresentadas poderão se constituir em alternativas para um ensino mais significativo para os alunos.

O currículo manifesto e o currículo oculto

Até momento foi discutido a respeito papel da escola no atual contexto, sobre a trajetória dos estudos curriculares, sobre o currículo no Brasil, sobre as obras que mais circularam no

Brasil, sobre a produção curricular no Brasil, sobre os conceitos, paradigmas curriculares, modalidades de currículo. Todos estes aspectos, facilmente perceptíveis, fazem parte do currículo prescrito, que no Brasil tem sido mais discutido. Também serão apresentadas reflexões sobre outra dimensão do currículo, o do currículo oculto. Como o nome está dizendo, é sobre aquela dimensão que não está explícita, mas que se materializa na sala de aula.

Os estudos e debates sobre currículo oculto são recentes, tiveram início no final dos anos de 1960 a partir das análises críticas sobre a escola e os currículos escolares que eram praticados. Vários são os autores que se dedicam ao assunto, dentre eles Giroux (1983), Apple (2006), Silva (2005). De acordo com Silva (2005, p. 77) foi Philip Jackson, autor do livro *Life in classrooms*, que utilizou em 1968, pela primeira vez o conceito de currículo oculto.

Os debates sobre currículo oculto tem sido importantes e contribuem para o entendimento do que acontece em sala de aula. De acordo com Giroux (1983, p.65), “[...] os debates sobre currículo oculto [...] apontam aspectos da vida escolar que ligam as escolas à sociedade mais ampla, [...] têm mostrado a necessidade de se gerar um novo conjunto de categorias com as quais se analisar a função e os mecanismos da escolarização”.

Estes debates situam-se enfocando o que está além do explícito na proposta curricular. Para Giroux (1983, p. 69),

as escolas passaram a ser vistas como espaços sociais com um duplo currículo - um explícito e formal, o outro oculto e informal. A natureza da pedagogia escolar deveria ser encontrada não apenas nas finalidades expressas das justificativas escolares e objetivos preparados pelo professor, mas também na miríade de crenças e valores transmitidos tacitamente através das relações sociais e rotinas que caracterizam o dia-a-dia da experiência escolar.

Nos currículos prescritos as crenças, valores, não constam como conteúdos de ensino, mas são assimilados pelos alunos pela vivência cotidiana que acontece entre professores e alunos. Para Jackson (1968) apud Silva (2005, p. 77), “os grandes grupos, a utilização do elogio e do poder que se combinam para dar um sabor distinto à vida de sala de aula coletivamente formam um currículo oculto, que cada estudante (e cada professor) deve dominar se quiser se dar bem na escola”. O fato de o aluno ter de conviver com grandes grupos, a forma como o professor elogia o aluno, o uso do poder em sala de aula têm influência sobre o aluno e sua aprendizagem e como estas relações não estão explícitas no currículo prescrito, fazem parte do currículo oculto.

Mais tarde, de acordo com Silva (2005), Dreeben num livro com o título *On what is learned in school* ampliou-se a definição apresentada por Jackson, que Silva chama de funcionalista destacando a determinação estrutural do currículo oculto. “Eram as características estruturais da sala de aula e da situação de ensino, mais do que o seu conteúdo explícito, que ‘ensinavam’ certas coisas: as relações de autoridade, a organização espacial, a distribuição do tempo, os padrões de recompensa e castigo”. (p. 78). Elementos como o espaço da sala de aula e a sua organização, o uso que o professor faz da sua autoridade, a distribuição do tempo entre as atividades, como os alunos são recompensados ou castigados pelo seu desempenho, são componentes curriculares e não explícitos. Portanto, tempo destinado para uma atividade, organização do espaço etc. também são elementos que ensinam ou interferem na aprendizagem.

Silva (2005) apresenta distinção entre currículo oculto numa perspectiva funcionalista e crítica. Para ele a diferença estaria na “[...] desejabilidade ou não dos comportamentos que eram

ensinados, de forma implícita, através do currículo oculto.” (p.78). Na visão funcionalista, estas aprendizagens eram necessárias para que a sociedade funcionasse bem. “[...] os comportamentos assim ensinados eram funcionalmente necessários para o bom funcionamento da sociedade e, portanto, desejáveis.” Em um exemplo Dreeben apud Silva (2005, p. 78) coloca que, “a escola através, do tratamento impessoal que, em contraste com a família, ela proporciona, ensina a noção de universalismo necessária ao perfeito funcionamento das sociedades ‘avançadas’”. De acordo com esta visão, os ensinamentos decorrentes do currículo oculto contribuiriam para o bom funcionamento da sociedade e, portanto, seriam desejáveis.

Quanto às análises críticas, “[...] as atitudes e comportamentos transmitidos através do currículo oculto são vistos como indesejáveis, como uma distorção dos genuínos objetivos da educação, na medida em que moldam as crianças e jovens para se adaptar à injustas estruturas da sociedade capitalista.” (SILVA, 2005, p.78). Coloca como exemplo a correspondência entre as relações sociais que ela enfatiza e as relações sociais predominantes no local de trabalho, ensina às crianças e jovens das classes subordinadas como se conformar com as exigências de seu papel subalterno nas relações sociais de produção.

Apple (2006) é um dos autores que se dedica ao estudo do currículo oculto e se refere aos trabalhos de Jackson (1968). Defini o currículo oculto como “[...] as normas e os valores que são implicitamente, mas eficazmente, ensinados nas escolas e sobre os quais o professor em geral não fala nas declarações de metas e objetivos”. (p. 127). Neste conceito está sendo reforçada a ideia das ações que acontecem em sala de aula, influenciam os alunos tanto nas atitudes como na aprendizagem, mas não estão expressas.

Os estudos de Jackson (1968) também são referenciados por Apple (2006).

[...] os modos pelos quais os alunos aprendem a lidar com um sistema em que há muita gente nas salas de aula, com os elogios e com o poder, em outras palavras, com o grande tempo de espera que as crianças têm de enfrentar, com o professor como primeiro 'chefe' das crianças e com o fato de as crianças aprenderem a falsear determinados aspectos de seus comportamentos para conformarem-se ao sistema de recompensas existentes na maior parte das salas de aula.

De acordo com esse autor, o currículo oculto está presente em todas as sala de aula, razão pela qual o professor deve dominar o assunto. A forma como o professor age diante do elevado número de alunos na sala de aula, como exerce a sua autoridade, como elogia, como se apresenta às crianças levando-os muitas vezes ao conformismo constituem-se em elementos do currículo oculto.

Outra ideia de currículo oculto é o apresentado por Giroux (1983). Conceitua o currículo oculto como sendo "as normas, os valores e crenças imbricados e transmitidos aos alunos através de regras subjacentes que estruturam as rotinas e as relações sociais na escola e na vida de sala de aula". (p. 71). Este conceito também aponta o conjunto de regras que de forma velada são transmitidos aos alunos através das relações sociais na escola e na sala de aula.

Para Elizabeth Vallance (1973) apud Giroux (1983, p. 71), o termo é usado para se referir "[...] às consequências não-acadêmicas porém educacionalmente significativas da escolarização que ocorrem sistematicamente mas não explicitadas em nenhum nível das justificativas públicas da educação..." A autora se refere

às consequências não-acadêmicas e não aprendizagens embora considere que são significativas e complementa que o termo “[...] se refere no sentido lato à função social de controle que a escolarização exerce”. (p. 71).

Para Santomé (1995, p. 10), o currículo oculto “[...] desempenha um papel de destaque na configuração de significados e valores dos quais a comunidade docente e mesmo a discente não costumam estar plenamente conscientes”. A colaboração das suas reflexões é no sentido de apontar que professores e alunos nem sempre estão conscientes da influência que o currículo oculto tem na formação de valores.

Domingues (1986) ao tecer suas considerações sobre o currículo oculto apropria-se do conceito de Apple e trata de como é veiculado na escola. Para ele, “[...] embora seja possível identificar, já, alguns veículos do currículo oculto, como, por exemplo, o livro didático, é nas regras sociais, nos valores sociais, enfim, nas ações do dia-a-dia na escola, que ele se centraliza”. (p. 362). Embora coloque as regras sociais, valores, ações do dia-a-dia como um dos maiores veículos do currículo oculto, menciona o livro didático como grande instrumento de veiculação de ideologias, valores e, portanto, também deve ser considerado.

Silva (2005) apresenta sua visão sobre o assunto. Para ele, “o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar, que sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens oficiais relevantes”.(p.78).

As aprendizagens do currículo oculto são tratadas por Silva (2005). Para ele, é muito importante saber o que se aprende no currículo oculto e através de que meios. E acrescenta que

numa perspectiva crítica as aprendizagens no currículo oculto “[...] são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem de forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista”. (p.78). Segundo ele, o currículo oculto “[...] ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo”. Relata que as crianças das classes operárias aprendem as atitudes próprias ao seu papel de subordinação, enquanto as crianças das classes proprietárias aprendem os traços sociais apropriados ao seu papel de dominação”. (p. 79). De acordo com estas análises, o currículo oculto tem como papel a reprodução das relações sociais existentes.

Silva (2005) questiona quais são estes elementos que, no ambiente escolar contribuem para essas aprendizagens. Para ele uma das fontes de currículo oculto “[...] é constituída pelas relações sociais da escola: as relações entre professores e alunos, entre alunos e alunos”. (p. 79).

Outro aspecto colocado como de aprendizado é a organização do espaço escolar. “O espaço rigidamente organizado da sala de aula tradicional ensina certas coisas; o espaço frouxamente estruturado da sala de aula mais aberta ensina outro tipo de coisas”. (p. 79). Outro aspecto diz respeito ao tempo. Com ele se aprende pontualidade, o controle do tempo, sua divisão.

Além da importância atribuída às relações pessoais, ao tempo, a organização do espaço, para Silva (2005, p. 79)

o currículo oculto ensina, ainda, através de rituais, regras, regulamentos, normas. Aprende-se também através das diversas divisões e categorizações explícitas ou implícitas próprias da experiência escolar. entre os mais 'capazes' e os 'menos' capazes, entre meninos e meninas, entre um currículo acadêmico e um currículo profissional." O ambiente escolar é por decorrência um ambiente de aprendizagem.

Uma das questões colocadas para reflexão é o que fazer quando o currículo oculto é encontrado. Para Silva (2005, p. 79),

na teorização crítica, a noção de currículo oculto implica na possibilidade de termos um momento de iluminação e lucidez, no qual identificamos uma determinada situação como constituindo uma instância de currículo oculto. A ideia é que uma análise baseada nesse conceito permite nos tornarmos conscientes de alguma coisa que até então estava oculta para a nossa consciência. A coisa toda consiste em desocultar o currículo oculto.

Implícito na noção de currículo oculto está a ideia de que, se conseguirmos desocultá-lo, ele se tornará menos eficaz, deixará de ter os efeitos que tem pela única razão de ser oculto. "Supostamente, é essa consciência que vai permitir alguma possibilidade de mudança. Tornar-se consciente do currículo oculto significa, de alguma forma desarmá-lo". (p. 80). Considerando que o currículo oculto acontece independente da vontade, a grande tarefa do professor é descobrir e impedir a sua ação no sentido, pois como diz Silva (2005, p.80). "[...] ele expressa uma operação fundamental da

análise sociológica, que consiste em descrever os processos sociais que moldam nossa subjetividade como que por detrás de nossas costas, sem nosso conhecimento consciente”. Preocupa-se com os processos invisíveis, com o que está oculto.

O currículo oculto tornou-se um instrumento de análise do cotidiano da sala de aula. Ele tornava “[...] transparente aquilo que normalmente aparecia como opaco”. (SILVA, 2005, p. 80). E o autor reforça que “[...] nesse sentido, o conceito continua sendo importante, apesar do predomínio de um pós-estruturalismo que enfatiza mais a ‘visibilidade’ do texto e do discurso que a ‘invisibilidade’ das relações sociais”. (p. 80).

As teorias de currículo oculto fornecem aporte teórico “[...] ao desenvolver uma nova sensibilidade para com as ligações entre as escolas e o cenário social, econômico e político que constitui a sociedade mais ampla, [...]” (GIROUX, 1983, p. 69). É a percepção da escola em movimento, com suas ideologias, contradições e não apenas como depositárias do conhecimento.

Um grande benefício derivado do trabalho sobre currículo oculto foi que as escolas passaram a ser vistas como instituições políticas, inextricavelmente ligadas às questões de poder e de controle na sociedade dominante. Questões a respeito da eficiência e fluência da operação eram suplementadas em parte com indagações a respeito da maneira pela qual as escolas medeiam e legitimam a reprodução social e cultural de relações de classe, raça e gênero na sociedade dominante” (GIROUX e PENNA, 1979 apud GIROUX, 1983, p. 69).



Ainda sobre a discordância quanto a função da escola, “[...] os primeiros teóricos do currículo oculto geralmente concordavam em que as escolas processavam não apenas o conhecimento mas também as pessoas”. (GIROUX, 1983, p. 70).

Outro aspecto a se considerar é o de que o currículo oculto, à medida que os estudos, principalmente na área de sociologia, avançam, ele acaba não sendo mais oculto, as teorias contribuem para desvendá-lo, para torná-lo explícito.

Muitos foram os desvendamentos já realizados, em muito contribuindo para a compreensão das relações que se estabelecem na escola, mas este é um campo promissor para estudos e pesquisas.



Capítulo 3

O Currículo, Legislações Educacionais e demais Documentos Oficiais

Nesta terceira unidade, serão abordados aspectos referentes ao currículo e a legislação educacional brasileira. Será feita uma breve retomada histórica, objetivando identificar como o currículo era entendido nas leis 4024/61 e 5692/71. A ênfase será nos aspectos postos na atual legislação, a Lei 9394/96, no que se refere a atribuição concedida às escolas e professores para elaborarem suas propostas curriculares, e à base comum nacional e parte diversificada e demais elementos que orientam o processo de ensino como carga horária, número de dias letivos, sistema de avaliação.

Com a apresentação do currículo nas legislações, objetiva-se que sejam percebidas as mudanças que aconteceram no campo curricular ao longo dos tempos.

Os Parâmetros curriculares nacionais serão apresentados como orientações que podem ser seguidas pelos professores em suas práticas, assim como o Ensino de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais e as Diretrizes curriculares nacionais e estaduais para o ensino Fundamental.

Como referências serão utilizados Brasil (2007), Chagas (1978), Cury (2000), Zotti (2004), dentre outros.

Lei 4024/61

Embora o Brasil tenha escolas desde o início da colonização, a primeira lei que estabeleceu as diretrizes e bases da educação a nível nacional é a Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Até então, as leis eram elaboradas pelas províncias e depois pelos estados, de acordo com as suas condições, necessidades e entendimentos.

Esta lei conservou o ensino primário de 4 anos e “[...] reuniu o secundário e os ‘ramos’ de formação profissional sob a designação comum de ensino médio, que vinha desde o século XIX, com a nomenclatura de ginásio e colégio em ambos os ciclos.” (CHAGAS, 1978, p. 61). O 1º ciclo ginásial com quatro anos de duração; e, o 2º ciclo colegial com três anos de duração.

De acordo com esse autor, “o primário tinha por objetivos específicos ‘o desenvolvimento da criança’ - do raciocínio, da expressão - e a sua integração no meio físico e social, enquanto a escola média visava genericamente à ‘formação do adolescente’.

(CHAGAS, 1978, p. 61).

Quanto à duração, o primário era de quatro anos e o ensino médio de sete anos, sendo quatro para o primeiro ciclo-ginásial e três anos para o segundo ciclo- chamado de secundário, dividido em várias modalidades como o clássico, os cursos técnicos envolvendo o industrial, agrícola, comercial e de preparo para professores da escola primária.

Considerando as finalidades da educação- desenvolvimento da criança e formação do adolescente- fornece orientações curriculares, embora amplas, tanto para o ensino primário como médio. De acordo com Chagas (1978, p. 61), “os currículos já não vinham prescritos na lei, a não ser quanto ao relevo que deveria ter o ensino de Português e à exigência de Educação Física, Educação Moral e Cívica, Iniciação Artística e Ensino Religioso, este de oferta compulsória nos estabelecimentos oficiais e facultativo para os alunos.”

De acordo com o autor,

para a escola primária, nem mesmo as grandes linhas eram previstas e, para a de grau médio, concebeu-se uma fórmula para determinação dos conteúdos curriculares, a objetivar-se em aproximações sucessivas, que figura entre os pontos altos da LDB. Havia uma parte nacional, representada por ‘até cinco disciplinas obrigatórias’ indicadas pelo Conselho Federal de Educação; uma parte regional, constituída pelas que o Conselho de cada sistema viesse a fixar ainda com a

obrigatoriedade; e uma parte escolar, formada pelas matérias que os estabelecimentos escolhessem de listas elaboradas pelos Conselhos. A estes cabia igualmente definir 'a amplitude e o desenvolvimento dos programas' relativos às disciplinas que exigissem ou arrolassem. (p. 61).

Para o nível médio, que envolvia o ginásial e o secundário, as disciplinas a serem trabalhadas emanavam de três fontes: a nacional, a regional e a escolar.

O Conselho Federal de Educação, através de indicações apontou que no ensino médio os currículos deveriam ser organizados levando em conta quatro componentes: a) as disciplinas intelectuais obrigatórias: Português; História; Geografia; Matemática e Ciências; b) as práticas educativas artísticas ou úteis; c) as práticas educativas físicas; d) a educação moral e cívica e religiosa, também consideradas práticas educativas. (ZOTTI, 2004).

De acordo com esta autora, como muitos estados não tinham organizado seus conselhos, o sistema federal, através de indicação, aponta rol de disciplinas optativas como sugestão para os mesmos. São elas:

a) No ciclo ginásial: línguas estrangeiras modernas, música (canto orfeônico), artes industriais, técnicas comerciais e técnicas agrícolas. b) No ciclo colegial: línguas estrangeiras modernas, grego, desenho, mineralogia e geologia, estudos sociais, psicologia, lógica, literatura, introdução às artes, direito usual, elementos de economia, noções de contabilidade, noções de biblioteconomia, higiene e dietética.

A atribuição aos estados para definirem disciplinas constitui-se no início da descentralização, mesmo não tendo acontecido a contento.

De acordo com Zotti (2004), de modo geral, a matriz curricular adotada tanto nos estados como nos municípios era composta das seguintes disciplinas: Leitura e linguagem oral e escrita; Aritmética; Geografia e História do Brasil; Ciências; Desenho; Canto orfeônico e Educação física, além do ensino religioso.

Quanto à concepção curricular não é encontrada nenhuma de forma explícita. “Era um tanto imprecisa, porém, a concepção de currículo em seu aspecto dinâmico. Apenas inferia-se do texto que os conteúdos assim fixados deveriam traduzir-se em disciplinas, práticas educativas e atividades de iniciação artística; e daí enveredava-se por critérios quantitativos igualmente pouco nítidos. (CHAGAS, 1978, p. 62).

Com esta colocação depreende-se que estas formulações foram orientadas pela concepção tradicional de currículo, entendido como lista de matérias ou disciplinas e seus respectivos conteúdos.

No que se refere às orientações metodológicas, de acordo com Chagas (1978), não havia normas didáticas traçadas. Era atribuída, aos Conselhos, competência para “[...] estabelecer, com amplitude, ‘o desenvolvimento dos programas’ relativos às disciplinas que indicassem”. (p. 62). Cabia, portanto, aos Conselhos estabelecer a amplitude dos programas das disciplinas por ele indicadas.

Quanto à avaliação, o tempo destinado era excluído da contagem do ano letivo, o que fazia com que a avaliação acontecesse separada do ato docente. Aos professores cabia ensinar, às autoridades examinar e aprovar ou reprovar. “Eram os exames

tradicionais, 'prestados perante comissões examinadoras' e 'sob fiscalização da autoridade competente'". (CHAGAS, 1978, p. 63). E, o autor complementa que, ao professor era assegurada liberdade para elaboração de questões, mas não a sua aplicação, o que criava um clima desconfortável para os alunos que estavam em sala de aula.

Por estas colocações, depreende-se que as orientações curriculares eram amplas, superficiais e abrangentes, sugerindo uma prática de transmissão dos conhecimentos.

Esta lei que perdurou durante dez anos, sofreu várias alterações no decorrer de sua vigência, mas aqui não serão tratadas. Decorrente das transformações que estavam ocorrendo no Brasil, inclusive do modelo econômico industrial, em 1971, foi aprovada uma nova lei, a 5692/71, com novas orientações.

A Lei 5692/71

A Lei 5692/71, aprovada em agosto de 1971, num momento em que no Brasil vivia sob o autoritarismo, apresentou uma série de reformulações no sistema escolar. Ampliou o antigo ensino primário de 4 anos para 8 anos sob a denominação de ensino de 1º Grau e o antigo ensino secundário dividido em científico, clássico e profissional foi transformado em ensino de 2º Grau com três anos de duração e, caráter profissionalizante.

Tratando-se do ensino de 1º e 2º Graus, com 11 anos de duração, o objetivo geral era proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Quanto ao currículo, o que se percebe é que aparecem orientações mais explícitas que na lei anterior. Estas orientações podem ser atribuídas como decorrentes do regime político vivenciado naquele momento, como também à tendência tecnicista de educação, voltada para o trabalho que esteve presente ao longo do processo educacional e exigia direcionamento.

Assim, a lei fixou as matérias e as formas didáticas de tratamento da matéria que deveriam ser desenvolvidas em forma de atividade, áreas de estudo e disciplinas. O currículo pleno era composto de um núcleo comum, estudos obrigatórios e uma parte diversificada.

O currículo pleno era composto por três grandes áreas: a) Comunicação e Expressão que envolvia Língua Portuguesa, Língua Estrangeira moderna; b) Ciências, envolvendo Matemática e Ciências Físicas e Biológicas; c) Estudos Sociais envolvendo História, Geografia e Organização Social e Política Brasileira. Cada uma destas áreas era composta por disciplinas do núcleo comum e dos estudos obrigatórios. O Núcleo comum era composto por Português, Matemática, História, Geografia, Ciências.

Os estudos obrigatórios eram formados por Programas de Saúde, Educação Física, Educação Artística, Ensino Religioso, Educação moral e Cívica ou Organização Social e Política Brasileira.

A parte diversificada, para atender às necessidades regionais ou locais, era definida pela escola a partir de uma lista de disciplinas elaboradas pelo Conselho Federal de Educação.

Quanto à forma de trabalho, de 1ª à 4ª série, o ensino deveria ser desenvolvido em forma de atividades, em torno das três áreas e propunha um ensino integrado; a partir de um temas central o professor deveria trabalhar todas as áreas sem estabelecer

divisões entre seus componentes. Deveria ser trabalhada por um só professor. As áreas eram: Iniciação às Ciências, Integração Social e Comunicação e Expressão.

De 5^a à 8^a série, o ensino deveria ser desenvolvido em forma de áreas de estudo. Cada uma das áreas, Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências, deveriam ser trabalhadas separadamente. Neste segmento, deveriam ser trabalhados por três professores, cada um, especialista em uma área.

No 2^o Grau, o ensino deveria ser desenvolvido em forma de disciplinas. Cada uma das disciplinas ou matérias que compõem as áreas deveria ser trabalhada por um professor, especialista naquela área.

De acordo com o contido no Parecer 853/71, esta organização foi para atender ao desenvolvimento psicológico dos alunos. No início da escolarização um professor trabalhando de forma integrada; de 5^a à 8^a série por área, a integração deveria ocorrer em torno dos componentes de cada uma delas; trabalhada por três professores; no 2^o Grau por disciplinas, cada uma tratada como campo especializado do conhecimento, pois nesta faixa etária os alunos já possuem condições de compreensão de cada uma das áreas do conhecimento.

De 1^a à 4^a série, a educação assumia o caráter de educação geral. Na 5^a e 6^a séries, além das disciplinas de educação geral eram trabalhadas disciplinas de voltadas para a profissionalização, com o objetivo da sondagem de aptidões. Eram oferecidas técnicas agrícolas, técnicas comerciais, técnicas industriais e educação para o lar. Cada área era oferecida em um semestre. Ao final da 6^a série, o aluno havia cursado as quatro áreas. Ao passar para a 7^a série, escolhia uma das áreas e, na 7^a e 8^a séries, através do

aprofundamento de uma destas áreas acontecia a iniciação para o trabalho. A escola fornecia uma educação geral e uma voltada para o trabalho, pois se o aluno não tivesse condições de prosseguir os estudos, com os conhecimentos adquiridos em uma das quatro áreas, teria condições de ingressar no mundo do trabalho, pois teria adquirido noções sobre profissionalização.

Os Colégios Polivalentes, construídos em alguns estados brasileiros como Rio Grande do Sul, Paraná, Espírito Santo, Bahia, Pernambuco, dentre outros, desenvolviam um currículo dentro destes princípios, educação geral e iniciação para o trabalho; eram equipados com tornos, serras, materiais de gráficas, equipamentos de escritório, de cozinha, etc. para que as práticas fossem desenvolvidas. Esses equipamentos foram observados em visitas feitas a alguns destes estabelecimentos.

No 2º Grau a formação era voltada para a profissionalização, sem desconsiderar a formação geral. No 1º ano a maior carga horária era destinada para as disciplinas de formação geral e pequena carga horária para a formação profissional, pois o objetivo era a preparação para o vestibular; no 2º ano havia um equilíbrio entre educação geral e formação profissional; no 3º ano a maior carga horária era para a formação profissional.

O número de dias letivos é de 180, a avaliação era fora deste período e os professores já tratavam da avaliação.

No final da década de 1970, havia indícios da dificuldade de aplicação desta lei, principalmente, referente a parte profissionalizante. Dentre os fatores falta de recursos humanos e materiais para a viabilização da lei. Em 1978, a Lei 7.740 não tornava mais obrigatório o ensino profissionalizante. Neste período é que surgem no Brasil os movimentos em torno da redemocratização do país e no contexto educacional a necessidade de uma nova lei que atendesse às necessidades do momento histórico.

A Lei 9394/96

Os avanços científicos e tecnológicos que estavam acontecendo no mundo, influenciando mudanças nos valores, nas relações sociais, econômicas, políticas, culturais e principalmente no mundo do trabalho com novas profissões, novas exigências, novas necessidades apontavam a necessidade de novas orientações na educação escolar brasileira.

Após longo processo de discussões, num período de efervescência democrática, foi promulgada em 20 de dezembro de 1996, a Lei 9394/96. Apresentou várias modificações tanto na composição dos níveis como na proposta curricular. Neste material será dada ênfase aos aspectos curriculares principalmente do Ensino fundamental.

No que se refere à composição dos níveis escolares, de acordo com o artigo 21, [...] “a educação escolar compõe-se de: I- educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II- educação superior”. (BRASIL, 2007, p. 20). O 1º e 2º Grau foi transformado em educação básica e, ainda incluído a educação infantil.

Quanto ao currículo, diferente da lei 5692/96 que define as matérias e disciplinas e as formas didáticas de tratamento da matéria: atividades, áreas de estudo e disciplinas, esta delega aos estabelecimentos de ensino e aos docentes a tarefa da elaboração das propostas pedagógicas. No artigo 12 consta que, “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I-elaborar e executar sua proposta pedagógica”. (BRASIL, 2007, p. 18). Consta no artigo

que 13 “os docentes incumbir-se-ão de: I- participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II- elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”. (BRASIL, 2007, p. 18). Portanto, a escola terá a incumbência de elaborar e colocar em prática a proposta curricular, sem desconsiderar as orientações contidas nesta lei sobre a base nacional comum que deve ser trabalhada em todo território nacional e a parte diversificada para atender as necessidades regionais e demais orientações como carga horária.

Os artigos 26 e 26-A são dedicados a composição curricular do ensino fundamental e médio.

Consta, no artigo 26, que “[...] devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”. (BRASIL, 2007, p. 23).

No parágrafo primeiro, do artigo 26, está explícito que os currículos “[...] devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil”. (BRASIL, 2007, p. 23).

De acordo com o disposto neste parágrafo, entende-se que a base nacional comum deve abranger o estudo da língua portuguesa, da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. Embora não constem os termos história e geografia, entende-se que o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil pode ser desenvolvida nestas duas áreas do conhecimento.

Consta, no parágrafo segundo, que o “ensino da arte constituirá componente obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” (BRASIL, 2007, p. 23).

No parágrafo terceiro que, “a educação física, integrada a proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultada ao aluno. (Lei 10.793/2003). A educação física é componente obrigatório, mas de acordo com os itens I, II, III, IV, V e VI, poderão ser dispensados os alunos que cumprem jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; aluno maior de 30 anos de idade; aluno que estiver prestando serviço militar ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática de educação física; que tenha prole. (BRASIL, 2007, 24).

No parágrafo quarto, “o ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente as matrizes indígena, africana e europeia”. (BRASIL, 2007, p. 23). Coloca como obrigatórios os estudos das matrizes étnicas que constituíram a identidade do povo brasileiro, principalmente a indígena e africana pouco trabalhada nas escolas ou trabalhadas numa perspectiva folclórica.

De acordo com o parágrafo quinto, “na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”. (BRASIL, 2007, p. 23). Portanto, o ensino de uma língua estrangeira moderna, dentre elas o francês, inglês, espanhol é obrigatório. As escolas também podem optar por uma língua de acordo com a constituição étnica da comunidade como o italiano, alemão, polonês, ucraniano, russo, japonês etc.

O artigo 26-A foi incluído a partir da Lei 10.639/2003 de 9 de janeiro de 2003, torna obrigatórios os estudos sobre a África, africanos e afro-descendentes. Reforça a necessidade dos estudos sobre a África e africanos que consta no parágrafo quarto a respeito dos estudos das três matrizes: africana, indígena e euroeia. “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”. (BRASIL, 2007, p. 23). No parágrafo primeiro, é colocado de forma mais detalhada o que deve ser abordado nestes estudos.

Os conteúdos programáticos a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2007, p. 24).

Historicamente, a escola tem excluído dos seus currículos os estudos sobre a contribuição dos africanos. O Brasil é um país multicultural, portanto, deve oferecer uma educação multicultural. Entende-se que é uma forma de resgatar o débito que o Brasil tem para com estes povos. Para Carneiro (2010, p. 201), “[...] não há verdadeira história do Brasil sem a inclusão da participação do cidadão negro na constituição da nação brasileira”.

Consta, também, que estes conteúdos deverão ser “[...] ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”. (BRASIL, 2007, p. 24).

Este parágrafo orienta que os conteúdos deverão ser

trabalhados, de forma interdisciplinar, em todas as áreas de conhecimento mas, essencialmente em Educação Artística, Literatura e História do Brasil. Embora se entenda que a interdisciplinaridade é possível em todas as áreas do conhecimento, estas, por sua natureza, oferecem mais possibilidades.

Para complemento dos estudos, neste campo do saber, merecem ser destacadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais. Este documento, elaborado pelo MEC, reconhece a importância e necessidades destas aprendizagens e se constitui em orientações para a prática.

O Brasil precisa estudar, para conhecer melhor, a história e o destino das populações afrodescendentes e indígenas. A realidade socioeconômica destas populações reflete o processo histórico de exclusão social e econômica a que têm sido submetidas pela sociedade brasileira. Na verdade, não há desenvolvimento sem uma ciência (conhecimento) e uma consciência de ETNODESENVOLVIMENTO.” (CARNEIRO, 2010, p. 202).

Complementando os objetivos, no artigo 27 consta que

[...] os conteúdos curriculares de educação básica observarão, 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; II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento; III - orientação para o trabalho; IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais. (BRASIL, 2007, p. 24).

No artigo 33, consta que “o ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural, religiosa no Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo”. (BRASIL, 2007, p. 26). A oferta do ensino religioso é obrigatória por parte da escola, mas a matrícula é facultativa ao aluno, sendo respeitada a diversidade religiosa.

Quanto aos conteúdos, cabe à escola a sua definição. De acordo com o parágrafo primeiro, “os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores”. (BRASIL, 2007, p. 26). Cabe, portanto, aos sistemas de ensino, quer seja municipal ou estadual, definir o que deve ser trabalhado, assim como a seleção dos professores que serão responsáveis por este trabalho.

No parágrafo segundo, consta que “os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso”. Os conteúdos a serem desenvolvidos deverão ser indicados pelas diferentes denominações religiosas, de modo que possa atender a todos os alunos.

O colocado para o Ensino Médio é amplo e abrangente. Prioriza a educação tecnológica considerando toda a evolução presente na sociedade, a compreensão da ciência, das letras e das artes devem ser trabalhadas vinculadas com a cultura humana. De acordo com Carneiro (2010, p. 289), “[...] a pintura, o texto literário, a peça de teatro, a escultura, a cerâmica ou o desenho rupestre nada mais são do que corpos radiográficos do processo de transformação da sociedade. Por isso, são fotografias do dinamismo histórico.”

E, complementa que, a base para a compreensão destes processos é o domínio do próprio idioma “[...] como ensinam os linguistas, não se pensa através de ideias, mas através de palavras e estas tem seu ‘dinamismo’ na língua”. (p. 289). A compreensão da língua é instrumento imprescindível para o exercício da cidadania.

Quanto à ressalva sobre as metodologias, devem ser entendidas como formas de ensino, mas, também de aprendizagem. O encaminhamento metodológico adotado pelo professor possibilita que a educação assuma caráter conservador ou transformador, que se desenvolva a criatividade ou a repetição. Com a avaliação acontece o mesmo. Ou os alunos estudam para obterem notas através das provas convencionais ou utilizam-se instrumentos que reforcem a aprendizagem.

Quanto à inclusão de mais uma língua estrangeira, justifica-se devido à necessidade de se comunicar com pessoas de outros países devido a globalização. Para Carneiro (2010, p. 290), “[...]’as línguas estrangeiras modernas funcionam como meios para se ter acesso ao conhecimento e, por conseguinte às diferentes formas de pensar, de sentir, de agir e de conceber a realidade”. O domínio de uma língua estrangeira possibilita o acesso a outras culturas de forma mais dinâmica.

Nos parágrafo primeiro do artigo 36, consta que os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados para que ao final do ensino médio o educando demonstre: I- domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II- conhecimento das formas contemporâneas de linguagem; III- domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. (BRASIL, 2007, p. 27).

Tanto os conteúdos, metodologias, como critérios de avaliação devem ser direcionados para que o aluno compreenda os códigos necessários à produção de uma moderna produção de vida; que adquira conhecimentos de Filosofia e Sociologia que vão colaborar para que se torne verdadeiramente cidadão.

No parágrafo segundo, “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”. Embora a lei defina como prioritária a formação geral, abre para a possibilidade à formação profissional, tornando-se complementar. Formação geral e profissional devem estar inter-relacionadas.

No Capítulo II, Secção I, das disposições transitórias, estão expressas as finalidades da Educação Básica e formas de organização desta modalidade de educação.

De acordo com o artigo 22, “a educação básica tem por finalidade 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, 2007, p. 21).

As finalidades são amplas, as ações desenvolvidas ao longo de toda educação básica devem convergir para a concretização das mesmas.

Os artigos 23 a 25 tratam da organização do currículo. No artigo 23, consta que a educação básica poderá “organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”. (BRASIL, 2007, p. 21). A lei faculta várias

possibilidades de organização, cabe à escola definir a mais adequada, dentro das suas possibilidades e necessidades.

Os parágrafos 1º e 2º tratam da reclassificação dos alunos quando se tratar de transferência entre estabelecimentos no país ou de alunos vindos do exterior; que o calendário deverá adequar-se às peculiaridades climáticas e econômicas, sem reduzir o número de horas letivas previstas na Lei.

O artigo 24 e seus incisos define a carga horária mínima anual de oitocentas horas, distribuídas em, no mínimo, duzentos dias letivos de efetivo trabalho escolar, excluindo o tempo reservado para os exames finais, se houver; que a classificação em qualquer série exceto a primeira do ensino fundamental poderá ser feita por promoção, para os alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola; por transferência, para candidatos de outras escolas; independente da escolarização anterior mediante avaliação feita na escola que define o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e faça sua inscrição na série adequada, conforme regulamentação do sistema de ensino; também poderá ser admitida a forma de progressão parcial; que poderão organiza-se turmas, com alunos de séries distintas, com equivalente nível na matéria para o ensino de línguas estrangeiras modernas, artes ou outros componentes curriculares.

A verificação do rendimento escolar, esta deverá ser contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e do resultado ao longo dos período sobre os de provas finais; possibilita a aceleração dos estudos para alunos com atraso escolar; possibilita avanços nos cursos e matérias mediante verificação do aprendizado; trata do aproveitamento de estudos concluídos com êxito; sobre a obrigatoriedade da recuperação paralela, durante o período letivo; o controle da frequência fica

a carga da escola, exigindo no mínimo de 75% do total de horas letivas para aprovação e que cabe à instituição expedir históricos escolares, declarações, diplomas, ou certificados. (BRASIL, 2007).

Quanto ao número de alunos em sala de aula, menciona no artigo 25 que “será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento”. (BRASIL, 2007, p. 22).

Conforme consta na Secção I, é possível vislumbrar a organização curricular. Os dispositivos presentes na legislação devem ser contemplados no momento da elaboração da proposta curricular e devem ser respeitados estes requisitos.

O que se percebe nesta lei é que ela atribui à escola, aos professores e demais profissionais da educação a responsabilidade pela elaboração das propostas curriculares, mas, ao mesmo tempo, fixa a base comum nacional indicando os conhecimentos que devem ser desenvolvidos, diferente da lei anterior que fixava as matérias e as formas didáticas de tratamento da matéria. Atualmente, a liberdade está na definição da concepção educacional, na modalidade de currículo se disciplinarizado ou integrado, na definição da parte diversificada.

Se por um lado é possibilitada a autonomia para as escolas, por outro lado convive-se com o sistema de avaliação de desempenho dos alunos e a questão que se levanta é como compatibilizar um currículo democrático, emancipatório com um sistema de avaliação fechado?

Os Parâmetros curriculares nacionais

Os Parâmetros curriculares nacionais foram elaborados após a promulgação da Lei 9.394/96 e têm como objetivo fornecer orientações para a prática pedagógica dos professores. De acordo com Ferreira (2004, p. 1491), parâmetro “[...] é todo elemento cuja variação de valor, modifica a solução dum problema sem lhe modificar a natureza”. Portanto, são orientações para a realização de uma atividade sem modificar a sua origem e os seus objetivos, isto é, a finalidade da ação continua sendo a mesma.

Para Cury (1998), parâmetro pode dar a ideia de uma medida ou uma linha geométrica, constante ou invariável. Este conceito apresenta uma ideia de direção que deve servir de orientação para algo. Portanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais, são orientações para o ensino, sem alterar os objetivos propostos na legislação.

No ano de 2000, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Fundamental, editou os Parâmetros Curriculares Nacionais que se constituem em orientações para o ensino no Brasil. O próprio Cury (1998) definiu os parâmetros curriculares nacionais como uma das “[...] dimensões da política educacional, que sempre esteve às voltas com a questão democrática, com a questão federativa e com a questão da participação”. (p. 234).

De acordo com esse autor, o surgimento dos Parâmetros curriculares nacionais aconteceu com a “constitucionalização do currículo mínimo nacional, através da Constituição Federal de 1988,

e, dada a maior tradição de iniciativa do executivo nessa matéria em termos históricos.” (Cury, 1998, p. 251). Objetivava oferecer sugestões de conteúdo e metodologia de ensino, além de propor os objetivos de cada área ou disciplina a ser estudada o que criaria condições para a unificação do ensino em nível nacional.

O Ministro da Educação da época, Paulo Renato Souza, declara que o objetivo é auxiliar os professores na execução do trabalho pedagógico, compartilhando com eles o esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos que necessitam para crescer como cidadãos, plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade. O próprio Ministro, o propósito do Ministério da Educação, ao consolidar os Parâmetros, é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres, reforçando a idéia do exercício da cidadania.

Foram elaborados, a partir do esforço conjunto de professores e demais profissionais da educação, com um único intuito - a melhoria da qualidade de ensino; de modo a servir de referencial para o trabalho do professor, respeitando a sua concepção pedagógica própria e a pluralidade cultural brasileira. Eles são abertos e flexíveis podendo ser adaptados à realidade de cada região. A expectativa é que serão instrumentos úteis no apoio às discussões pedagógicas na escola, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático.

Portanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental de todo país. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando

discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual.

Traçam as diretrizes gerais para todas as áreas do conhecimento que compõem o currículo da Educação Básica, constituindo as bases amplas a partir das quais será operada a seleção cultural dos conteúdos das diversas áreas de conhecimento que são trabalhadas na Escola. As áreas são: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação física, Língua Estrangeira.

Embora se reconheça a importância das orientações e a sua contribuição para a melhoria da prática pedagógica, não se pode desconsiderar que estes materiais, elementos de políticas educacionais, veiculam ideologias, propostas culturais e pedagógicas com grande poder de penetração na realidade escolar. Cabe ao professor identificá-las e analisá-las junto com os alunos, daí a importância do conhecimento.

Cury (1998) levanta alguns questionamentos sobre os Parâmetros tais como: invade-se a autonomia dos estados quando a União impõe uma lista mínima de disciplinas? E, quando se avança no sentido do detalhamento destas disciplinas? Uma listagem mínima de disciplinas é suficiente para que o objetivo da coesão nacional seja preenchido? A explicitação dos parâmetros é uma peculiaridade dos Conselhos Nacionais? Qual o papel dos Conselhos Estaduais? Nesse caso, qual o papel dos pesquisadores e estudiosos?

Estes e outros questionamentos são feitos em função dos processos democráticos, pois como coloca o próprio Cury (2003),

em toda e qualquer democracia o desafio constante é a natureza e o grau de participação que deve respaldar a relação que se estabelece entre dirigentes e dirigidos. Também, considera que o “desafio permanente para todos é o grau de flexibilidade dos dispositivos normativos para que não impeçam a crítica e a criatividade”. (p. 237).

O mesmo autor coloca que os regimes abertos se defrontam com dois eixos fundamentais: a questão federativa, isto é, o esforço de uma padronização em nível nacional e a questão da participação. Coloca que a questão federativa sempre merece um enfrentamento cuidadoso. A tradição descentralizada criou culturas institucionais na escola pública que variam de uma unidade federada para outra. Mesmo dentro das unidades federadas, as várias disparidades de regiões oferecem outras heterogeneidades, além de se considerar os capitais culturais das mais diversas classes sociais.

Também merecem reflexão os temas transversais. Para o primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental são: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual e ainda Trabalho e Consumo para o terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental. Estes temas foram “[...] eleitos por envolverem problemáticas sociais atuais e urgentes, consideradas de abrangência nacional e até mesmo de caráter universal”. (BRASIL, 2000, p. 64).

O MEC elaborou documentos especificando as suas propostas. Os documentos que tratam dos temas transversais justificam a sua necessidade “[...] para que a escola possa cumprir sua função social, os valores mais gerais e unificadores que definem todo o posicionamento relativo às questões que são tratadas nos temas, a justificativa e a conceitualização do tratamento transversal para os temas sociais”. (BRASIL, 2000, p. 64). Também um documento específico para cada tema. São temas que devem ser tratados em

todas as disciplinas. Existem questionamentos a respeito da forma como são colocados e trabalhados.

Para Macedo (1999, p. 55), “[...] apresentam-se como mais uma tentativa de articulação entre as diferentes disciplinas que compõe o currículo, tendo por justificativa a incapacidade dessas mesmas disciplinas de dar conta da realidade social”.

Para Jacomeli (2007, p. 124),

os PCNs consideram que a transversalidade, na prática pedagógica acaba alimentando a interdisciplinaridade e vice-versa. Os temas transversais pressupõem a inter-relação dos objetos de conhecimento, o que não deixa o trabalho pedagógico tomar uma perspectiva disciplinar rígida, daí poder dizer que ele complementa a interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade vem sendo defendida de há muito tempo como uma possibilidade para a melhor aprendizagem dos alunos. A questão que se levanta é se da forma como são colocados, desempenham o papel articulador entre as disciplinas e se é possível se proceder a uma análise da realidade. Para Macedo (1999, p. 56),

[...]para que os temas transversais funcionassem como eixo integrador das diferentes áreas do currículo e deste com a realidade social seria necessária uma articulação entre as áreas e os temas transversais. Ou seja, a seleção e a organização do conhecimento em cada área deveria ter por fundamento os temas transversais, defendidos pelo próprio documento como tendo uma importância inegável na formação dos jovens.

Devido à importância dos temas, estes deveriam se constituir no eixo integrador do currículo. Mas, na prática isso não acontece, pois *coj'j'yo-lokhsamo* comenta Macedo (1999, p. 56) “[...] buscam os critérios de seleção e organização de seus conteúdos nas próprias áreas, em uma suposta lógica interna das disciplinas. Os temas transversais devem ser posteriormente encaixados nos espaços curriculares disciplinares em que adaptam. Parte desse encaixe é apresentada pelo documento, a outra é deixada para o professor”. Entende-se que os temas transversais não aparecem com intensidade.

Importante destacar os questionamentos postos por Macedo (1999) sobre a centralidade do currículo. “Se os temas transversais expressam as temáticas relevantes para a formação do aluno, por que não são eles os princípios estruturadores do currículo? Por que não fazer deles o núcleo central da estruturação curricular e inserir ‘transversalmente’ as diferentes áreas do conhecimento?” (p. 56). Mas, isto não acontece nem na teoria nem na prática. As disciplinas acabam se sobrepondo aos temas de grande relevância social e que os critérios de relevância social do conhecimento não estão presentes na estruturação disciplinar dos PCN. Os temas transversais que tiveram como justificativa a importância para a formação crítica do aluno são postos em um patamar inferior ao das disciplinas na organização do guia curricular (MACEDO, 1999). Complementa que, a opção por um currículo centrado nas disciplinas não é uma exigência, mas uma opção por determinado tipo de currículo. Portanto, apesar dos muitos estudos na área de currículo, atualmente ele continua centrado nas disciplinas. Na escola brasileira isso é histórico. Para Macedo (1999, p. 57) «[...] faz parte de um processo de divisão social do conhecimento, no qual a ênfase no conhecimento formalmente organizado funciona como um poderoso instrumento de diferenciação social. Nesse sentido,

a inserção dos temas transversais nos PCN não altera a natureza seletiva da escola». Pode-se dizer que isto que é constatado na prática.

Jacomeli (2007, p.96), valendo-se de lição de Saviani, diz que

[...] entender a nova proposta de formação do cidadão pela escola hoje, através dos PCNs e temas transversais, como formas de forjarmos uma sociedade democrática, é entender os mecanismos pelos quais a classe dominante se utiliza, por exemplo, pela via da política educacional, de maneira a acionar os meios de recomposição da sua hegemonia, em tempos de profundas crises pelas quais passam a sociedade capitalista.

Analisar o impacto da nova LDBEN e dos Parâmetros Curriculares no ensino oportuniza ao professor refletir sobre o papel da escola e da dinâmica escolar em relação aos saberes que nela são trabalhados e transmitidos. Isso pode ser dito para o ensino todas as áreas do conhecimento.

No Brasil, a redemocratização do país, a partir dos anos 80, a influência dos debates nacionais e internacionais sobre as questões educacionais, redimensionaram os estudos e a compreensão do papel da instituição escolar e, também, em torno das diretrizes que emanam do poder central. O professor tem um importante papel diante desta situação.

Quem exerce a docência é quem sente o peso desta sua atribuição e, no sentir deste peso, o professor sabe o caminho, que nem sempre chega a quem pensa que entende do assunto (CURY,

1998). E, questiona se é possível uma proposta curricular, em que a sua legitimidade não passe pela subjetividade dos profissionais da educação.

Foi apresentado a respeito do que vêm a ser parâmetro, parâmetro curricular, temas transversais, questionamentos sobre os mesmos para uma escola democrática. O assunto é extenso. Sugere-se que seja feita uma leitura do volume Introdução e dos demais volumes. Nestes, além dos objetivos apresentados para o Ensino Fundamental constam os objetivos por ciclos, as características e importância do ensino de cada área, reflexões sobre o ensinar e aprender, os critérios de seleção e organização dos conteúdos, as orientações didáticas, os critérios de avaliação. É interessante certificar-se de posições críticas sobre os parâmetros, como os feitos por Cury (1998).

Estabelecer comparações entre as proposições feitas nos Parâmetros curriculares nacionais e outros materiais que tratam do assunto torna-se relevante no sentido de estabelecer semelhanças e diferenças entre estes materiais, para posicionar-se diante do que é proposto.

Mesmo que na literatura educacional e na prática sejam apresentadas várias modalidades de currículo como o de projetos como idealizado por Kilpatrick e, posteriormente, sistematizado por Hernandez e Ventura; o integrado como pensado por Dewey; o por temas geradores como pensados por Paulo Freire, dentre outros, os PNs são apresentados por áreas de conhecimento. Um volume é dedicado à Introdução, os demais para Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física.

Foram formuladas as Diretrizes Curriculares Nacionais. São o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios,

fundamentos e procedimentos da Educação Básica, expressa pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as Escolas Brasileiras dos Sistemas de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas Propostas Pedagógicas.

O norte das Diretrizes não pode ser entendido como amarra, mas como um mínimo necessário para manter-se a coesão da cultura e conhecimentos a serem trabalhados no âmbito do Estado Brasileiro.

O Estado do Paraná também elaborou as suas Diretrizes Curriculares Estaduais para o Ensino Fundamental.

O currículo é uma produção social, construída por pessoas que vivem em determinados contextos históricos e sociais. Portanto, não almejamos construir uma proposta curricular prescritiva, mas uma intervenção a partir do que está sendo vivido, pensado e realizado nas e pelas escolas.

A proposta curricular do Estado do Paraná terá, a partir desta discussão, a base disciplinar, ou seja, a ênfase é nos conteúdos científicos, nos saberes escolares das disciplinas que compõem a grade curricular, e não em competências e habilidades, como era anteriormente.

Os documentos abordam a dimensão histórica da disciplina, os fundamentos teórico-metodológicos, os conteúdos estruturantes para ensino fundamental nas suas dimensões política, econômica-social e cultural; sugestão de organização dos conteúdos específicos para o Ensino Fundamental; conteúdos estruturantes para o Ensino Médio, as categorias de análise, encaminhamentos metodológicos para o Ensino Fundamental e Médio e elementos para avaliação.

As Diretrizes Curriculares para a Educação pública do Estado do Paraná foram elaboradas para o Ensino Fundamental - 5ª à 8ª série e Ensino médio e tem como embasamento teórico a concepção histórico-crítica.

E, ainda, os cadernos temáticos. Esses materiais encontram-se disponíveis on line e devem ser consultados por todos para aperfeiçoar os conhecimentos, considerando que neste material torna-se impossível abordar todos os assuntos.

Ensino de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais do Ensino Fundamental

No ano de 2010, a Secretaria de Estado de Educação do Paraná publicou material Ensino de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais, no qual apresenta orientações para prática pedagógica para os anos iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo é oportunizar aos profissionais da educação reflexões teórico-metodológicas para uma organização da proposta pedagógica em virtude da implantação do Ensino Fundamental de nove anos.

Na sua introdução, o documento ressalta que, mais que uma exigência legal, o Ensino Fundamental de nove anos constitui-se na concretização de um direito, principalmente para aquelas crianças que não tiveram possibilidade de acesso às instituições escolares anteriores, isto é, à Educação Infantil.

O documento elaborado pela Secretaria de Estado da Educação foi organizado de modo “[...] a problematizar aspectos específicos das diferentes disciplinas que compõem o currículo, com atenção às singularidades e necessidades pedagógicas das faixas etárias e características de desenvolvimento e aprendizagem das crianças que compõem este nível de ensino”. (SEED-PR, 2010, p. 13).

Para isto, foram reunidos professores, especialistas de todas as disciplinas curriculares e, foram incorporadas contribuições de profissionais de educação dos diferentes municípios do Estado objetivando uma reflexão sobre os conhecimentos obrigatórios para esse nível de ensino definidos nas Diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental e apresentados no documento elaborado pela SEED.

Em todas as escolas, deverá ser garantida a igualdade de acesso dos alunos a uma base nacional comum, de maneira a legitimar a unidade e qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional; a base nacional comum e sua parte diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular, que visa estabelecer a relação entre educação fundamental com: a) a vida cidadã, através da articulação entre vários dos seus aspectos como: a saúde, a sexualidade; a vida familiar e social, o meio ambiente, o trabalho; a ciência e a tecnologia; a cultura; as linguagens; com b) as áreas de conhecimento de: Língua Portuguesa; Língua Materna (para populações indígenas e migrantes); Matemática, Ciências, História, Geografia; Língua Estrangeira, Educação Artística, Educação Física; Educação Religiosa (2010, p.13)

Além das questões voltadas para a garantia a igualdade de acesso dos alunos, no documento está expresso que acredita-se que a característica da unicodência dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental possibilita um trabalho pedagógico interdisciplinar, através de uma interação entre as disciplinas; que a organização didática impõe desafios aos professores como a adequação dos diferentes conteúdos no tempo escolar, para que todas as disciplinas tenham a mesma importância e se estabeleça uma interação entre as mesmas.

Destaca que, “[...] a criança pequena apresenta um pensamento sincrético, ou seja, não separa os conhecimentos em campos específicos e se apropria do mundo por meio de diferentes linguagens, expressando-se através do movimento, da oralidade, do desenho e da escrita”. (2010, p. 14). E, que a apreensão da cultura pelas crianças requer atividades encadeadas, que vão possibilitando a ampliação do conhecimento, garantindo que o eixo integrador da ludicidade também esteja presente no Ensino Fundamental.

Portanto, trata-se de um encaminhamento já abordado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais que sugere a interação entre as diferentes áreas do conhecimento e que as aprendizagens são constituídas na interação entre os processos de conhecimento. Merece destaque que a Secretaria de Estado, ao propor as orientações pedagógicas para os anos iniciais por meio de disciplinas, enfatiza a importância da interdisciplinaridade, a importância do conhecimento sobre o pensamento da criança e, ressalta que nesta fase não separa os conhecimentos em campos específicos.

Em todas as áreas é apresentado o histórico da disciplina, os fundamentos teórico-metodológicos que envolvem os objetivos e formas de encaminhamento metodológico com sugestão de atividades, a avaliação e referências. Sugere-se que o documento

seja lido e conhecido por todos os professores, pois é rico em detalhes, apresenta muitas discussões e orientações para a prática pedagógica, o que não é possível abordar neste documento.

As orientações aqui apresentadas enfocam as disciplinas, no entanto é preciso considerar-se, o que já foi explicitado em momentos anteriores, que o documento apela para a possibilidade e importância da interdisciplinaridade.



Capítulo 4

Avaliação de Currículo, Elaboração de Proposta Curricular e Formação de Professores

O quarto capítulo é destinado aos estudos sobre avaliação do currículo, elaboração de propostas curriculares e reflexão sobre a importância dos estudos curriculares para a formação de professores. Sobre a avaliação serão abordados aspectos que envolvem o ensino-aprendizagem, pois o currículo é elaborado para a viabilização do processo ensino-aprendizagem, envolve o trabalho dos alunos e professores, da instituição.

Serão apresentados os componentes de uma proposta curricular como os fundamentos, os objetivos, conteúdos, recursos,

metodologia, avaliação. Considera-se que os estudos curriculares são de suma importância na formação do educador; atualmente os professores, como os demais componentes da escola, têm como atribuição a elaboração das propostas curriculares. Portanto, o ato de fazer currículo é compromisso de todos os profissionais da educação e compromisso exige conhecimento. Como referências serão utilizados Kelly (1981), Saul (1988), Kramer (1999), Sordi e Ludke (2009), dentre outros.

Avaliação de currículo

A avaliação é um processo que está presente no cotidiano das pessoas. Permanentemente, nas situações com as quais se deparam, emitem julgamento sobre si e sobre as demais pessoas. Essa atitude avaliativa é necessária para não se desperdiçar tempo, recursos, oportunidades, para verificar se as metas a que se propuseram foram atingidas, se está se agindo corretamente diante de uma situação etc. Esse tipo de avaliação é feita de maneira informal, assistemática.

Em educação, constantemente o professor avalia seus alunos, verificando o que aprenderam, quanto aprenderam etc. A avaliação é inerente ao processo educativo, e sendo esse um processo intencional e sistemático, a avaliação também é realizada de forma intencional, planejada e refletida.

Durante longo tempo, na escola, o foco da avaliação era a aprendizagem entendida como medida. Segundo Saul (1988), constitui-se na vertente mais antiga.

Atualmente vários são os focos da avaliação, dentre eles, o da

aprendizagem, do ensino, do currículo, de um projeto pedagógico, da instituição. Todos estes focos estão interligados. Por exemplo, a avaliação de currículo passa pela avaliação da aprendizagem, esta envolve a avaliação do ensino, que por sua vez envolve a avaliação de currículo e da instituição etc.. Para Kelly (1981, p. 86), é necessário “[...] distinguir entre a avaliação do currículo em si e a avaliação de desempenho dos alunos [...]” e, complementa “[...] que a avaliação dos alunos é uma fonte importante de dados na avaliação do currículo, mas não são de nenhum modo a mesma coisa, [...]. (p. 86). Mas nem sempre se teve este entendimento.

Saul (1988), Kely (1981) apresentam a trajetória histórica da avaliação da aprendizagem. Sua origem é americana e começou a se desenvolver a partir dos anos 50, provocados pela insatisfação dos projetos ensino e currículo desenvolvidos. Neste período, surge a avaliação de currículo como disciplina científica.

Nesse momento, os projetos de ensino e currículo significavam ‘o trabalho de um grupo para produzir algum novo tipo de currículo, testando experimentalmente os materiais preliminares e buscando evidências dessa testagem para o aperfeiçoamento do currículo antes de sua distribuição ao público.’(GROBMAN, 1970, apud Saul, 1988, p. 33).

As novas propostas só eram colocadas em prática se demonstrassem evidências que produziriam resultados satisfatórios; os resultados são uma exigência de quem financia a educação e dos próprios pais e alunos. Para a avaliação destas propostas inovadoras, o enfoque mais utilizado era o de Stufflebeam. O enfoque é voltado

para “[...] a tomada de decisão” (SAUL, 1988, p. 35). Ao se avaliar, objetivava-se fornecer informações relevantes para quem toma decisões.

Para Kelly (1981), as discussões iniciais sobre avaliação de currículo eram centradas no modelo de objetivos, referindo-se principalmente ao modelo proposto por Tyler, pois ele assim se referia: “o processo de avaliação começa pelos objetivos do programa educacional”. (Tyler, 1974, p. 102). Portanto, no modelo de currículo por ele proposto, como já colocado anteriormente, a definição dos objetivos torna-se a principal tarefa.

Como a intenção é verificar até que ponto os objetivos estão sendo alcançados, “[...] é necessário dispor de procedimentos de avaliação que forneçam dados sobre cada um dos tipos de comportamentos implicados por cada um dos grandes objetivos educacionais”. (TYLER, 1974, p. 102). Como exemplo, coloca que se um dos objetivos é adquirir conhecimentos sobre problemas sociais contemporâneos, é necessário que a avaliação forneça dados sobre conhecimentos que os alunos estão adquirindo.

Para este autor, os instrumentos de avaliação só podem ser escolhidos quando os objetivos forem bem definidos é possível examinar os instrumentos de avaliação disponíveis para ver até que ponto eles podem servir nossos propósitos de avaliação.(TYLLER, 1974).

Na avaliação, o centro está no comportamento do aluno. Para Tyler (1974) apud Saul (1988, p. 27), “a avaliação deve julgar o comportamento dos alunos, pois o que se pretende em educação é justamente modificar tais comportamentos.” Ao se avaliar verifica-se se os comportamentos estão sendo modificados no sentido desejado. A avaliação exerce um controle sobre o comportamento dos alunos.

A proposta de Tyler foi elaborada para a área de ensino. De acordo com Saul (1988), somente mais tarde foi estendida para a área de currículo, que “[...] assume, essencialmente, um caráter de controle do planejamento, analogamente o que ocorre no processo de produção industrial”. (p. 27). Portanto, os mesmos princípios utilizados na avaliação da aprendizagem passaram a ser utilizados na avaliação de currículo.

Esse tipo de avaliação como medida, com caráter de objetividade, fidedignidade, passou a receber críticas.

De acordo com Saul (1988), Hilda Taba (1962) propôs modelo para elaboração de currículo, mas, segundo esta autora mantém “[...] inalterado o racional básico de Tyler”. (p. 29). Propõe que o currículo deve apresentar diagnóstico da realidade, formulação de objetivos, seleção e organização de conteúdos, seleção e organização de atividades de aprendizagem, determinação dos procedimentos da avaliação. (SAUL, 1988, p. 29).

Posteriormente, Mager (1962), defensor da precisão no planejamento de ensino, apoiando-se nas ideias de Tyler, propôs a operacionalização dos objetivos educacionais. Este deveria apresentar três características: explicitar o comportamento do aluno, definir as condições em que o comportamento deve ocorrer, definir o padrão de rendimento aceitável, isto é, um critério que indica que o desempenho é satisfatório. Este modelo foi amplamente utilizado no Brasil durante a vigência da educação tecnicista. Os professores nos cursos de reciclagem aprendiam que os objetivos deveriam apresentar três requisitos: condição, comportamento e critério (SAUL, 1988).

Em seguida, Popham (1969) com Eva Baker publicaram obras, a maioria delas em forma de instrução programada, mas

centradas na forma de planejar a sequência do ensino e avaliá-la. Para Saul (1988, p. 30), “a tecnologia da avaliação é exacerbada”. O estilo é a orientação da resposta e a prática da resposta.

Benjamin Bloom e colaboradores escreveram, em 1971, Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar. De acordo com Saul (1988), os próprios autores afirmam que a obra é técnica, “[...] propondo-se a reunir as melhores técnicas de avaliação construídas sobre a taxionomia dos objetivos educacionais em geral, bem como em cada uma das principais disciplinas e níveis de educação”. (p. 32).

Sobre a avaliação de currículo, Saul (1988) apresenta o resultado do trabalho de quatro autores: Stufflebeam (1968), Scriven (1967), Parlet & Hamilton (1972) e Stake (1967 e 1984)

Para Stufflebeam (1968), a avaliação é entendida como tomada de decisão, seu objetivo é fornecer informações relevantes para quem toma decisões. O avaliador tem como objetivo fornecer informação para quem toma decisões. Emprega enfoque sistêmico para estudos de avaliação e é dirigido por administrador; quanto às limitações, destaca a pouca ênfase nos valores, o processo de tomada de decisões não é claro, a metodologia é indefinida, considera um processo complexo e que nem todas as atividades podem ser desenvolvidas e tem alto custo e dicotomia entre avaliação e planejamento. Quanto às contribuições, fornece dados para os responsáveis pela tomada de decisão num programa e que a avaliação pode ser feita em qualquer estágio do programa (SAUL, 1988).

Scriven (1967) trata da avaliação do mérito, definindo-a como coleta e combinação de dados de desempenho ponderando-os em uma escala de objetivos. Propõe-se a determinar e justificar

o mérito ou valor de uma entidade. O papel do avaliador consiste em julgar o mérito de uma prática educacional para programadores (avaliação formativa) e consumidores (avaliação somativa). Quanto as implicações, para o projeto de avaliação, envolve juízos de valor, requer o uso de investigações científicas, avalia um programa ou instituição do ponto de vista formativo e somativo. (SAUL, 1988).

Estes dois enfoques, tomada de decisão e mérito, de acordo com Saul (1988), situam-se na abordagem quantitativa, embora destaque que o modelo de Scriven situa-se a meio caminho entre a avaliação quantitativa e qualitativa. Estes modelos, situados dentro da perspectiva quantitativa, de acordo com Saul (1988) “[...] está ancorada em pressupostos éticos, epistemológicos e metodológicos que expressam forte influência do rigor positivista”. (p. 42). Fundamentam-se na objetividade, na operacionalização de variáveis, nos resultados, na neutralidade e, que não pode ser desvinculada de valores.

Também, nos Estados Unidos, nas décadas de 1960 e 1970, surgem os trabalhos apresentados por Parlett e Hamilton (1972) e Stake (1967 e 1984) como alternativas para as lacunas deixadas pela avaliação qualitativa. Apontam para a necessidade de uma avaliação com enfoque qualitativo, que além de mensurar, analisa e interpreta os dados para melhor compreensão da realidade.

Segundo Saul (1988), Parlett e Hamilton apresentam o enfoque da avaliação que denominam de iluminativa. Definem como “[...] descrição e interpretação da situação complexa de um programa de inovação”. (SAUL, 1988, p. 36). O objetivo é “[...] ‘iluminar’, fornecer compreensão sobre a realidade estudada em sua totalidade. Verificar o impacto, a validade, a eficácia de um programa de inovação”’. (p. 36). O papel do avaliador consiste em “observar, descrever e interpretar a situação buscando: isolar suas

características significativas; delimitar os elos de causa e efeito; compreender as relações entre as crenças e as práticas e entre os padrões organizacionais e respostas dos indivíduos”. (SAUL, 1988, p. 37).

De acordo com Saul (1988, p. 36), Stake (1967 e 1984) se refere à “avaliação responsiva”. Define como “descrição e julgamento de um programa educacional, identificando os seus pontos fortes e fracos”.

O papel do avaliador consiste em “[...] estruturar o estudo a partir de perguntas, negociação e seleção de alguns questionamentos sobre o programa e coletar dados descritivos e julgamento, fornecidos por vários grupos de pessoas”. (SAUL, 1988, p. 37).

Como se observa, Parlett e Hamilton e Stake, vão além da descrição dos dados se preocupando com o julgamento dos dados fornecidos.

Na década de 1960, em oposição aos testes padronizados devido as lacunas por eles deixadas, também nos Estados Unidos surgem estudos com enfoque qualitativo. Estes estudos apontavam que os testes padronizados não ofereciam toda a informação necessária para se compreender o que os professores ensinam e o que os alunos aprendem. tiveram grande influência no Brasil.

É neste período que emergem trabalhos/ reflexões numa abordagem qualitativa. Este modelo considera a interação dos seres humanos, não acredita na neutralidade científica, entende que a educação e avaliação não pode ser desvinculada de valores.

Este modelo que Saul chama de alternativo, não despreza os dados quantitativos, mas apresenta outras características, como a avaliação centrada no processo, e a compreensão de como os dados

serão obtidos e como serão interpretados. Segundo Gomez (1983) apud Saul (1988) a objetividade na ciência e na avaliação é relativa e não pode ser considerada o centro. “Compreender uma situação onde interagem seres humanos com intencionalidade e significados subjetivos requer levar em consideração as diferentes posições, opiniões e ideologias mediante as quais os indivíduos interpretam os fatos e os objetivos e reagem nas diferentes situações”. (p. 45). Ressalta que o contexto em que vivem professores e alunos deve ser compreendido por quem avalia e que o avaliador não é neutro. Esta avaliação vai além de mensurar o que os alunos aprendem mas considerar o que aprendem, quais os efeitos destes conhecimentos na aprendizagem dos alunos, porque outros conhecimentos não foram incluídos.

Outro aspecto a destacar, neste enfoque avaliativo, é a importância das diferenças presentes em sala de aula. “A avaliação qualitativa requer, pois, uma metodologia sensível às diferenças, aos acontecimentos, à mudança e ao progresso, às manifestações observáveis e aos significados latentes”. (SAUL, 1988, p. 46). É preciso considerar a diferença e são muitas como: as étnicas, de gênero, sociais, econômicas e considerar que interferem no desempenho do aluno.

Saul destaca que um delineamento previamente estruturado não pode ser adequado em avaliação qualitativa, o delineamento necessita ser flexível, para que as questões particulares como diferença sejam contempladas.

Mas estes não são os únicos caminhos para se avaliar um currículo, existem outros autores. Para Kramer (1999), toda a análise supõe uma leitura de textos falados, escritos. Com isso, expressa que os profissionais, a quem a proposta se destina ou aqueles que irão avaliá-la, precisam ser seus leitores. Há de se perguntar sobre os

autores da proposta e seu processo de produção, sobre o conteúdo do texto, sobre os interlocutores.

Sobre a produção da proposta sugere indagações como: “quem produziu a proposta? Como foi produzida? Quais os participantes dessa produção e em que condições a proposta foi elaborada?” (KRAMER, 1999, p. 173). Numa leitura minuciosa, percebe-se se a proposta foi construção coletiva e contempla as aspirações de professores, alunos, gestores, famílias. E, complementa que, vale a pena questionar se o texto possibilita ouvir as vozes dos participantes do processo de implementação da proposta desde a sua concepção teórica à execução prática? (KRAMER, 1999).

Sobre o texto da proposta, alerta que, na análise deve-se considerar o que mais importa no seu delineamento: “[...] uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar: tem uma direção, um sentido, um para quê, tem objetivos”. (KRAMER, 199, p. 174).

Se a proposta é um caminho com objetivos definidos é preciso compreender qual a direção, o objetivo, o para quê da proposta em análise, assim como para quem ela se dirige. Kramer (1999) sugere que se analise se os objetivos estão relacionados a situações concretas da educação do município, se há diagnóstico apontando dados da educação na localidade, compromisso com a democratização do acesso, quantas vagas existem e quais as metas para expansão; como é prevista a expansão com a qualidade do serviço? Qual a condição para a permanência dos alunos? Também é primordial perceber os fundamentos teóricos da proposta curricular, a concepção subjacente de homem, educação, conhecimento; em quais áreas do conhecimento baseiam a proposta e qual o enfoque; a coerência entre os objetivos e as ações previstas; entre a base teórica e as condições de implementação da proposta. Como esses

referenciais foram trabalhados pelos elaboradores da proposta? Qual a concepção de infância e as bases teóricas estão coerentes? A formação dos professores possibilita pensar a concepção de infância como proposto? Como são articuladas as áreas de conhecimento? Privilegiam aspectos sociais e culturais?

Quanto à dimensão ética: “que valores permeiam a proposta? Ordem o obediência; autonomia e cooperação; respeito e manutenção das diferenças; mudança e enfrentamento da desigualdade? Estão explícitos esses valores? Representam os valores da coletividade que elaborou a proposta? Respeitam a multiplicidade de valores do contexto a que se destina a proposta?”

Sobre os leitores, Kramer (1999, p. 176) menciona que é importante considerar a que tipo de leitores se dirige e que não se pode deixar de considerar o tipo de diálogo que o texto em análise estabelece com seus leitores. “Se o seu cotidiano se expressa nesse texto, se são estabelecidos pontes com o dia-a-dia da escola, da creche, da pré-escola, se as reflexões que a proposta enseja permitem aos profissionais (leitores da proposta) ir além desse cotidiano pensando-o criticamente”. (p. 176). Evidencia a preocupação de como a proposta passa para o seus leitores as sua intenções, chamadas pela autora de apostas, pois considera que toda proposta tem uma aposta.

Menciona aspectos que ela considera importantes tais como, que uma proposta não se implanta de fora para dentro, que uma proposta é sempre construída e, portanto, não há ponto de chegada, mas um constante chegar ao conhecimento e esse conhecimento

[...] precisa ser lapidado com paixão, com afeto, com beleza, pois é dele que fazemos o suave instrumento de nossa luta a cada dia.

E nessa luta, não bastam as armas - métodos, conhecimentos teóricos, estratégias, técnicas, condições materiais. Elas são evidentemente necessárias, mas é preciso estar presente o sonho, não apenas no sentido individual, mas também de utopia e de aposta coletiva. Sonho como esperança que vai se realizando no dia a dia [...]. (KRAMER, 1999, p. 176).

Portanto, além da competência que se pode chamar de técnica, necessária para a construção e implementação da proposta curricular, é necessária a esperança de planejar e viver um currículo que atenda às expectativas dos alunos.

As respostas às questões, apresentadas por Kramer, encontram respaldo no abordado neste material, desde a concepção de educação escola, concepções curriculares, paradigmas, aspectos legais, avaliação, elaboração de proposta curricular. Também, podem encontrar respostas nos conhecimentos adquiridos nas demais disciplinas, principalmente as de Fundamentos da Educação.

Contribuição importante no campo da avaliação é a de Sordi e Ludke (2003). Em seu texto, *Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias*, disponível on line, embora não tratem especificamente da avaliação de currículo, enfatizam a importância da avaliação institucional que, envolve desde a avaliação da infra-estrutura das instituições escolares; processos de gestão; formação, qualificação e produtividade dos recursos humanos; como os alunos aprendem; fatores associados ao rendimento escolar; impactos de fatores extra e intra-escolares na aprendizagem. O currículo é parte integrante deste processo. A avaliação institucional repercute na forma de participação docente no projeto da escola e na melhoria da aprendizagem dos estudantes. A partir da compreensão da importância e necessidade de avaliação será mais fácil a busca de elementos para serem avaliados.

Destacam a aprendizagem da avaliação como um dos saberes essenciais para o processo de trabalho docente, que os professores devem deixar de ser apenas avaliadores e aprenderem a ser avaliados. Para Sordi e Ludke (2003, p. 318), “ao deixarem de ser apenas avaliadores e começarem a ser também objeto de avaliação, os profissionais das escolas são desafiados a desenvolver relações mais maduras com a avaliação e com os avaliadores de seu trabalho, sob pena de não acrescentarem qualidade política ao seu trabalho”. Coloca que os professores devem aprender a ser avaliados e que está prática deve ser iniciada nos cursos de formação. Avaliar o trabalho docente exige transparência e requer indicativos da qualidade desejada. Formação de professores deve envolver elementos sobre avaliação institucional como mediadora entre avaliação da aprendizagem e avaliação de sistemas.

pedagógica e curricular; as condições sociais, econômicas, culturais dos alunos; o desempenho dos alunos; a frequência dos alunos; a qualificação dos profissionais da escola; o desempenho dos profissionais envolvendo a participação em reuniões; a participação da família; a estrutura física; o espaço para práticas esportivas; o espaço para eventos; o mobiliário; a biblioteca e sua utilização.

No Brasil é incipiente a prática da avaliação de currículo nas escolas, mas necessita ser realizada. Existem as avaliações implantadas pelo MEC e que, embora sejam considerados indicadores de desempenho dos alunos, criam obstáculos quanto à implantação de propostas alternativas, pois a maioria das escolas passa a se preocupar em desenvolver um trabalho que prepare os alunos para bom desempenho nestes exames, do que a vivência de uma concepção que realmente acreditam.

Uma das questões para reflexão é: como realizar um currículo aberto, emancipador, com um sistema de avaliação como o proposto no Brasil?

Elaboração de propostas curriculares

No Brasil, no decorrer da história da educação, os currículos foram centralizados, elaborados pelos órgãos centrais como Ministério da Educação e Secretarias Estaduais e, enviados para as escolas para sua execução. O curso de Pedagogia nasceu em 1939, “visando a dupla função de formar bacharéis e licenciados para as várias áreas, inclusive para o setor pedagógico”. A formação, principalmente do bacharel, envolvia a formação para atividades burocráticas e dentre elas estava a elaboração de currículos. Como já colocado, de acordo com Cury(ano), a tradição brasileira é de currículos centralizados.

A atual lei 9394/96 coloca como competência do estabelecimento de ensino e dos docentes a elaboração do currículo. Este requer tomar decisões. Os estudos realizados objetivam oportunizar conhecimento sobre currículo no sentido de colaborar para a tomada de decisão.

Para Veiga (1998, p. 83), “[...] planejar currículo implica tomar decisões educacionais, implica compreender as concepções curriculares existentes que envolvem uma visão da sociedade, de educação e do homem que se pretende formar”. Esta foi uma das razões para se estudar no 1º capítulo as concepções de educação.

Considerando que o currículo é entendido como um documento escrito onde são expressas as intenções da escola e as atividades que serão desenvolvidas nele estarão presentes diversos aspectos. Dentre eles, as teorias educacionais, os aspectos legais, como será feita a prática. Atualmente, a elaboração de propostas curriculares é atribuição das escolas, portanto, professores, gestores, pedagogos são responsáveis pela sua elaboração e implementação, como já colocado no item referente à Lei 9394/96. Uma tarefa

que não é fácil, pois a tomada de decisão requer compromisso e responsabilidade, razão pela qual as decisões devem ser conscientes e respaldadas em conhecimento. É inegável que, o fato dos estabelecimentos de ensino serem autônomos para elaborarem as suas propostas evidencia o caráter democrático atribuído a educação; delega aos profissionais esta responsabilidade, desde que respeitem o prescrito na legislação. Os profissionais devem estar conscientes das opções que estão fazendo, considerar que são responsáveis pela construção e vivência do currículo que consideram o mais adequado para a formação do cidadão, respeitando o que foi colocado inicialmente, que o papel da escola é a formação do cidadão.

A elaboração de uma proposta curricular requer alguns conhecimentos. Dentre eles o dos determinantes sociais, políticos, econômicos e culturais que influenciam o processo educacional, conhecimento das teorias educacionais e curriculares, dos paradigmas, das formas de organização curricular, de avaliação, além do conhecimento técnico a respeito da elaboração da proposta curricular. Também, deve ser observado o contido na legislação educacional. Portanto, o conhecimento dos temas abordados neste material é de suma importância para a elaboração de uma proposta curricular.

Não existem normas rígidas para se elaborar um currículo, mas como já colocado, o currículo é elaborado com base nos princípios legais, nos princípios sociológicos, psicológicos, nos interesses dos alunos e, deve responder de acordo com Coll (2006, p. 65) “[...] (que ensinar? quando ensinar? como ensinar? que, como e quando avaliar?)”. Portanto, envolve a seleção e organização de conteúdos, a forma como serão trabalhados e avaliados. A maioria das decisões adotadas se justifica nas análises prévias sobre os fundamentos do currículo.

Deve-se decidir sobre os pressupostos teóricos que vão

embasar a proposta curricular. Os pressupostos teóricos envolvem aspectos filosóficos, psicológicos, sociológicos, legais. É neste momento que se definirá se será um currículo tradicional, onde a transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade será o objetivo principal, ou um currículo cognitivista onde o objetivo será o desenvolvimento de habilidades cognitivas, ou um currículo progressista onde as questões sociais são mais enfatizadas ou um currículo pós-estruturalista onde “saber, poder, subjetividade, identidade e liberdade estão inevitavelmente imbricados e se determinam mutuamente”. Santiago (2006, p. 145) ressalta que “[...] o planejamento de currículo está ligado diretamente ao papel que a escola deve assumir perante os alunos, os funcionários, os pais e a sociedade em seu todo.” A opção, por uma destas concepções ou outra que se escolherá, será determinante para a definição dos objetivos, conteúdos, metodologia, recursos, critérios de avaliação, elementos indispensáveis na elaboração do projeto curricular. Na proposta curricular deve se considerar que ela é para escola e não para uma turma, como é o plano de ensino que o professor elabora e desenvolve.

Entende-se que, um currículo que tem por finalidade a formação do cidadão não se restrinja apenas à visão tradicional de transmissão do conhecimento de forma linear, requer a abordagem de aspectos sociais políticos, econômicos, culturais.

Quanto aos aspectos legais, a decisão será em torno da escola organizada em séries anuais, ciclos, etapas, sobre como serão estruturados os conteúdos da base comum nacional, parte diversificada. Muitos elementos como a carga horária anual, o número de dias letivos, a frequência que deve ser de 75%, o nível mínimo de aproveitamento, etc., estão definidos e devem ser cumpridos.

Ao se tratar das propostas curriculares, uma questão que está em discussão é se os currículos devem se centralizados ou descentralizados. Quando os currículos são centralizados, o objetivo é a homogeneização dos conhecimentos para toda a população independente das condições dos alunos, do corpo docente, da escola. Quando os currículos são descentralizados, a homogeneização a nível nacional é secundarizada em benefício de uma “[...] maior respeito às características de cada contexto educativo particular”. (COLL, 2006, p. 61).

Este autor complementa a ideia mencionando que à margem da respectiva responsabilidade da administração e dos professores nas questões curriculares, as duas posturas mencionadas também refletem dois modelos opostos de currículo, respectivamente qualificados como ‘fechado’ e ‘aberto’.

Para Wickens (1974) apud Coll (2006, p. 61), “[...] num sistema educacional fechado, os objetivos, conteúdos e estratégias são previamente determinados, de maneira que o ensino é idêntico para todos os alunos e as variações em função do contexto são mínimas.” O ensino, para todos os alunos da mesma forma, segue uma sequência fixa de instrução em torno de conhecimentos lineares, sem estabelecer inter-relações; os objetivos são definidos em termos de comportamentos observáveis e os conteúdos são organizados em função das disciplinas tradicionais, atribuindo grande importância aos conteúdos da aprendizagem. Os objetivos e metodologia são invariáveis e a única preocupação é com o ritmo de aprendizagem individual. A elaboração do programa e sua aplicação estão a cargo de pessoas diferentes.

Os sistemas educacionais abertos concedem grande importância às

[...] diferenças individuais e ao contexto social, cultural e geográfico no qual o programa é aplicado. Propõe a interação permanente entre o sistema e o seu entorno, integrando as influências externas ao próprio desenvolvimento do programa educacional, aberto a um contínuo processo de revisão e reorganização. (WICKENS, 1974 apud COLL 2006, p. 61).

O processo é mais enfatizado que o produto; os objetivos são abrangentes para possibilitar as modificações necessárias e a avaliação centra-se na observação do processo de aprendizagem; são enfatizados os conhecimentos interdisciplinares. Ao contrário do sistema fechado, não existe separação entre quem elabora o programa e o coloca em prática. O professor é responsável por estas etapas.

Considerando os aspectos apresentados, sugere-se que seja feita uma reflexão de como está acontecendo a construção e a vivência do currículo na escola em que você atua?

O currículo e a formação de professores

De acordo com os estudos realizados na disciplina, considera-se que uma das atribuições dos profissionais da educação, principalmente dos professores, diz respeito à elaboração

e implementação do currículo nas escolas. De modo geral, na prática, observa-se que a responsabilidade pela elaboração do currículo fica a cargo do pedagogo da escola, e que não existe um compromisso por grande parte dos professores, principalmente dos que atuam de 6^a a 9^a série do Ensino Fundamental e no Ensino Médio neste sentido, pois se consideram responsáveis apenas pela implementação do currículo, que normalmente se volta para a transmissão de conhecimentos e por força da utilização dos livros didáticos já possuem, de certa forma, delimitados os conteúdos de cada série. Consideram a elaboração do currículo como atividade burocrática .

Essa prática remete a reflexões sobre as razões de sua perpetuação. Depreende-se que, uma delas deve-se ao fato dos professores não receberem formação para esse fim. Os cursos de licenciatura, exceto o de Pedagogia, não contempla em suas propostas os estudos curriculares, no máximo são feitas apenas menções sobre o assunto em disciplinas como Didática. Esta situação nos permite afirmar a respeito da importância destes estudos em todos os cursos de formação de professores e não só na licenciatura em pedagogia.

Mesmo no curso de Pedagogia os estudos sobre currículo são recentes, iniciaram com a implantação da lei 5.540/71 e do Parecer 252/69 que criaram e regulamentaram a implantação das habilitações. Mesmo assim, a disciplina de Currículos e Programas foi introduzida somente na habilitação em Supervisão escolar. Como justificativa, o Supervisor escolar ser o responsável pela implementação das propostas curriculares nas escolas, donde vem a necessidade deste conhecimento.

Esse modelo foi desenvolvido no Brasil no momento em que as orientações pedagógicas eram tecnicistas e a crença era que as

questões de natureza social e econômica seriam superadas através de um modelo de educação escolar que priorizasse a preparação de mão de obra especializada para atender às necessidades do mercado de trabalho em pleno momento da industrialização no Brasil.

O Supervisor educacional garantiria a implementação das propostas curriculares. A Lei 9394/96, que foi aprovada num momento de efervescência democrática, também definiu os princípios gerais que orientarão o trabalho pedagógico, mas modificou a situação. Como apresentado no decorrer dos estudos da disciplina, consta nos artigos 12 e 13, que a escola e os professores são responsáveis pela elaboração das propostas curriculares. Embora se entenda que existem limitações no desempenho desta atribuição, pelo fato da lei estabelecer princípios e direcionamentos, como a base comum nacional, esta atribuição pode ser considerada uma inovação, pois, até então, os professores eram responsáveis apenas pela execução das propostas que eram elaboradas por órgãos centrais como as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, tendo como base a legislação nacional, razão pela qual se compreende o não envolvimento de muitos professores na elaboração do currículo.

Desta situação, depreende-se a importância da formação profissional. Considerando o contido na lei e o que neste momento se acredita ser correto, isto é, que a elaboração de proposta deve ser feita por quem vai executá-la, os estudos sobre currículo deveriam estar presentes em todos os cursos de formação de professores. Entende-se que a formação inicial é o espaço privilegiado para inserir o estudante no âmbito destes estudos e discussões. A formação continuada também se constitui de vital importância, pois o professor tem necessidade de estar constantemente se aperfeiçoando devido aos novos estudos que estão surgindo sobre o tema.

Para se elaborar uma proposta educacional, os profissionais da educação devem ter conhecimento das concepções educacionais que orientam o processo educativo, das teorias de currículo entre outros conhecimentos. Os assuntos tratados, no contexto deste estudo, constituem-se de suma importância para todos os profissionais da educação, professores, gestores, pedagogos.

Atualmente, como já mencionado, os estudos sobre currículo são realizados somente no curso de pedagogia. Isso deriva da ideia de que os supervisores eram os responsáveis pela elaboração dos currículos e os professores os executores.

Considerando a importância do currículo no processo educativo, entende-se que estes estudos devem ser desenvolvidos em todos os cursos de formação de professores, inicial e continuada, quer seja através de inclusão de disciplina(s) voltadas para esse tema, em cursos organizados por disciplinas ou estudo do tema incluso em outras disciplinas, considerando que é atribuição da escola e de todos os professores a construção e execução do currículo.

Quanto ao pedagogo, entende-se que este deve prestar apoio pedagógico, mas não é o único responsável pela construção das propostas curriculares.

A tarefa de elaboração de uma proposta coletiva, além de oportunizar uma prática pedagógica coletiva mais coerente entre os profissionais da educação, possibilita aos componentes do grupo o conhecimento do outro, pois é no momento de discussão das ideias que se percebe a visão de mundo, de educação, de currículo, de prática e de outros elementos dos componentes do grupo.

Para Coll (2006, p. 34), o currículo, pelo fato de se constituir em elo de ligação entre a teoria educacional e a prática pedagógica, deve ocupar um

[...] lugar central nos planos de reforma educacional e que frequentemente ele seja considerado como ponto de referência para guiar outras atuações (por exemplo formação inicial e permanente do corpo docente, organização dos centros de ensino, confecção de materiais didáticos, etc.) e assegurar, em última instância a coerência das mesmas.

No curso de formação deve-se aprender também a ser avaliado. Formação de professores deve envolver elementos sobre avaliação institucional como mediadora entre avaliação da aprendizagem e avaliação de sistemas.

Para reflexão: como estão acontecendo os estudos curriculares nos cursos de formação de professores?



Considerações Finais

O objetivo da disciplina Escola, Currículo e Avaliação é oportunizar reflexão em torno das questões curriculares, no que se refere ao planejamento como à sua prática. Espera-se que os estudos realizados tenham contribuído para a compreensão dos elementos imprescindíveis para elaboração e implementação que envolve a compreensão das teorias educacionais, do que é currículo, sua trajetória histórica, os paradigmas, os aspectos legais, a avaliação, importância na formação dos professores e demais profissionais da educação e, essencialmente, o entendimento de que o currículo se constitui em um documento escrito, com as orientações pedagógicas para toda a escola, requer tomada de decisões, envolve questões ideológicas, mas principalmente que deve ser colocado em prática.

A legislação brasileira apresenta uma tendência centralizadora ao propor elementos para o currículo, mas mesmo assim, existe espaço para que os profissionais da educação façam as

suas escolhas.

As reflexões aí apresentadas apontam que os estudos curriculares são um campo específico de conhecimento, tornam-se imprescindíveis em todos os cursos de formação de professores por estes serem também os responsáveis pela elaboração e implementação do currículo. No Curso de Pedagogia, assumem conotação especial considerando que, além deste profissional atuar na docência, atua no apoio pedagógico aos docentes. A formação continuada também deve contemplar estes estudos.

Pelo exposto, considera-se que, embora os estudos curriculares sejam recentes, existe uma vasta produção literária neste campo que aponta em várias direções, mostrando a abrangência e a complexidade do tema. Os conhecimentos adquiridos nas disciplinas como sociologia e filosofia em muito colaboram para a compreensão do currículo, pois são elas que fornecem os aportes teóricos para fundamentar o currículo.

Espera-se que, a partir dos estudos realizados, estejam aptos para elaborar propostas, assessorar a elaboração, analisar propostas e implementá-las e avaliá-las.

Não existem orientações rígidas para se elaborar um currículo, existem orientações como as apresentadas, mas a melhor maneira de aprender a fazer currículo é fazendo, tanto planejando como vivenciando-o.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. Ideologia e currículo. 3. ed. Porto Alegre, Artmed, 2006.

BERTICELLI, I. A. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, M. V. O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP & A, 1998.

BRASIL. Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Senado Federal, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Introdução. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRU, M. Métodos de pedagogia. São Paulo: Ática, 2008.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: Revista Brasileira de Educação. Jan/abril, 2008, v.13, n. 37.

CARNEIRO, M. A. LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. Petrópolis, Vozes, 2010.

CHAGAS, V. Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º Graus. São Paulo: Saraiva, 1978.

COLL, C. Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. Barcelona: Paidós Ibérica, 2006.

COUTO, M. Como elaborar um currículo. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1996.

CURY, J. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino fundamental, In: BARRETO, E. S. de S. Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras. Campinas: Autores Associados, 1998.

DOLL, JÚNIOR, W. E. Currículo: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DOMINGUES, J. L. Interesses humanos e paradigmas curriculares. In: R. bras. Est. pedag.; Brasília, 67 (156): 351-66, maio-ago, 1986.

EISNER, E. e VALLANCE, E. Conflicting conception of curriculum Berkeley, Cal. McCutchan, 1974. Tradução de GARCIA, C. e ALCORTA, B. Texto mimeografado.

FERREIRA, A. B. de H. Novo dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Nova Fronteira, 2004.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GIROUX, H. Teoria crítica e resistência em educação. Petrópolis: Vozes, 1983.

GOODSN, I. F. Currículo: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 2001.

JACOMELI, M. R. M. PCNs e temas transversais: análise histórica da política educacional brasileira. Campinas: Alínea, 2007.

KARSENTI, T. As tecnologias da informação e da comunicação na pedagogia. In: GAUTIER C.; TARDIF, M. A pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. Petrópolis: Vozes, 2001.

KELLY, A. V. O currículo: teoria e prática. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1981.

KHUN, T. S. A estrutura das revoluções científicas. São Paulo: Perspectiva, 1970.

HERNÁNDEZ, F. e VENTURA, M. A organização do currículo por projetos de trabalho. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KILPATRICK, W. H. Educação para uma civilização em mudança. 16. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma análise crítica. In: MOREIRA, A. F. Currículo: políticas e práticas. São Paulo: Papirus, 1999.

LIBÂNEO, J. C. Democratização da escola pública. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1987.

LOPES, A. C. Políticas de integração curricular. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, A. C. e MACEDO E. O pensamento curricular no Brasil.

In: LOPES, A. C. e MACEDO, E. Currículo: debate contemporâneo. São Paulo: Cortez, 2002.

MACEDO, F. E. Parâmetros curriculares nacionais: a falácia de seus temas transversais. In: Currículo: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 1999. -- 2007

MACEDO, R.S. Currículo: campo, conceito e pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2007.

MIZUKAMI, M. da G. N. O ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPR, 1986.

MORANDI, F. Modelos e métodos em pedagogia. Bauru: EDUSC, 2002.

MOREIRA, F. B. Currículos e programas no Brasil. 13. ed. Campinas: Papirus, 1990.

PACHECO, J. Escola da Ponte: formação e transformação da educação. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

PEIXOTO, A. Noções de História da Educação. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1942.

PENTAGNA, R. G. Didática geral. 4. ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1964.

NIDELCOFF, M. T. A escola e a compreensão da realidade. São Paulo: Brasiliense, 1979.

SAVIANI, D. Escola e democracia. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

SILVA, T. T.. Documentos de identidade. Uma introdução às teorias de currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

STRECK, D. (org.) Educação básica e o básico na educação. Porto Alegre: Sulina/Unisinos, 1996.

PACHECO, J. A. Escritos curriculares. São Paulo: Cortez, 2005.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba: 2010.

SCRIVEN, M.; STUFFLEBEAM, D. Avaliação educacional II: Perspectivas, procedimentos, alternativas. Petrópolis: Vozes, 1978.

SILVA, T. T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SACRISTAN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOMÉ, J. T. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAUL, A. M. Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 1988.

SORDI, M. R. L de e LUDKE, M. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. In: Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 313-336, jul. 2009.

TERIGE, F. Notas para uma genealogia do curriculum escolar. Educação e realidade, 21 (1), jan-jun./1996.

TYLER, R. W. Princípios básicos de currículo e ensino. Porto Alegre: Globo, 1974.

TRALDI, L. L. Currículo: conceituações e implicações, metodologia de avaliação, teoria e prática, formas de organização, supervisão, fundamentos, currículo universitário. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, I. P. A. e NAVES, M. L. de P. Currículo e avaliação na educação superior. raraquara: Junqueira & Martins, 2005.

_____. Escola fundamental: currículo e ensino. Campinas: Papirus, 1991.

VALDEMARIN, V. T. História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus métodos de uso. São Paulo: Cortez, 2010.

ZOTTI, S. A. Sociedade, educação e currículos no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas: Autores Associados, Brasília, DF: Editora plano, 2004.

