

TEORIAS E PRÁTICAS DO CURRÍCULO

Prof. Ana Clarisse Alencar Barbosa

Prof. Juliana de Favere



2013



Copyright © UNIASSELVI 2013

Elaboração:

Profa. Ana Clárisse Alencar Barbosa

Profa. Juliana de Favere

Revisão, Diagramação e Produção:

Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI

Ficha catalográfica elaborada na fonte pela Biblioteca Dante Alighieri
UNIASSELVI – Indaial.

375.001

B238t

Barbosa, Ana Clárisse Alencar

Teorias e práticas do currículo / Ana Clárisse Alencar

Barbosa, Juliana de Favere. Indaial : Uniasselvi, 2013.

261 p. : il

ISBN 978-85-7830-714-1

I. Currículos – Teoria.

II. Currículos (Educação).

1. Centro Universitário Leonardo da Vinci.

APRESENTAÇÃO

Olá, caro(a) acadêmico(a)!

A disciplina de **Teorias e Práticas do Currículo** têm como objetivo chamar a atenção para o cuidado que precisamos ter quando falamos de currículo e suas implicações no processo educacional.

Gostaríamos de compartilhar com você, o significado que este Caderno de Estudos tem para nós, autoras. Ele foi elaborado para que você compreenda que educação é muito mais que instruir ou ensinar e que este movimento precisará ser repensado e revisto sempre que tivermos a oportunidade de falarmos sobre o Currículo.

Desta forma, caro(a) acadêmico(a), você perceberá que são atribuídos diversos significados à palavra Currículo, bem como, verificará que precisamos primar por um currículo e, conseqüentemente, por uma formação de professores que considere a prática pedagógica multicultural como a voz das diferentes identidades culturais, não limitando o conhecimento a caixas predeterminadas, autoritárias que impedem a dinamização do projeto pedagógico da escola, da educação.

Nosso objetivo é que ao final desse Caderno de Estudos, você se torne um especialista em currículo e em formação humana. Assim, compartilhamos com você uma parte do texto escrito por Simón Rodriguez em 1820 e publicado por Eduardo Galeano 1989, para refletirmos sobre o papel da educação e de um currículo emancipatório:



"Para Ensinar a Pensar"

Simón Rodríguez – 1820

Terá de se educar todo mundo sem distinção de raças nem cores. Não nos alucinemos: sem educação para todos, não haverá verdadeira sociedade. Instruir não é ensinar nem é educar. Instruam e terão quem repita; ensinem e terão quem faça; eduquem e terão quem saiba.

Mandar recitar de memória o que não se entende é fazer papagaios. Não se mande, em nenhum caso, uma criança fazer algo sem apresentar junto o seu "porquê". Acostumada a criança a ver sempre a razão, apoiando as ordens que recebe, sentirá falta dela quando não a vir e perguntará por ela dizendo: "Por quê?"

Ensinem as crianças a serem perguntadoras, para que se acostumem a obedecer à razão e não obedecer cegamente às autoridades como fazem os limitados nem ao obedecer cegamente aos costumes como fazem os estúpidos.

Nas escolas devem estudar juntos os meninos e as meninas. Primeiro, porque assim desde criança, os homens aprendem a respeitar as mulheres; e segundo, porque as mulheres aprendem a não ter medo dos homens.

In. Galeano, Eduardo. **As Caras e as Máscaras**. Rio de Janeiro: Ed. Record, 1989.

Caro(a) acadêmico(a), faça as autoatividades, participem dos fóruns e enquetes na trilha de aprendizagem. Desejamos a todos um ótimo estudo!

Profa. Ana C. A. Barbosa

Profa. Juliana de Favere



Você já me conhece das outras disciplinas? Não? É calouro? Enfim, tanto para você que está chegando agora à UNIASSELVI quanto para você que já é veterano, há novidades em nosso material.

Na Educação a Distância, o livro impresso, entregue a todos os acadêmicos desde 2005, é o material base da disciplina. A partir de 2017, nossos livros estão de visual novo, com um formato mais prático, que cabe na bolsa e facilita a leitura.

O conteúdo continua na íntegra, mas a estrutura interna foi aperfeiçoada com nova diagramação no texto, aproveitando ao máximo o espaço da página, o que também contribui para diminuir a extração de árvores para produção de folhas de papel, por exemplo.

Assim, a UNIASSELVI, preocupando-se com o impacto de nossas ações sobre o ambiente, apresenta também este livro no formato digital. Assim, você, acadêmico, tem a possibilidade de estudá-lo com versatilidade nas telas do celular, *tablet* ou computador.

Eu mesmo, UNI, ganhei um novo *layout*, você me verá frequentemente e surgirei para apresentar dicas de vídeos e outras fontes de conhecimento que complementam o assunto em questão.

Todos esses ajustes foram pensados a partir de relatos que recebemos nas pesquisas institucionais sobre os materiais impressos, para que você, nossa maior prioridade, possa continuar seus estudos com um material de qualidade.

Aproveito o momento para convidá-lo para um bate-papo sobre o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE.

Bons estudos!



Olá acadêmico! Para melhorar a qualidade dos materiais ofertados a você e dinamizar ainda mais os seus estudos, a Uniasselvi disponibiliza materiais que possuem o código *QR Code*, que é um código que permite que você acesse um conteúdo interativo relacionado ao tema que você está estudando. Para utilizar essa ferramenta, acesse as lojas de aplicativos e baixe um leitor de *QR Code*. Depois, é só aproveitar mais essa facilidade para aprimorar seus estudos!



BATE SOBRE O PAPO ENADE!



Olá, acadêmico!

Você já ouviu falar sobre o ENADE?

Se ainda não ouviu falar nada sobre o ENADE, agora você receberá algumas informações sobre o tema.

Ouviu falar? Ótimo, este informativo reforçará o que você já sabe e poderá lhe trazer novidades. ✓✓



Vamos lá!

Qual é o significado da expressão ENADE?

EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES

Em algum momento de sua vida acadêmica você precisará fazer a prova ENADE. ✓✓



Que prova é essa?

É **obrigatória**, organizada pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Quem determina que esta prova é obrigatória... O MEC – Ministério da Educação. ✓✓

O objetivo do MEC com esta prova é o de avaliar seu desempenho acadêmico assim como a qualidade do seu curso.



Fique atento! Quem não participa da prova fica impedido de se formar e não pode retirar o diploma de conclusão do curso até regularizar sua situação junto ao MEC.

Não se preocupe porque a partir de hoje nós estaremos auxiliando você nesta caminhada.

Você receberá outros informativos como este, complementando as orientações e esclarecendo suas dúvidas. ✓✓



Você tem uma trilha de aprendizagem do ENADE, receberá e-mails, SMS, seu tutor e os profissionais do polo também estarão orientados.

Participará de webconferências entre outras tantas atividades para que esteja preparado para **#mandar bem** na prova ENADE.

Nós aqui no NEAD e também a equipe no polo estamos com você para vencermos este desafio.

Conte sempre com a gente, para juntos mandarmos bem no ENADE! ✓✓



SUMÁRIO

UNIDADE 1 – PERCORRENDO PELO CONCEITO DE CURRÍCULO	1
TÓPICO 1 – CURRÍCULO: SEU CONCEITO E SIGNIFICADO	3
1 INTRODUÇÃO	3
2 CURRÍCULO: CONTORNOS E CAMINHOS COMPLEXOS	4
RESUMO DO TÓPICO 1	20
AUTOATIVIDADE	21
TÓPICO 2 – AS FASES DO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR	23
1 INTRODUÇÃO	23
2 AS ESTRATÉGIAS DO PROJETO CURRICULAR	23
RESUMO DO TÓPICO 2	32
AUTOATIVIDADE	33
TÓPICO 3 – CURRÍCULO E O SEU CENÁRIO HISTÓRICO	35
1 INTRODUÇÃO	35
2 CENÁRIO 1: CURRÍCULO E EUROPA	35
3 CENÁRIO 2: CURRÍCULO E EUA	40
4 CENÁRIO 3: CURRÍCULO E BRASIL	44
RESUMO DO TÓPICO 3	48
AUTOATIVIDADE	49
TÓPICO 4 – CURRÍCULO: SUAS TEORIAS E TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS	51
1 INTRODUÇÃO	51
2 AS TEORIAS TRADICIONAIS	54
3 AS TEORIAS CRÍTICAS	58
3.1 O MOVIMENTO RECONCEPTUALISTA	60
3.1.1 A Fenomenologia	61
3.1.2 A Hermenêutica	62
3.1.3 O Marxismo	62
3.1.4 A escola de Frankfurt	63
3.2 MICHAEL APPLE – NEOMARXISTA	65
3.3 HENRY GIROUX – NEOMARXISTA	66
3.4 ALTHUSSER: CONEXÃO ENTRE EDUCAÇÃO E IDEOLOGIA MARXISTA	68
3.5 PAULO FREIRE	70
3.6 BOURDIEU	72
3.7 YOUNG E A NOVA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	73
3.8 O CURRÍCULO OCULTO	75
4 AS TEORIAS PÓS-CRÍTICAS	76
4.1 OS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS E O CURRÍCULO	79
4.2 O MULTICULTURALISMO E O CURRÍCULO	80
4.3 O PÓS-MODERNISMO E O CURRÍCULO	81
4.4 AS RELAÇÕES DE GÊNERO E O CURRÍCULO	82
4.5 A SEXUALIDADE E O CURRÍCULO	83

4.6 OS ESTUDOS CULTURAIS E O CURRÍCULO	84
4.7 O PÓS-ESTRUTURALISMO E O CURRÍCULO	85
5 TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS E O CURRÍCULO	87
5.1 MULTICULTURALISMO	87
5.2 ESTUDOS CULTURAIS	88
5.3 CURRÍCULO HÍBRIDO	91
5.4 TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC)	92
LEITURA COMPLEMENTAR	95
RESUMO DO TÓPICO 4	97
AUTOATIVIDADE	99

UNIDADE 2 – METODOLOGICAMENTE FALANDO: CURRÍCULO NA PRÁTICA EDUCATIVA 101

TÓPICO 1 – CURRÍCULO E CULTURA: PRINCÍPIOS ESSENCIAIS DE UMA PRÁTICA EDUCATIVA 103

1 INTRODUÇÃO	103
2 CURRÍCULO E A ORIGEM DO TERMO CULTURA	104
3 A PERSPECTIVA TRADICIONAL DE CULTURA E CURRÍCULO	109
4 CURRÍCULO E CULTURA NA PERSPECTIVA CRÍTICA	112
5 CURRÍCULO E CULTURA NA PERSPECTIVA PÓS-CRÍTICA	113
6 CURRÍCULO E INTERCULTURA	115
LEITURA COMPLEMENTAR	119
RESUMO DO TÓPICO 1	124
AUTOATIVIDADE	126

TÓPICO 2 – CURRÍCULO E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA ORGANIZAÇÃO DISCIPLINAR 127

1 INTRODUÇÃO	127
2 CONCEPÇÕES INTERDISCIPLINARES DE CURRÍCULO	129
3 CONCEPÇÕES MULTIDISCIPLINARES DE CURRÍCULO	132
4 CONCEPÇÕES TRANSDISCIPLINARES DE CURRÍCULO	133
5 CONCEPÇÕES PLURIDISCIPLINARIDADE DE CURRÍCULO	135
6 CONCEPÇÕES POLIDISCIPLINARIDADE DE CURRÍCULO	136
7 CURRÍCULO: O SABER E O CONHECIMENTO	136
RESUMO DO TÓPICO 2	143
AUTOATIVIDADE	144

TÓPICO 3 – CURRÍCULO, EDUCAÇÃO, ENSINO E TREINAMENTO: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS NA PRÁTICA EDUCATIVA 145

1 INTRODUÇÃO	145
2 EDUCAÇÃO, ENSINO E TREINAMENTO: PRINCIPAIS ABORDAGENS	145
RESUMO DO TÓPICO 3	151
AUTOATIVIDADE	152

TÓPICO 4 – CURRÍCULO E AVALIAÇÃO: METODOLOGIA, SIGNIFICADO E DESENVOLVIMENTO ESCOLAR 153

1 INTRODUÇÃO	153
2 CURRÍCULO E AVALIAÇÃO	155
3 AVALIAÇÃO CLASSIFICATÓRIA LIBERAL CONSERVADORA	161
4 AVALIAÇÃO LIBERTADORA E HUMANIZADORA	170

5 PORTFÓLIO	173
6 MAPAS CONCEITUAIS	175
7 AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA PÓS-CRÍTICA	179
RESUMO DO TÓPICO 4	181
AUTOATIVIDADE	183
UNIDADE 3 – CURRÍCULO NA PRÁXIS DOCENTE: FORMAÇÃO EM AÇÃO	185
TÓPICO 1 – CURRÍCULO NA PRÁXIS DOCENTE: FORMAÇÃO EM AÇÃO	187
1 INTRODUÇÃO	187
2 FORMAÇÃO DOCENTE: INICIAL E CONTINUADA	187
RESUMO DO TÓPICO 1	202
AUTOATIVIDADE	203
TÓPICO 2 – CURRÍCULO EM AÇÃO: OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS.....	205
1 INTRODUÇÃO	205
RESUMO DO TÓPICO 2	215
AUTOATIVIDADE	216
TÓPICO 3 – PLANEJAMENTO EM AÇÃO: A CONSTRUÇÃO CURRICULAR NA ESCOLA	217
1 INTRODUÇÃO	217
2 PLANEJAMENTO CURRICULAR	219
3 CURRÍCULO EM AÇÃO: PLANO DE AULA	221
4 A IMPORTÂNCIA E FUNÇÃO DO PLANEJAMENTO ESCOLAR	222
5 CURRÍCULO: PLANEJANDO A PRÁTICA	225
6 CURRÍCULO: SELECIONANDO CONTEÚDOS	228
RESUMO DO TÓPICO 3	231
AUTOATIVIDADE	232
TÓPICO 4 – CURRÍCULO E A SUA ORGANIZAÇÃO NA PRÁXIS DOCENTE: PROJETOS PEDAGÓGICOS	233
1 INTRODUÇÃO	233
2 PROJETOS DE TRABALHO SUA RELEVÂNCIA	235
LEITURA COMPLEMENTAR	244
RESUMO DO TÓPICO 4	247
AUTOATIVIDADE	248
REFERÊNCIAS	249



UNIDADE 1

PERCORRENDO PELO CONCEITO DE CURRÍCULO

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

A partir desta unidade, você será capaz de:

- identificar os diferentes conceitos de currículo e seu significado na produção do conhecimento;
- conhecer as principais abordagens de currículo no contexto sócio-político-econômico e educacional;
- refletir sobre as teorias e tendências curriculares na formação do sujeito.

PLANO DE ESTUDOS

A primeira unidade está dividida em quatro tópicos. No final de cada um deles, você encontrará atividades que possibilitarão o aprofundamento de conteúdos na área, propiciando uma reflexão sobre o currículo e as diferentes abordagens teóricas, bem como, a sua contribuição no cenário histórico da educação, além de tendência e evolução através dos tempos.

TÓPICO 1 – CURRÍCULO: SEU CONCEITO E SIGNIFICADO

TÓPICO 2 – AS FASES DO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

TÓPICO 3 – CURRÍCULO E O SEU CENÁRIO HISTÓRICO

TÓPICO 4 – CURRÍCULO: SUAS TEORIAS E
TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS

CURRÍCULO: SEU CONCEITO E SIGNIFICADO

1 INTRODUÇÃO

Caro(a) acadêmico(a)!

Vamos iniciar a Unidade 1 do seu Caderno de Estudos apresentando algumas definições de currículo. Você já se perguntou: O que é currículo? Qual é a sua utilidade? Acreditamos que já deve ter ouvido falar ou até mesmo estudado sobre o assunto em algum momento da sua caminhada acadêmica.

FIGURA 1 – CURRÍCULO



FONTE: Disponível em: <https://encrypted-tbn0.google.com/images?q=tbn:ANd9GcTWz_isNdlpzSAoNtbMFYnT6DKcxB3CjePAUfEvudteNIhpUBQ>. Acesso em: 23 mar. 2012.

AUTOATIVIDADE



Descreva qual é o seu entendimento de currículo e ao final deste capítulo, volte e reflita sobre o que escreveu.



2 CURRÍCULO: CONTORNOS E CAMINHOS COMPLEXOS

Caro(a) acadêmico(a)! O conceito de currículo, bem como, a sua construção, são fatores que influenciam na qualidade educacional e na formação de alunos e professores, porque o currículo permeia aspectos importantes como “**o que ensinar**”, “**como ensinar**”, “**por que ensinar**” e “**quando avaliar**” os seus resultados nos processos de ensino-aprendizagem. Esses aspectos serão delineados de forma sucinta a partir das concepções de alguns autores importantes, como: Sacristán (2000), Silva (2007), Moreira e Silva (2001), Andrade (2003), Ferraço (2004), Morgado (2004), Pacheco (1996, 2005), Macedo e Pereira (2009), Moreira e Candau (2007).

O currículo é uma palavra proveniente do latim *currere*, que indica caminho, trajetória, um percurso a ser realizado nas relações existentes entre escola e sociedade. Desta forma, vamos pensar em um labirinto, com todos os seus contornos e caminhos complexos, que precisam ser superados para que se encontre a saída mais adequada.

FIGURA 2 – LABIRINTO



FONTE: Disponível em: <http://t1.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcQpWilMegH8jtGk_JV2xPBgei-YHGZW7z1RbiaqTH4IoAF66YEBwQ0eSPZ3>. Acesso em: 29 jan. 2012.

A representação acima sugere: direcionamentos, caminhos, principalmente em se tratando da vida educacional de professores e alunos, que irão se organizando e se realizando durante todo o processo de formação do sujeito; e no seu caso, está relacionado aos direcionamentos e ao desenvolvimento de sua personalidade no decorrer de sua vida acadêmica.

Assim, por traçar caminhos educacionais, o currículo não é apenas um campo meramente técnico ou sistemático, mas um instrumento flexível e crítico, que é permeado por questões sociopolítico-econômicas.

Conforme Moreira e Silva (2001, p. 7-8), “o currículo é considerado um artefato social e cultural. [...] implicado relações de poder. O currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares”. Nesse sentido, o currículo é polissêmico, histórico, representando a síntese e seleção de conhecimentos e valores que irão caracterizar o processo social e cultural que estará presente e organizado no trabalho pedagógico.

A palavra *curriculum* aparece pela primeira vez, conforme Hamilton (1992), no *Oxford English Dictionary* no ano de 1633, em um atestado concebido a um mestre na sua graduação, na Universidade de Glasgow, Escócia. No entanto, estudos mais aprofundados surgiram somente no final do século XIX e começo do século XX, nos Estados Unidos.

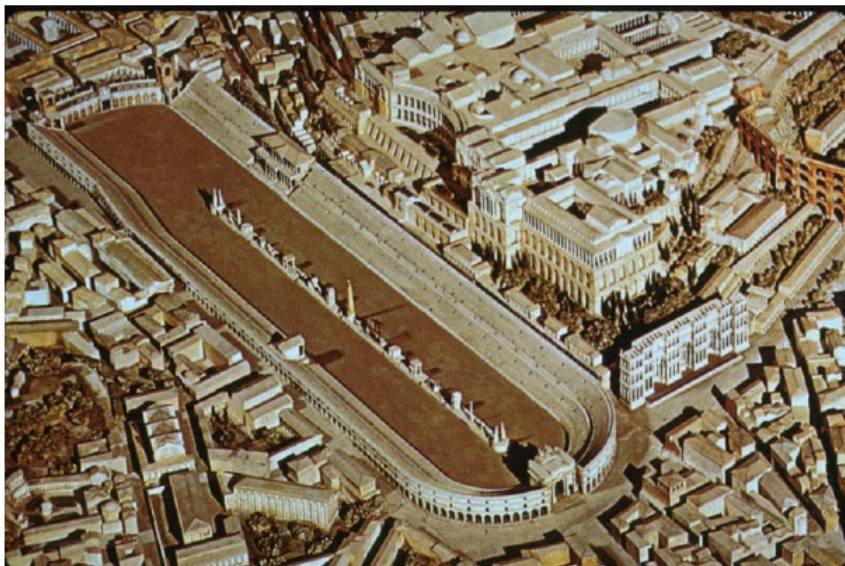
O estudo do currículo foi reconhecido como uma nova área do conhecimento educativo, sob influência dos educadores americanos John Dewey, Franklin John Bobbitt e Ralph Tyler. Ambos enfatizaram a importância da organização, dos

objetivos, do caráter técnico de como fazer o currículo, ficando conhecido como as “teorias tradicionais”.

No Brasil, essas ideias foram difundidas no ano de 1932, pelo movimento dos pioneiros da Escola Nova. Movimento esse que criticava a pedagogia tradicional e defendia a democratização e universalização do ensino.

Segundo especulações de Hamilton (apud PACHECO, 2005), acredita-se que o termo *curriculum* tenha sido tomado primeiramente pelas **teorias calvinistas** (1509-1564), e utilizado enquanto sentido de disciplina. Na perspectiva religiosa de Calvino, cuja essência teórica se concentrava na ideia de disciplina. A vida seria uma corrida ou um trilho de corridas. O termo pode ter sido tomado em sua teoria porque comparava o currículo a uma pista de corridas, semelhante a do *Circus Maximus*, para descrever a trajetória, o percurso, a forma de vida que seus seguidores teriam que prosseguir.

FIGURA 3 – CIRCUS MAXIMUS



FONTE: Disponível em: <<http://intranet.arc.miami.edu/rjohn/Fall%201999/Fall1999slides/Circus%20Maximus%20Model.jpg>>. Acesso em: 22 jun. 2012.

Oficialmente, o termo currículo tem origem na Antiguidade Clássica e foi dicionarizado no século XVII (PACHECO, 2005), cujo significado foi utilizado apenas para servir a um conjunto de estudos a ser aplicado rotineiramente em escolas politécnicas e em universidades.

A primeira tradição de representação do currículo encontra-se na Idade Média, cuja perspectiva técnica de conceber a escola e a formação de professores, baseou-se no plano organizacional do *trivium* (estudos dedicados à linguagem: gramática, lógica e retórica) e do *quadrivium* (aritmética, geometria, astronomia e música). Que consistia num campo organizado e planejado, a partir das

finalidades de formação de condutas formais, por meio de objetivos previamente traçados.

Segundo Silva (2007, p. 26), “o currículo humanista, herdeiro da Antiguidade Clássica tinha o objetivo de introduzir os estudantes no repertório das grandes obras literárias e artísticas dos clássicos gregos e latinos, assim como no estudo dessas línguas. Supostamente, essas obras encarnavam as melhores realizações e os mais altos ideais do espírito humano. O conhecimento dessas obras não estava separado do objetivo de formar um homem (sim, o macho da espécie) que encarnasse esses ideais”.

O Currículo Tradicional Humanista Clássico foi determinante para a formação da elite dominante da época, cuja concepção de cultura se referia a obras de “excelência” produzidas no campo das artes visuais, da literatura, da música e do teatro.

Desta forma, podemos perceber que o currículo foi decorrente do tradicionalismo clássico, cujo sentido estava vinculado a uma súmula de disciplinas que constituíram a 'alma' curricular, deixando não apenas um legado cultural monolítico, mas deixou também um legado tecnológico e cientificista.

Derivam dessa tradição as concepções de currículo como um conjunto de conteúdos a ensinar, organizados em disciplinas, temas, áreas de estudos, como também o plano de ação pedagógica, fundamentado e implementado num sistema educacional.

O estudo das Teorias do Currículo será destaque no Tópico 4 desta unidade. Então, vamos continuar!

Nesse sentido, podemos verificar as diversas definições que caracterizaram a história, a rota, o caminho do conceito de currículo.

De acordo com Pacheco (1996, p. 16),

O currículo, se comparado a um jogo com regras, torna-se, pela sua própria natureza e dimensão, bastante problemático e conflitual sempre que se procura defini-lo. Aliás, cada definição não é neutral, senão que nos define e situa em relação a esse campo. Insistir numa definição abrangente de currículo poder-se-á tornar extemporâneo e negativo dado que, apesar da recente emergência do currículo como campo de estudos e como conhecimento especializado, ainda não existe um acordo generalizado sobre o que verdadeiramente significa.

Por mais divergências que existam, falar de currículo sempre nos remete a falar da construção do conhecimento escolar e sua intencionalidade, na formação da identidade do sujeito.

Por isso, Morgado (2004, p. 117) diz que o currículo “é como sinônimo de um conjunto de aprendizagens valorizadas socialmente e como uma construção

permanente e inacabada, resultante da participação de todos. Um espaço integrado e dialético, sensível à diferenciação”.

FIGURA 4 – A ARTE DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR



FONTE: Disponível em: <<http://4.bp.blogspot.com/-jNxG3HrzVEs/TWKlrcjgl/AAAAAAAAABc/SFvDoSBLVSc/s1600/professor2.jpg>>. Acesso em: 25 jun. 2012.

Neste momento, reflita sobre: o que realmente os alunos precisam saber? O que é relevante e essencial para fazer parte do currículo? Mesmo porque o currículo está marcado por critérios, conhecimentos e concepções que estão corporificados na história da educação e na constituição dos sujeitos.

Sendo que:

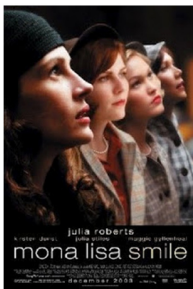
As verdades e os valores da educação, da pedagogia e do currículo são tornados objetos de problematização. Afinal não importa mais perguntar se determinada abordagem, determinado conhecimento ou conteúdo é verdadeiro ou falso. Importa saber como determinados conhecimentos vieram a ser considerados mais verdadeiros que outros. Importa saber os processos, os procedimentos, a feita, a fabricação. (PARAÍSO, 2012, p. 10).

Dentro desta perspectiva, o currículo torna-se a condição indispensável para que os saberes socialmente produzidos possam ser recuperados, criticados e reconstruídos para a transformação individual e social dos conhecimentos escolares. Portanto, o currículo é considerado a bússola da escola. Trata-se de um instrumento que pensa a educação e as aprendizagens necessárias ao desenvolvimento do aluno.

FIGURA 5 – BÚSSOLA SIMBÓLICA



FONTE: Disponível em: <https://encrypted-tbn3.google.com/images?q=tbn:ANd9GcTg7q-GnPEHOfsq_1nNVjz0hfYfaOsxq2rYrL3cw9OijjmY4qy0>. Acesso em: 10 jun. 2012.



Que tal assistir a um filme para contribuir com seus estudos? O filme **“Sorriso de Monalisa”** conta a história de uma professora recém-graduada, que consegue emprego em um colégio bastante conceituado, para lecionar aulas de História da Arte. Porém, incomodada com o conservadorismo da sociedade e do próprio colégio em que trabalha, a professora decide lutar contra estas normas e acaba inspirando suas alunas a enfrentarem os desafios da vida.

FONTE: Disponível em: <https://encrypted-tbn3.google.com/images?q=tbn:ANd9GcRKjmgDRv0LmylYJ3 coDG3EAXFBxeawIXn9_SoAx3GZOe7FeZ8IZw>. Acesso em: 23 mar. 2012.

Para Sacristán (2000), o currículo é uma prática motivada pelo diálogo entre os agentes sociais, são eles: professores, alunos, família, dentre outros, que participam do movimento educacional, considerando o currículo como uma prática e não como um objeto estático, que se referem apenas a um modelo de educação ou aprendizagens necessárias.

Macedo e Pereira (2009, p. 14) defendem “o currículo como espaço-tempo de negociação agonística de sentidos, [...] que pressupõe a diferença e a disputa que, ao invés de destruir o outro, lida com uma articulação provisória da diferença que reconhece a legitimidade da existência do outro”.



Com base na citação acima, devemos refletir um pouco sobre a seguinte questão: antes de conhecer o outro, primeiramente preciso conhecer a minha história de vida, a minha existência. No entanto, não existe o outro, se não existir uma relação de igualdade independentemente das suas diferenças e vice-versa. Ou melhor, existe uma influência recíproca e histórica entre os indivíduos que se manifesta em tempo e espaços diferentes, representando assim o verdadeiro aspecto da condição humana. (BARBOSA 2011).

Caro(a) acadêmico(a)! Podemos verificar que o currículo não pode ser analisado fora do contexto social e histórico da educação. O currículo está carregado de valores e princípios que são compartilhados em um determinado tipo de sociedade. De acordo com Silva (2007), o currículo não pode ser visto somente como um documento ou um registro de conteúdos, e sim a partir das relações estabelecidas entre sujeitos concretos.

Ou ainda, conforme Moreira (1990), o currículo já começa a ser entendido não somente como um conjunto de objetivos prescritos, prontos para serem adquiridos pelos alunos, sendo o professor somente um transmissor de conhecimentos e valores preestabelecidos, mas sim, aquilo que objetivamente acontece ao aluno como resultado da escolarização enquanto experiência vivida.

De acordo com os autores já mencionados, o currículo precisa ser compreendido em sua essência como um processo social, e não somente como resultado do mesmo, pois ele é constituído por lutas e ideologias políticas que estão legitimadas em diferentes tradições e concepções sociais. Diante do exposto, pode-se entender que não há uma definição padronizada sobre currículo, mas vários conceitos ou pontos de vista dos diversos autores.

Outro autor que podemos usar como ponto de referência sobre currículo é Apple (1982, p. 59), que afirma que:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos [...] Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (grifos do autor).

Nesse sentido, é possível verificarmos que o currículo não é um instrumento passivo ou ingênuo. Ele está delineado nos documentos oficiais, nas disciplinas, no dia a dia dos professores, nas instituições de ensino, nos alunos. Como já falamos anteriormente, o currículo está permeado de relações de poder, de verdades e de diferentes significados de um grupo social.

FIGURA 6 – QUADRO CONFIGURATIVO DAS CONDIÇÕES CURRICULARES



FONTE: Disponível em: <https://encrypted-tbn1.google.com/images?q=tbn:ANd9GcSRTR5R9iopHc4A5a0YQPv2hvl1RHbr_2AXY2nFemgUeajrWMmCzQ>. Acesso em: 10 jun. 2012.

Cabe dizer que, dentro da história da educação, tivemos movimentos que silenciaram, racionalizaram e transformaram a consciência de um grupo social, ou de uma sociedade.

Segundo Moreira e Candau (2007, p. 32), currículo é “processo, “asséptico”, “neutro”, despido de qualquer “cor” ou ‘sabor’”. (grifos do autor). Ainda, segundo Candau (2000), o currículo é desconectado dos problemas sociais, culturais e das relações de poder, verificando padrões e práticas de homogeneização cultural.



Os grupos, que foram silenciados dentro da história do currículo, foram grupos que não possuíam estruturas de poder, bem como, afirmação de direitos, como: crianças, indígenas, homossexuais, negros, mulheres e idosos. Estes grupos aqui identificados foram subordinados por mecanismos de regulação social, que agem na constituição do sujeito e de sua individualidade. Nesse contexto, analise a imagem a seguir e reflita sobre o modo como alguns grupos foram catequizados e, gradativamente, perdendo sua cultura.

FIGURA 7 – DIÁLOGO DO SILENCIAMENTO



FONTE: Disponível em: <<http://t2.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcRIQplER4yvOkbh1XA7sr08DpmJsfnnzWdlXyCC5FHJoIW9IH4kzigF-tZk>>. Acesso em: 30 jan. 2012.

Em resumo, conforme Moreira e Candau (2007, p. 32), que sugerem que se procure no currículo um espaço para reescrever o conhecimento escolar usual. Assim, quando falamos em currículo em espaços escolares:

O que estamos desejando, [...] é que os interesses ocultos sejam identificados, evidenciados e subvertidos, para que possamos, então, reescrever os conhecimentos. Desejamos que o aluno perceba o quanto, em Geografia, os conhecimentos referentes aos diversos continentes foram construídos em íntima associação com o interesse, de certos países, em aumentar suas riquezas pela conquista e colonização de outros povos.

Como visto, os currículos possuem uma racionalidade legitimada que se transforma em consciência para alunos e professores. Dessa forma, o professor que atua diretamente na educação, precisa sistematizar e discutir os diferentes conhecimentos e valores que perpassam a sociedade, contextualizando com a sua práxis. Ou seja, a formação que estes oferecem não cabe em processos de treinamento, pois a educação de seus alunos será o resultado daquilo que foi transmitido.

Nessa direção, Freire (1983, p. 29) salienta que “[...] não podemos nos colocar na posição do ser superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim, na posição humilde daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo”.

Dentro do contexto acima, a educação cria as condições para que as pessoas possam construir dentro de si as **condições subjetivas** para se inscrever no mundo e transformá-lo, superando o poder disciplinar que os currículos das escolas legitimam. Poderes esses, que hierarquizam, homogeneizam, excluem, diferenciam e comparam todos os envolvidos no processo educacional.



As **condições subjetivas** são as vivências, o mundo das ideias, os significados estabelecidos, a partir das relações de vida social e cultural que nos constitui.

Nesse sentido, é definitivamente necessário rever a percepção de currículo e buscarmos uma nova forma de compreendê-lo no espaço educacional, superando a visão de um currículo, aceito como sinônimo de um conjunto de conhecimentos determinados a priori, cujo conteúdo muda de acordo com as teorias mais aceitas pelos discursos do disciplinamento.

Assim, o currículo é muito mais que os saberes (conhecimentos) selecionados, carga horária, ou discursos de disciplinamento. Há outros eixos norteadores do currículo, presentes em diferentes tendências curriculares: Tradicional, Crítica e Pós-Crítica.



As tendências curriculares serão estudadas ainda nesta unidade de forma mais abrangente.

Continuando...

Desse modo, os profissionais da educação precisam perceber a amplitude da ação pedagógica, vendo o currículo, para além dos muros da escola. O que seria uma perspectiva crítica de formação humana, em que os alunos iriam aprender os conteúdos dentro de um contexto e de uma realidade existente, pois, como sabemos as realidades não estão em sintonia com os diversos conhecimentos, visto que, cada conhecimento tem a sua própria dinâmica e a sua própria realidade, que acabam repercutindo no interior da escola e fora dela.

FIGURA 8 – ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA



FONTE: Disponível em: <<https://encrypted-tbn2.google.com/images?q=tbn:ANd9GcRdLDR4xycBqu8 LhKfh0jt88C7wwiMyPeyhO>>. Acesso em: 30 jan. 2012.

Nas palavras de Freire e Macedo (1990, p. 70):

O currículo, no sentido mais amplo, implica não apenas o conteúdo programático do sistema escolar, mas também, entre outros aspectos, os horários, a disciplina e as tarefas diárias que se exigem dos alunos nas escolas. Há, pois, nesse currículo, uma qualidade oculta e que gradativamente fomenta a rebeldia por parte das crianças e adolescentes. Sua rebeldia é uma reação aos elementos agressivos do currículo que atuam contra os alunos e seus interesses.

O que queremos dizer é que o currículo escolar, na maioria das vezes, ainda é linearmente distribuído por disciplinas, separando em caixas do conhecimento, aquilo que o aluno deve saber de forma fragmentada, ou seja, um currículo prescritivo, normativo e regulador. De acordo com Morin (2002), a escola, ainda hoje, ensina a isolar os objetos do meio ambiente dos alunos, a afastar as disciplinas, em vez de relacioná-las, a dissociar os problemas, em vez de aliar e associar.

FIGURA 9 – CONFLITO DE APRENDIZAGEM CURRICULAR



FONTE: Disponível em: <http://eleicoessepe.blogspot.com/2011_11_01_archive.html>. Acesso em: 24 fev. 2012.



Neste momento, caro(a) acadêmico(a), acesse a internet <<http://www.youtube.com/watch?v=P5LRa8P6-Qk&feature=related>>, ou busque na sua trilha de aprendizagem da disciplina, o vídeo com os personagens do desenho animado do Charles Brown. Este vídeo retrata de forma muito prática o dia a dia de uma realidade escolar, em que o conhecimento é transmitido de forma fragmentada e linear.

Agora, refletiremos sobre uma parte do texto **“Currículo para além das grades: construindo uma escola em sintonia com o seu tempo”**. O texto na íntegra está disponível em: material de apoio em seu ambiente virtual de aprendizagem. Para isso, faça a leitura do texto a seguir, pois ela será de grande relevância para a sua formação acadêmica.

Dessa forma, conforme Barbosa e Mota (2004):

A partir dessa compreensão, pode-se dizer que o currículo imprime uma identidade à escola e aos que dela participam. Permite, ainda, perceber que o conhecimento trabalhado no ambiente escolar extrapola os limites de seus muros, uma vez que impulsiona o movimento dialético de (re)criação de um "conhecimento escolar" para a sociedade, mediante a ação dos que compartilham a vida escolar, apropriando-se dos conhecimentos sociais. Assim, quando falamos de currículo, estamos nos referindo ao complexo processo sociocultural que fez da escola um dos mais importantes meios de compreensão e (re)produção dos conhecimentos produzidos pela humanidade.

Para o currículo convergem as múltiplas dimensões que constituem as identidades constitutivas do gênero humano. No currículo, relações de poder, ideologias e culturas são afirmadas ou negadas. Enfim, o currículo é compreendido como instrumento de inclusão ou exclusão. Toda escola exercita um currículo. Consciente ou inconscientemente, os que atuam no contexto escolar estão envolvidos diretamente nas tramas que forjam as identidades humanas.

Discutir o currículo é, portanto, debater uma perspectiva de mundo, de sociedade e de ser humano.

FONTE: Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/40437028/a-visao-do-curriculo-hoje>>. Acesso em: 20 set. 2012.

Neste momento, reflita sobre estas questões e faça algumas anotações e, se possível, discuta no próximo encontro com os seus colegas e com o seu tutor. Quem sabe, seria uma grande oportunidade da turma ser dividida em pequenos grupos para apresentarem uma prática simulada em forma de teatro deste currículo para além das grades. É importante fazer o registro das apresentações e socializar no *facebook* do curso de pedagogia.



Caros académicos! Sugerimos, agora, a leitura do livro **“Corpos dóceis, mentes vazias, corações frios”** de Ierecê Rego Beltrão, impresso pela editora Imaginário, 2000. O livro mostra o problema central do ensino que está nos pilares da instituição escolar e dos seus instrumentos pedagógicos.

Continuando...

Considerando o que foi apresentado até o momento, podemos reafirmar que o currículo é uma construção social e histórica, na qual circulam e se produzem saberes, relações de poder e subjetividades determinadas. Entende-se então, que as políticas que envolvem o currículo fazem parte de diferentes tradições e concepções sociais de alguém ou de um grupo. Portanto, é ingênuo pensar que a escola não está isenta ideologicamente das influências exteriores a ela.

Apple (1982) nos diz que para responder a essas questões, tendo em vista as nossas instituições educacionais, devemos separar rigorosamente a forma e o conteúdo do currículo.

As relações sociais que estão dentro da sala de aula e as maneiras pelas quais conceituamos atualmente esses aspectos, enquanto expressões culturais de determinados grupos em determinadas instituições e em determinadas épocas.

FONTE: Adaptado de: <http://www.ufsm.br/lec/01_03/Tauchen.htm>. Acesso em: 21 set. 2012.

Segundo Grundy apud Pacheco (1996, p. 18):

O currículo não é, no entanto, um conceito; é uma construção cultural, isto é, não é um conceito abstracto que possui alguma existência exterior e alguma experiência humana. Pelo contrário, é um modo de organizar um conjunto de práticas educacionais humanas.

Ainda de acordo com Pacheco (1996, p. 18), o currículo é um conjunto de intenções que variam de sociedade para sociedade, tendo sempre por base uma matriz civilizacional, sendo assim “[...] corresponde a um conjunto de intenções, situadas no *continuum* que vai da máxima generalidade à máxima concretização, traduzidas por uma relação de comunicação que veicula significados social e historicamente válidos”.

Assim, conforme Gimeno apud Pacheco (1996, p. 18), o currículo é uma intersecção de práticas diversas:

Por isso, argumentamos que o currículo, na realidade, faz parte de múltiplos tipos de práticas que não se podem reduzir unicamente à prática pedagógica de ensino; ações que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, da avaliação etc., e que, enquanto subsistemas autônomos e interdependentes, geram forças diversas que incidem na ação pedagógica. Âmbitos que evoluem historicamente, de um sistema político e social a outro, de um sistema educativo a outro distinto.

Esta ideia de intersecção de práticas diversas, numa dimensão política educacional, acaba refletindo nas relações existentes entre a escola e a sociedade, entre os interesses pessoais e os do grupo, e ainda os interesses políticos e os ideológicos.

Gimeno apud Pacheco (1996, p. 18), argumenta que “essa intersecção de práticas diversas funciona como um sistema no qual se integram vários subsistemas”. Para que possamos entender como são constituídos os subsistemas, temos que conceituar o significado de sistema, ou seja, sistema é um conjunto de partes que constitui um todo, portanto, os subsistemas são essas partes constituintes.

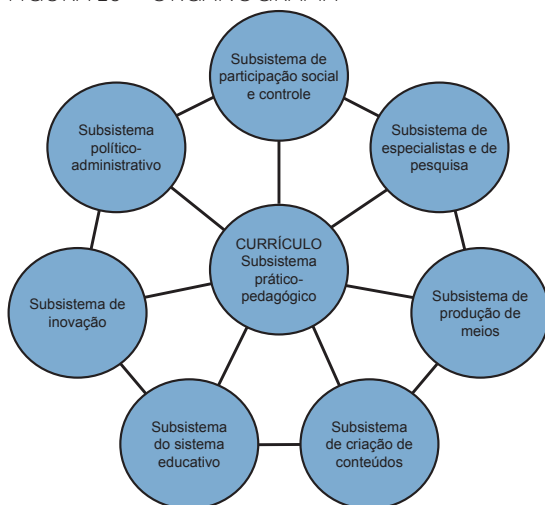
Nesse momento, vejamos então, o nosso sistema educativo/social, que de acordo com Sacristán (2000, p. 23), está dividido em oito subsistemas nos quais se expressam as práticas relacionadas com o currículo.

- 1 – **O âmbito da atividade político-administrativa:** a administração política regula o currículo. Este âmbito evidencia os determinantes exteriores do currículo, ainda que estejam legitimados por serem provenientes de poderes democraticamente estabelecidos.
- 2 – **O subsistema de participação e de controle:** o controle e a concretização do currículo estão a cargo de determinadas instâncias com competências mais ou menos definidas, que variam de acordo com o campo jurídico, com a tradição administrativa e democrática de cada contexto. Exemplo: associações de pais, sindicatos etc.
- 3 – **A ordenação do sistema educativo:** estrutura dos níveis de ensino, numa organização que pode ser vertical e horizontal, refletindo assim, na seleção curricular, fornecendo as finalidades essenciais de cada período de escolaridade.
- 4 – **O sistema de produção de meios:** os meios são agentes instrumentais, que têm papel ativo, na concretização do currículo, bem como, na formação do professor. Esta prática curricular está fundamentada em materiais didáticos diversos, que acabam exercendo controle sobre a prática e as decisões dos professores.

- 5 – **Os âmbitos de criação culturais, científicos etc.:** na medida em que o currículo diferencia o ser, pela sua competência e habilidades, por outro lado, também existem os contrassensos, ou melhor, existem os interesses que podem ser manifestados de forma individual ou coletiva. Dessa forma, as influências podem ser exercidas sobre os mesmos, por meio de imposições ou ponderações organizacionais, bem como, formas metodológicas na produção de textos e de diversas formas escritas. O que pode criar dependências, principalmente nas coletividades de docentes, onde os professores são apenas especialistas em determinadas áreas ou disciplinas do saber em questão.
- 6 – **Subsistema técnico-pedagógico:** formadores, especialistas e pesquisadores em educação. Estes profissionais chamados de técnico-pedagógicos criam os conceitos, sistematizam as informações, criam linguagens e produzem conhecimentos sobre a realidade educativa para distribuir a prática curricular e as formas de realizá-la.
- 7 – **O subsistema de inovação:** dentre as diversas formas de saberes, existem as estratégias de inovação curricular, em que, agentes (grupos de professores, professores isolados), se dedicam para realizar reformas curriculares, que venham a atender às necessidades e os desejos sociais.
- 8 – **O subsistema prático-pedagógico:** configura a prática concreta do professor e do aluno, contextualizada nas escolas. Assim, este subsistema faz referência à interação entre professores e alunos, expressando as práticas de ensino-aprendizagem sob os mais diversos enfoques metodológicos, configurando assim, o posto de trabalho do professor e o de aprendiz dos alunos.

Nesse sentido, vamos verificar o organograma a seguir para melhor compreender e perceber suas conexões entre os subsistemas que foram apresentados:

FIGURA 10 – ORGANOGRAMA



FONTE: Sacristán (2000)

Portanto, percebemos que dentro dessa abordagem dos subsistemas, como afirma Ferraço (2004), o currículo abrange as relações sociais construídas entre os sujeitos que integram a dinâmica escolar com outros contextos mais amplos. Nessa perspectiva, o autor nos contempla ainda com a seguinte afirmação:

Assumimos como currículo não as prescrições escritas presentes nas escolas, como propostas curriculares, PCN, livros didáticos e paradidáticos, calendários e datas comemorativas, entre outros textos escritos. Currículo, para nós, diz respeito ao uso (Certeau), pelos sujeitos cotidianos, desses documentos, entre tantos outros usos, o que inclui os discursos dos sujeitos sobre esses usos. Ou seja, entendemos o currículo como sendo rede de saberes e fazeres, de discursos práticos, compartilhados entre os sujeitos que praticam os cotidianos das escolas, e que envolvem outros sujeitos para além desses cotidianos das escolas. (FERRAÇO, 2004, p. 84-85).

Assim, as reflexões discutidas até aqui, são de extrema relevância para a prática pedagógica, remetendo para aspectos muito mais amplos, que estão legitimados nos documentos curriculares. Portanto, objetivando ir além dos muros da escola para compreender diferentes concepções de criança, infância, educação e sociedade que de forma específica ou subentendida constituem o currículo.

No próximo item conheceremos, de forma mais específica, as diferentes fases do currículo, fundamentados ainda em José Gimeno Sacristán (2000).



Caros acadêmicos! Para ampliar os seus conhecimentos acerca deste conteúdo, é importante fazer a leitura do livro "**O currículo: uma reflexão sobre a prática**". As informações contidas serão de extrema relevância para a sua prática pedagógica, ressaltando também o momento histórico em que se cria e se aplica o currículo, a cultura e a necessidade de conscientização da filosofia e das crenças que embasam a política curricular e as práticas no cotidiano escolar.

RESUMO DO TÓPICO 1

Neste tópico, você viu que:

- O currículo é uma palavra proveniente do latim *currere*, que indica caminho, trajetória, um percurso a ser realizado nas relações existentes entre escola e sociedade.
- O currículo é um conceito criado pela humanidade, sendo que há diferentes modos de entendimento dependendo do autor e seu contexto histórico.
- A construção do currículo é permeada por relações entre a escola e sociedade, e ainda, de interesses políticos e ideológicos.
- O currículo é considerado a bússola da escola, trata-se de um instrumento que pensa a educação e as aprendizagens necessárias ao desenvolvimento do aluno.
- O currículo não é um instrumento passivo ou ingênuo, ele está delineado nos documentos oficiais, nas disciplinas, nos professores, nas instituições de ensino, nos alunos. Como já falamos anteriormente, o currículo, está permeado de relações de poder, de verdades e de diferentes significados de um grupo social.
- Existem subsistemas dentro do sistema educativo/social, que estão relacionadas às práticas curriculares denominadas: atividade político-administrativa, participação e de controle, ordenação do sistema educativo, sistema de produção de meios, âmbitos de criação culturais, científicos etc., técnico-pedagógico, inovação e prático-pedagógico.



1 Já estudamos bastante sobre currículo, não é mesmo? Sabemos que muito já se pesquisou, argumentou e criticou sobre o tema aqui contemplado. Agora, apresente a sua concepção de currículo. Vamos discutir, não para chegar a um consenso, mas para formularmos nossa visão, enquanto grupo de discussão.



2 A tirinha do Calvin nos mostra como funcionam as relações de poder que estão intrínsecas no currículo da escola. Assim, caro(a) acadêmico(a), descreva como funciona o currículo escolar numa perspectiva de ter a condição humana como objeto essencial de todo o processo educativo.



TIRINHA DO CALVIN



FONTE: Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/coletaneas/calvin-seus-amigos-428892.shtml>>. Acesso em: 30 jan. 2012.

3 Na concepção de Sacristán (2000, p. 29) “**estão implicados com o currículo todos os temas que têm alguma importância para compreender o funcionamento da realidade e da prática escolar no nível de aula, de escola e de sistema educativo**”. Neste sentido, pode-se afirmar que: (IFSC, EDITAL007/2010).



() O currículo é a expressão da função socializadora da escola, cabendo à gestão política e administrativa a seleção de conteúdos culturais genericamente organizados.

() O currículo é uma opção historicamente configurada e sedimentada dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar e está carregado de valores e pressupostos.

() O currículo reflete interesses concretos em um sistema educativo, por isso ele se amolda a finalidades diversas, a partir de um direcionamento único.

() No currículo se entrecruzam componentes e determinações muito diversas: pedagógicas, políticas, práticas administrativas e de controle sobre o sistema escolar e de inovação pedagógica.

() A aplicação prática do currículo não implica a existência de valores sociais numa determinada cultura escolar.

Agora, assinale a alternativa CORRETA:

a) () As sentenças I, III e V estão corretas.

b) () As sentenças I, II e IV e V estão corretas.

c) () As sentenças II, III, IV estão corretas.

d) () As sentenças II e IV estão corretas.

e) () As sentenças II e III estão corretas.

AS FASES DO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

1 INTRODUÇÃO

O currículo sendo uma proposta educativa que se desenvolve nas práticas pedagógicas é formado por: estratégias, fases, níveis ou componentes que se relacionam entre si. E para auxiliá-los em suas reflexões, recorremos aos autores Sacristán (2000), Cesar Coll apud Andrade (2003) e Pacheco (1996), que defendem de forma mais específica, questões importantes para o desenvolvimento do currículo.

2 AS ESTRATÉGIAS DO PROJETO CURRICULAR

“Currículo como estratégia pela qual as escolas tentam satisfazer os fins da educação”. (TRALDI, 1984, p. 37).

A partir da citação acima, percebemos que o currículo é o meio, o caminho para justificar e satisfazer os fins da educação. Em face dessa definição, nos reportamos a César Coll (apud ANDRADE, 2003), professor na Universidade de Barcelona, Espanha, sendo um dos colaboradores na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para compreender o currículo, a partir de quatro estratégias ou componentes que irão estruturar o projeto curricular:

- 1 **O que ensinar:** são as intenções educativas nos conteúdos. Coll (apud ANDRADE, 2003, p. 13) diz que estes conteúdos “devem ser analisados em seus aspectos lógicos e psicológicos”.
- 2 **Quando ensinar:** é a estrutura lógico-psicológica dos conteúdos.
- 3 **Como ensinar:** é a intervenção pedagógica, o método utilizado. Coll (apud ANDRADE, 2003) diz que este precisa considerar e respeitar as diferenças individuais e a pluralidade cultural.

4 **O que, como e quando avaliar:** Coll (apud ANDRADE, 2003, p. 13) nos diz que a avaliação deve permitir o “ajuste da intervenção pedagógica às características individuais dos alunos e de determinar o grau de consecução das intenções educativas do projeto pedagógico”.

Partindo da configuração acima, trazemos Pacheco (1996) que também esclarece as fases do desenvolvimento curricular, integrando quatro componentes que ele denomina como:

- **justificação teórica:** pressupostos, aspectos culturais e ideológicos que farão parte da proposta curricular;
- **elaboração/planejamento:** organização dos conteúdos, tempo e espaço, recursos, objetivos etc.;
- **operacionalização:** implementação do currículo é a ação pedagógica;
- **avaliação:** tomada de decisões sobre a prática escolar, ferramenta no desenvolvimento do currículo.

Nessa perspectiva, trazemos Sacristán (2000), que contribui no entendimento das fases da construção curricular e a necessidade de qualificar o campo curricular como objeto de estudo, distinguindo suas dimensões epistemológicas, suas coordenadas técnicas, a implicação do professorado, as vias pelas quais se transmitem e modelam as influências dentro do sistema curricular e seus determinantes políticos.

Assim, Sacristán (2000) diz que essa construção curricular é a base ou condição necessária para entender a questões importantes que ocorrem processualmente no desenvolvimento do currículo e que podem incidir mais decisivamente na prática educativa.

FIGURA 11 – QUEBRA-CABEÇA



FONTE: Disponível em: <https://www.google.com.br/search?hl=pt-BR&q=constru%C3%A7%C3%A3o+curricular&bav=on.2,or.r_gc.r_pw.,cf.osb&biw=1280&bih=606&wrapid=tlif134117646217710&um=1&ie=UTF-8&tbm=isch&source=og&sa=N&tab=wi&ei=3LrwT4vRDcqo6wGXhYSYBg#um=1&hl=pt-BR&tbm=isch&sa=1&q=quebra+cabe%C3%A7a&ooq=quebra+%gs_l=img.3.0.0l10.25218.28578.4.29937.11.9.0.1.1.1.57.8.1781.3-j1j1.5.0...0.0.hmcKMtxl99s&bav=on.2,or.r_gc.r_pw.,cf.osb&fp=d0f4ba1d73726315&biw=1280&bih=606>. Acesso em: 10 maio 2012.

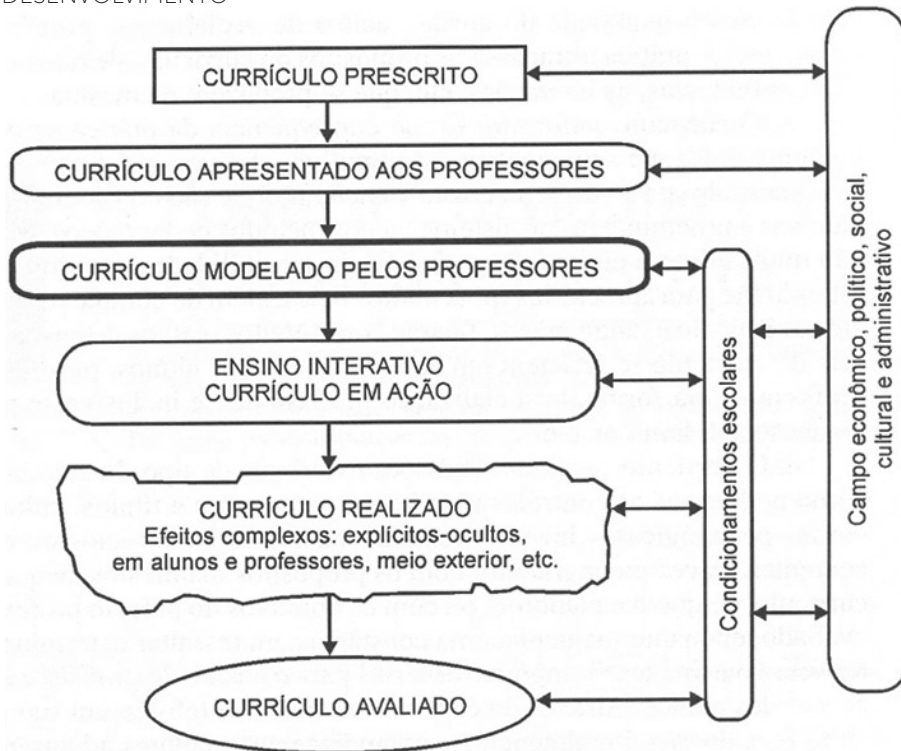
Caro(a) acadêmico(a)! Antes de darmos sequência ao conteúdo que está sendo estudado, precisamos ter clareza de que os níveis de decisão curricular são uma construção que ocorre em diversos contextos, numa perspectiva macro e microcurricular.

Conheça os níveis de decisão curricular apresentados por Pacheco (1996):

- **Político-administrativo:** as prescrições no âmbito da administração central.
- **Gestão:** a forma pedagógica para os profissionais inseridos no âmbito da escola e da administração regional.
- **Realização:** contexto da ação educativa, âmbito da sala de aula.

Na realidade, *conforme* Pacheco (1996) é neste *continuum* de decisão curricular que aparecem as diferentes fases do currículo. Conforme Sacristán (2000), trata-se de um modelo, que tem inter-relações recíprocas e circulares entre si, que são denominadas como: **currículo prescrito, currículo apresentado aos professores, currículo modelado pelos professores, currículo em ação, currículo realizado e currículo avaliado.**

FIGURA 12 – A OBJETIVAÇÃO DO CURRÍCULO NO PROCESSO DE SEU DESENVOLVIMENTO



FONTE: Sacristán (2000, p. 105)

Assim, por currículo **PRESCRITO**, Sacristán (2000) define como instrumento da política curricular, condicionamento de uma realidade que deve ser incorporada no currículo, prescrevendo orientações curriculares.

Para Pacheco (1996), a proposta curricular formal é sancionada pela administração central, adotado por uma estrutura organizacional escolar, no caso, os planos, os programas, objetivos, atividades e orientações programáticas na elaboração de materiais curriculares de base comum, como por exemplo: os **PCN** - Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª série e de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental, os **PCNEM** (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio) e os **RCNEI** (Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil). Esses documentos oficiais, elaborados pelo **MEC** (Ministério da Educação) têm como proposta apoiar os sistemas educativos na elaboração e operacionalização de currículos, de acordo com cada unidade educativa e sua realidade.

Em termos gerais, o currículo prescrito cumpre as orientações e as regulações econômicas, políticas e administrativas para o sistema educacional e para os profissionais da educação.

Tendo o currículo implicações tão evidentes na ordenação do sistema educativo, na estrutura dos centros e na distribuição do professorado, é lógico que um sistema escolar complexo e ordenado tão diretamente pela administração educativa produza uma regulação do currículo. Isso se explica não só pelo interesse político básico de controlar a educação como sistema ideológico, mas também pela necessidade técnica ou administrativa de ordenar o próprio sistema educativo, o que é uma forma tecnicada de realizar a primeira função. (SACRISTÁN, 2000, p. 108).

Diante disso, ainda de acordo com Sacristán (2000), o **currículo prescrito** possui algumas funções no desenvolvimento curricular, dentre as quais destacamos:

- **O currículo prescrito como cultura comum:** prescrições ligadas à ideia de um currículo comum para todos os alunos e integrantes da comunidade escolar, portanto, homogêneo para todas as escolas.
- **O currículo mínimo prescrito e a Igualdade de oportunidades:** possibilitam que seja oferecida a todos a igualdade de oportunidades em relação aos conhecimentos mínimos que o ensino obrigatório deve oferecer. No entanto, conforme Sacristán (2000), é preciso ter cuidado na regulação dos conteúdos mínimos ou currículo comum, para não cair na ingenuidade de acreditar que se cumprirá tal potencialidade pelo fato de ser regulada administrativamente, sendo necessário analisar o poder igualador e normatizador que o currículo prescrito conjuntura.
- **O currículo prescrito e a organização do saber dentro da escolaridade:** são os conteúdos base da ordenação do sistema, estabelecendo a sequência de progresso pela escolaridade e pelas especialidades que o compõem. O progresso dentro da escolaridade seria a promoção dos alunos, ao ordenar o tempo de sua aprendizagem em ciclos ou em cursos.
- **O currículo prescrito como via de controle sobre a prática de ensino:** pré-condiciona o ensino, em torno de códigos que se projetam em metodologias concretas nas instituições educativas.
- **Controle da qualidade:** são as prescrições de um determinado currículo para que se torne um referencial de controle da qualidade do sistema educativo.
- **Prescrição e meios que desenvolvem o currículo:** os meios podem significar a autonomia profissional ou orientar a prática pedagógica através do controle do processo. Sacristán (2000) diz que quando os profissionais da educação organizam a sua prática ou quando realizam seus planos “têm dois referenciais imediatos: os meios que o currículo lhe apresenta com algum grau de elaboração, para que seja levado à prática, e as condições imediatas de seu contexto”.
- **O formato do currículo:** a organização do sistema escolar sobre as projeções das escolas e da prática de ensino, em seus aspectos de conteúdos e métodos, vai depender de determinantes históricos, políticos, de orientações técnicas e da

própria valorização que se realiza sobre a função que o formato curricular deve cumprir. (SACRISTÁN, 2000).

Como podemos observar, o currículo prescrito tem como intenção unificar os diferentes conteúdos escolares para alcançar o objetivo de uma educação nacional. Nesse contexto, vamos refletir sobre as diferentes culturas, as especificidades regionais e locais, que agem diretamente dentro das escolas. Será que é possível construir uma proposta curricular sem considerar essas especificidades? Pense sobre isso! É importante refletir que os conteúdos comuns selecionados são importantes para a formação dos alunos, mas o currículo visto a partir das especificidades assume um novo contexto que amplia o processo da escolarização formal.

FIGURA 13 – INDAGAÇÕES CURRICULARES



FONTE: Disponível em: <<https://encrypted-tbn1.google.com/images?q=tbn:ANd9GcSxpcO4Mm5RGE8Z lt6W-RsraWnzSGAxzezU1TDIOPKr6VeXj8pQ>>. Acesso em: 12 fev. 2012.

Dessa forma, percebemos que os professores, segundo Tardif (2002), não têm uma única fonte de saber. Suas concepções são influenciadas também por concepções dos programas e legislações que não são produzidas pelos professores, sendo exteriores ao ofício de ensinar, mas que estão concentrados na educação formal a cargo das instituições ou de estabelecimento do ensino que legitimam programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades etc.

Por currículo **APRESENTADO AOS PROFESSORES**, que está relacionado com a segunda fase da construção curricular, seria um currículo pré-elaborado aos professores. Sacristán (2000) nos diz que essa fase se dá por diferentes mediadores curriculares, que costumam traduzir aos professores o significado e os conteúdos do currículo prescrito, realizando uma interpretação deste.

Portanto, como as prescrições são muito genéricas, estas não conseguem orientar a ação educativa dos professores, que acabam não conseguindo configurar a prática a partir do currículo prescrito. Assim, se utilizam de manuais e dos livros texto para trabalhar os conteúdos de cada série, sendo um guia, um recurso didático para o planejamento pedagógico do professor. Em outras palavras, o currículo apresentado aos professores é um currículo de controle sobre as práticas dos professores.

Sacristán (2000) aponta que esses meios planejados (materiais didáticos) são os tradutores das prescrições curriculares gerais, são depositários de competências profissionais (elaboram os conteúdos e planejam para o professor), dão segurança ao professor por manter durante um tempo prolongado a atividade e o tempo de execução.

No entanto, coloca também que existe a possibilidade de estabelecer estratégias de melhora do currículo através desses materiais mediadores ou de renovar a prática com eles. Isso vai depender do desenvolvimento curricular num determinado contexto escolar ou a existência de materiais adaptados a diferentes necessidades dos alunos.

Por **CURRÍCULO MOLDADO PELOS PROFESSORES**, Sacristán (2000) diz que este currículo é traduzido pelos professores, que são os agentes ativos e decisivos na concretização dos conteúdos e significados do currículo.

Essa ideia de mediação, transferida para a análise do desenvolvimento do currículo na prática, significa conceber o professor como um mediador decisivo entre o currículo estabelecido e os alunos, um agente ativo no desenvolvimento curricular, um modelador dos conteúdos que se distribuem e dos códigos que estruturam esses conteúdos, condicionando com isso toda a gama de aprendizagens dos alunos. (SACRISTÁN, 2000, p. 166).

Dessa forma, os professores podem refletir sobre a sua didática (atuação docente) e ação educativa que será organizada no trabalho pedagógico, a partir da realidade social, cultural e escolar. Exemplos de currículo moldado pelos professores, conforme Sacristán (2000), são os projetos político-pedagógicos elaborados efetivamente por cada instituição. Os projetos educativos formulados pelos professores em períodos determinados e o planejamento das práticas, que podem ser individual ou no coletivo.

Nossa! Quanta informação, não é mesmo? Vamos ver agora sobre o currículo que remete ao fazer pedagógico do professor, o seu cotidiano e a prática real.

A fase do currículo real (KELLY; PERRENOUD apud PACHECO, 1996), ou do **CURRÍCULO EM AÇÃO**, conforme Sacristán (2000), é um currículo operacional, pois ele acontece num contexto de ensino, e afirma, ainda, que as intenções educativas deste currículo acontecem na prática pedagógica, no dia a dia do professor.

E continua, afirmando que é na prática pedagógica que se concretizam as intenções educativas do currículo. Dessa forma, este currículo revela o valor das pretensões curriculares, mas adverte que nessa prática é necessário considerar alguns fatores, como: as tradições metodológicas, as condições físicas presentes no contexto da instituição e as possibilidades de atuação e autonomia docente.

Por **CURRÍCULO REALIZADO**, ou currículo experiencial (GOODLAD apud PACHECO, 1996), é a interação didática, a vivência pedagógica de alunos, professores e demais integrantes da comunidade escolar. Assim, este currículo tem como consequência da prática os efeitos complexos, como: o afetivo, o social, o moral, e o cognitivo, que não estão previstos nos programas oficiais, mas sim, previstos na experiência escolar, na observação, a partir das opiniões dos seus participantes.

Conforme Pacheco (1996, p. 70), “quando o currículo realizado não corresponde ao currículo oficial, [...] então se diz que existe o currículo oculto [...] com diversas denominações: implícito, latente, não intencional, não ensinado, escondido”. Portanto, como afirma Sacristán (2000), esses efeitos fazem parte dos “rendimentos” advindos do sistema ou dos métodos pedagógicos.

E por último o **CURRÍCULO AVALIADO**, conforme Sacristán (2000), é o currículo que reforça as pressões exteriores que sofrem os professores quanto às validações, ideologias e títulos que os sistemas de ensino precisam oferecer impondo critérios para o ensino do professor e para a aprendizagem dos alunos. Exemplo: Provinha Brasil, Enade e Prova Brasil. Ainda, Pacheco (1996), nos faz a seguinte pergunta: Quem decide sobre o currículo? A resposta vai depender do modelo de decisão curricular adotado através da política curricular. Portanto, “o controle do saber é inerente à função social estratificadora da educação e acaba por configurar toda uma mentalidade que se projeta inclusive nos níveis de escolaridade obrigatória e em práticas educativas que não têm uma função seletiva nem hierarquizadora”. (SACRISTÁN, 2000, p. 106).

FIGURA 14 – CURRÍCULO AVALIADO



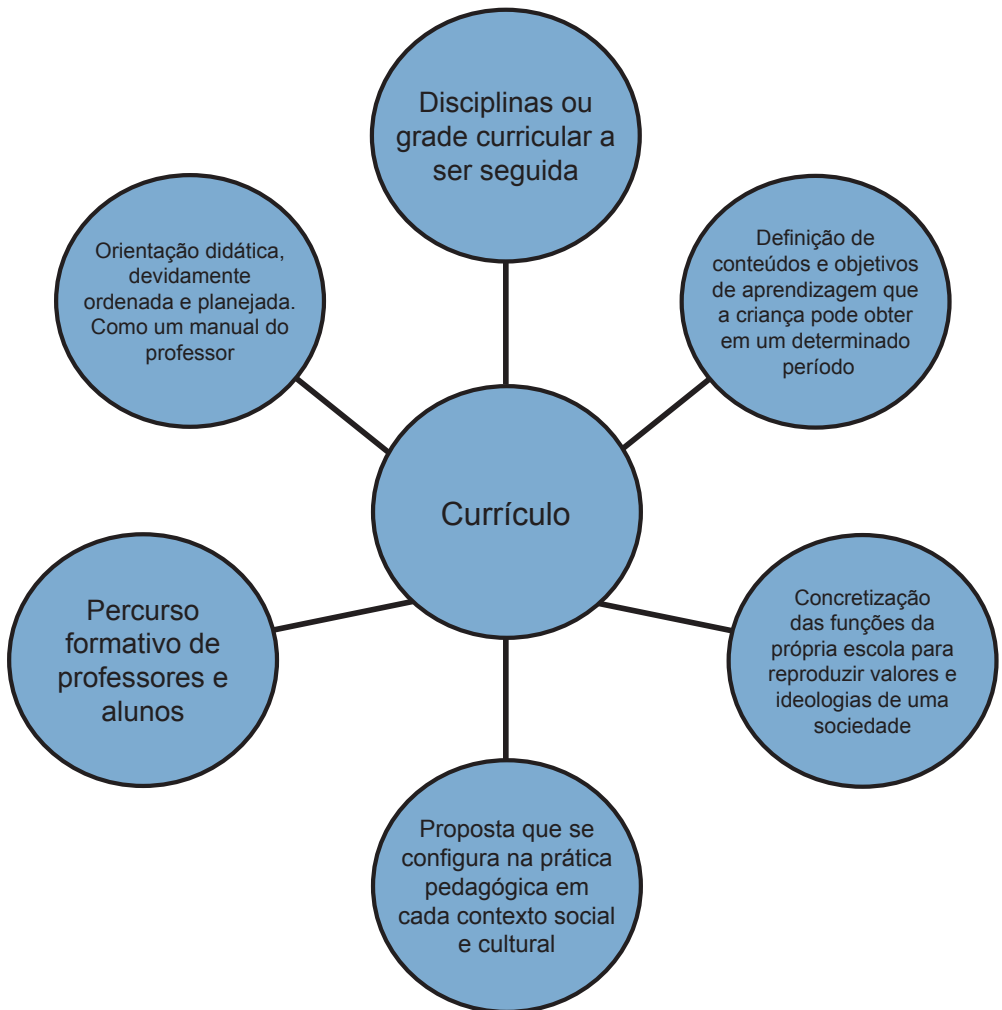
FONTE: Disponível em: <http://t3.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcTYpSCilzYYq9yTu0vpvWXj4Lefdnb_LUbRkhwemctZmHV6Y0sFlxg>. Acesso em: 12 mar. 2012.



Para saber um pouco mais sobre a Prova Brasil e a Provinha Brasil, acesse o *site*: <www.mec.gov.br>. E para saber mais sobre o Enade, acesse o *site*: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=313&id=181&option=com_content&view=article>.

Após essas discussões, você está convidado(a) a refletir conosco acerca do currículo, percebendo como ele se constituiu ao longo do processo histórico e educacional.

FIGURA 15 – FIGURA CIRCULAR DE CURRÍCULO



FONTE: Elaborado pelas autoras

RESUMO DO TÓPICO 2

Neste tópico, você viu que:

- César Coll (apud ANDRADE, 2003) nos diz que as decisões sobre o que incluir no Projeto Curricular está contemplado nos quatro componentes do currículo:
 - O que ensinar?
 - Quando ensinar?
 - Como ensinar?
 - O que, como e quando avaliar?
- Pacheco (1996) também esclarece as fases do desenvolvimento curricular, integrando os quatro componentes que ele denomina como: **justificação teórica, elaboração/planejamento, operacionalização e avaliação.**
- A construção curricular é a base ou condição necessária para entender questões importantes que ocorrem processualmente no desenvolvimento do currículo e que podem incidir mais decisivamente na prática educativa.
- Os níveis de decisão curricular é uma construção que ocorre numa perspectiva macro e microcurricular. Os níveis de decisão curricular apresentados por Pacheco (1996):
 - Político-administrativo.
 - Gestão.
 - Realização.
- O desenvolvimento curricular possui níveis ou fases que se relacionam entre si. Conforme Sacristán (2000), são denominadas como: **currículo prescrito, currículo apresentado aos professores, currículo modelado pelos professores, currículo em ação, currículo realizado e currículo avaliado.**

AUTOATIVIDADE



1 César Coll (apud ANDRADE, 2003) defende quatro estratégias que estruturam o currículo, baseada em questões que nos ajudam a refletir sobre sua composição. De acordo com o assunto estudado, escreva o que você entendeu sobre cada etapa e apresente de que modo isso ocorre no cotidiano escolar.



- a) O que ensinar:
- b) Quando ensinar:
- c) Como ensinar:
- d) O que, como e quando avaliar:

2 O conceito de currículo é multifacetado e por isso, as peculiaridades dos saberes construídos no espaço escolar servem de base para o desenvolvimento curricular. Assim, o currículo é utilizado para fases distintas, entre elas a fase do Currículo em Ação. Escreva sobre esta fase.



CURRÍCULO E O SEU CENÁRIO HISTÓRICO

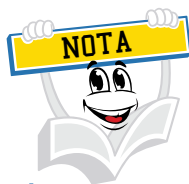
1 INTRODUÇÃO

Nesse item, vamos percorrer a história do currículo por três cenários que se influenciam e se distanciam em alguns momentos:

- Cenário 1: Currículo e Europa.
- Cenário 2: Currículo e EUA.
- Cenário 3: Currículo e Brasil.

2 CENÁRIO 1: CURRÍCULO E EUROPA

As mudanças ocorridas no contexto europeu influenciaram sobremaneira as ideias acerca dos currículos das **universidades**. Dentre as mudanças, destacamos especialmente, a expansão marítima, o mercantilismo, a reforma protestante e a contra reforma que fizeram parte da conquista do século XV, que deram início ao chamado Estado Moderno.

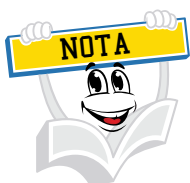


A primeira universidade surgiu na Bolonha, norte da Itália em 1088, no século XI, seguida pela Sourbone (Paris) fundada em 1914, o termo universidade deriva do currículo da época, denominado "**essências universais**".

O pensamento educacional europeu sofreu grandes influências dos **ideais iluministas** e pode ser identificado no pensamento do John Locke (1632-1704) considerado um dos precursores do movimento, cuja obra, "**Alguns pensamentos sobre educação**" traçou um novo modelo para o currículo. Nele, o latim se reduzia a enfatizar as boas maneiras do **indivíduo** e o trabalho era visto apenas como um *hobby*. Locke colocou em destaque nos currículos o modelo de *gentleman* (CAMBI,1999), que atendia aos interesses da burguesia que se formava na época.



IDEAIS ILUMINISTAS - Pensamento europeu caracterizado pela ênfase na experiência e na procura de uma razão e uma racionalidade universal para explicar os fenômenos ocorridos na natureza e na vida em sociedade, podendo este ser identificado no comportamento dos indivíduos até atualidade. Com o iluminismo, o ser humano passa a ser o centro da sua própria história e da sua humanidade. Estabelece uma nova cultura pedagógica baseada na formação do cidadão de bom senso, cuja educação estava submetida ao estado e ao domínio da razão para desenvolvimento da identidade.



O indivíduo a que Locke se referia era oriundo das classes abastadas, uma vez que a educação da época era destinada somente à elite, que tinha forte inclinação a seguir carreira religiosa ou se diplomava para exercer profissões tradicionais, como: direito, medicina e engenharia.

FIGURA 16 – A BUSCA PELO SABER E A LIBERDADE DE PENSAMENTO: DUAS PREMISSAS DO ILUMINISMO



FONTE: Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/historiag/iluminismo.htm>>. Acesso em: 12 maio 2012.

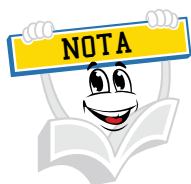
De posse do pensamento iluminista foram elaborados planos de estudo práticos e científicos que rompiam com os modelos eruditos e literários elaborados pela igreja que apregoava uma pedagogia para controlar a moral por meio do ensino da gramática que servia para fornecer uma visão de obediência às leis, à retórica e à didática serviam para defender a verdade encontrada nos textos.

Para Popkewitz (1997), o Iluminismo europeu, com início no século XVII, fazia uma interação com a visão clássica, vinculando o progresso ao raciocínio e à autocrítica do sujeito, realizando assim uma sistemática intervenção humana às instituições escolares.

O século XVIII foi um divisor de águas entre o Estado moderno e o contemporâneo. Com a revolução industrial, as relações de trabalho são modificadas e um grande número de pessoas deixa os campos para trabalhar nas fábricas à procura de melhores condições de vida. Surge assim a classe dos trabalhadores assalariados. O crescimento das cidades torna-se acelerado, assim como o avanço das tecnologias que impulsiona uma nova ordem mundial: o capitalismo.

As desigualdades e as injustiças sociais decorrentes das graves condições de pobreza da população permeavam o contexto europeu no século XVIII. Assim, como os anseios da burguesia por maiores participações nas decisões do governo contribuíram para que diversos movimentos começassem a ocorrer em vários países da Europa.

Esses movimentos se configuravam como atitudes revolucionárias, cujas ideias se opunham ao **absolutismo real** e ao obstaculismo da igreja que até então fornecia uma educação voltada para inculcar nos estudantes um entendimento em relação ao mundo, onde o centro da criação era Deus e o compromisso com os princípios religiosos, morais e sociais do cristianismo.



O primeiro país a derrubar o absolutismo na Europa foi a Inglaterra (século XVII), revolução gloriosa, seguido pela França (século XVIII), revolução francesa.

As revoluções burguesas, a revolução industrial e o fortalecimento do Estado-nação representaram transformações substanciais em nível político, social e econômico. Os estados europeus começaram a se organizar em torno do encargo estatal da escolarização de massa, aberta para todos, institucionalizada nos últimos 200 anos.

Na esfera educativa, o movimento se dava em torno da incontestabilidade das ciências, no fundamento da razão e no **racionalismo**. A especial atenção às

línguas modernas e às ciências duras baseava-se na crença de que a promoção do progresso geraria harmonia social por meio da intervenção do Estado.



RACIONALISMO – Método baseado exclusivamente no uso da razão.

As alterações epistemológicas do currículo ocorreram na Europa Ocidental e mais tarde nos Estados Unidos entre os séculos XVIII e XIX. A partir de Kant (1724-1804), surge também uma nova orientação para os currículos que considerava a análise da linguagem, assim como a análise da história e da prática social. (POPKEWITZ, 1997).

É nitidamente perceptível que após três séculos, nossos currículos ainda continuam enraizados no ideário iluminista. Perceba agora o século XIX e a **filosofia positivista** que permeou os currículos da época.

O século XIX é marcado pelo pensamento positivista que correspondia aos anseios da burguesia e foi determinante para os referenciais organizadores da sociedade europeia e de seus currículos. O **positivismo** teve Augusto Comte (1798-1857) como um de seus principais expoentes. Sua promessa era que a eficiência e a racionalidade levariam ao progresso. Comte fundamentou sua teoria nos ideais da ciência considerando-a como único conhecimento válido, descartando qualquer conhecimento que tivesse baseado em crenças e tradições.

FIGURA 17 – AUGUSTO COMTE (1798 – 1857)



FONTE: Disponível em: <<http://3.bp.blogspot.com/-EUtP4kk9et8/Tc6TPvNjcHI/AAAAAAAAAEA/akHbXr3rBnk/s1600/auguste-comte.jpg>>. Acesso em: 20 maio 2012.



Para o positivismo, leis universais regulam o funcionamento da vida, com uma concepção de realidade absoluta, governada por leis imutáveis, que definem o conhecimento como sinônimo de exploração, experimentação e descoberta de leis de causa e efeito, com vistas ao controle, transformação e domínio do mundo natural.

No século XIX, a história do currículo está relacionada com as transformações dos princípios refletores de uma democracia liberal e na participação ativa dos cidadãos na sociedade. O conhecimento pedagógico moderno aliou alguns pontos de vistas religiosos aos princípios científicos e aos ideais democráticos liberais que circularam por toda Europa e o norte da América, cabendo destaque para o pensamento de Durkheim (1938-1977), que apontava a missão da escola como civilizadora por meio da mudança cultural nos modos de vida apregoados pelo iluminismo e positivismo.

A forma didática, a organização do conhecimento, os materiais instrutivos e a organização do tempo na instituição escolar foram responsáveis por fornecer conhecimentos acerca do currículo (GOODSON 1987 apud POPKEWITZ 1997). As influências iluministas e positivistas no ensino dividiram o conhecimento em disciplinas e distribuiu os educandos em salas de aula com níveis hierarquizados, possuíam objetivos classificatórios, cujos resultados poderiam ser verificados por meio de provas de rendimento acadêmico.

O século XX foi marcado por inúmeras reações acerca deste modelo de currículo. Diferentes movimentos sociais e culturais começaram a se formar, a partir dos anos 60 e contribuíram para ampliar as críticas aos currículos tecnicistas. Na Europa, teóricos como Bourdieu e Passeron, Baudet e Establet iniciaram essa crítica, localizados na França.

De acordo com Silva (2012, p. 4810):

A escola, por intermédio do currículo, passa a ser tratada como parte do Aparelho Ideológico do Estado (Althusser), reprodutora da estrutura social (Bourdieu e Passeron), dual e orientada pelos interesses da classe capitalista (Baudet e Establet). Tais teorias, ao denunciarem, provocaram a abertura de novas perspectivas de estudos de currículo.

Os currículos foram criticados pela corrente marxista que via o currículo como um modo de emancipação intelectual, por meio das lutas da classe trabalhadora.

A partir da década de 1970, na literatura inglesa, surge a nova sociologia da educação, e com ela, uma nova forma de pensar o currículo. O teórico precursor desse movimento é Michael Young.

Na França, esse movimento vinha acontecendo também e foi defendido por Bourdieu e Althusser.

3 CENÁRIO 2: CURRÍCULO E EUA

O século XIX foi especialmente significativo para o contexto estadunidense. Este século teve grande representatividade relativa ao contexto político, social e econômico do país. Em um curto período de tempo, a sociedade veio a testemunhar grandes mudanças que tiveram implicadas no início da Era Progressista (1880-1920), na ideia de soberania da americanização e na afluência massiva de imigrantes.

A Era Progressista tinha a administração centrada no Estado, que desenvolveu setores de transporte, agricultura, relações industriais e militares. A sociedade de base industrial produziu condições para que seus cidadãos tivessem maior grau de independência e o governo era agência indispensável no apoio à dignidade individual.

Nesta época, os homens trabalhavam fora e agiam pela razão, as mulheres complacentes cuidavam da casa. Essas relações de gênero também eram tomadas no âmbito político e econômico. A crença de que a ciência produziria melhoramento social foi um fator propulsor para a abertura da escola de massa.

O contexto americano pós-guerra apresentava-se voltado para a industrialização e urbanização, com a substituição da mão de obra artesanal, pela mão de obra industrial, ou seja, a substituição das ferramentas manuais pelas máquinas, havendo assim, uma grande absorção do êxodo rural no processo de industrialização.

Uma afluência maciça de imigrantes chegava aos Estados Unidos e o problema da americanização tornou-se soberano (POPKEWITZ, 1997). À medida que, por conta da industrialização, as áreas urbanas foram sendo invadidas por essas populações recém-chegadas, que falavam uma variedade de línguas, praticavam uma variedade de religiões e mantinham costumes culturais que ameaçavam as visões dominantes.

Nesse contexto, era preciso ensinar aos imigrantes a dinâmica da industrialização, da cultura “oficial” e os comportamentos “dignos” de serem adotados. Para isso, foi necessário considerar o currículo como elemento excelência da escola, que teria o papel de se ajustar aos propósitos da economia, dando ao seu currículo características de ordem, racionalidade e eficácia que estavam direcionadas ao controle social e a eficiência industrial.

A escola de massa teve início em meados do século XIX e foi vista como uma instituição que resolveria o problema da administração social do Estado

moderno. “A educação pública estava surgindo como uma importante instituição para a transmissão das orientações culturais, valores e estilos das abordagens cognitivas associadas à modernidade”. (POPKEWITZ, 1997, p. 60).

A escola pública americana foi criada pelos privilegiados, para o bem dos menos privilegiados e também serviam à classe média. A instituição era dirigida pelo Estado, na tentativa de encontrar um caminho para a redução do crime e dos conflitos e para que se introduzisse uma tranquilidade interna nas cidades.

A cidadania era ensinada de acordo com os ideais iluministas, em que a razão e a racionalidade eram alavancas para o progresso. Seus currículos profundamente americanos estabeleceram uma linguagem nacional. A unificação da cultura da nova nação favorecia ainda às metas individualistas de crescimento e avanço pessoal.

John Dewey foi a única contribuição americana para filosofia (POPKEWITZ, 1997). O autor faz severas críticas aos currículos da época, especialmente à metodologia da memorização. Para o autor, o aluno deveria aprender fazendo. Sua teoria pregava o autodomínio e o autogoverno.

A Pedagogia de Dewey deveria substituir costumes estabelecidos na concepção humanista, por uma visão mais dinâmica de progresso e harmonia social (POPKEWITZ, 1997). Dewey acreditava que a pedagogia poderia contribuir para a industrialização, desenvolvendo o esclarecimento moral e acreditando que a ciência e a tecnologia poderiam produzir a reconstrução social.

A teoria pragmatista de Dewey retirou suas bases do iluminismo do início no século XVII e fazia uma interação com a visão clássica, vinculando o progresso ao raciocínio e à autocrítica do sujeito, realizando assim, uma sistemática intervenção humana às instituições sociais.

FONTE: Adaptado de: <http://www.bc.furb.br/docs/DS/2012/350240_1_1.pdf>. Acesso em: 24 set. 2012.

Líderes econômicos e políticos acreditavam que o pragmatismo progressista eliminaria as ideias humanistas e as substituiriam pela fé na democracia, na racionalidade científica e nos conceitos protestantes da civilidade. Contudo, a pedagogia seria também um instrumento para eliminar as ideias socialistas e marxistas que estavam sendo trazidas da Europa pelos novos imigrantes.

O pragmatismo na instituição escolar transformou-se em exercícios técnicos de planejamento das unidades e um currículo centrado no aluno. Essas técnicas aperfeiçoaram a educação pública na lida com os imigrantes que se concentraram na nação.

Em meados de 1920, os Estados Unidos iniciaram sua noção de currículo baseados na concepção tecnicista, pensando em um currículo voltado para desenvolver habilidades que contribuiriam na vida adulta (SCHMIDT, 2003). Esse pensamento foi difundido por Bobbitt, com uma visão conservadora, que se preocupou com o currículo e escreveu o primeiro livro sobre o assunto: *The curriculum*. Este assunto será ampliado e estudado no Tópico 4.

Caro(a) acadêmico(a)! Vamos fazer uma pausa e refletir um pouco. Você já se perguntou sobre o porquê do surgimento do currículo? Silva (2007, p. 22) nos indica alguns apontamentos:

A formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação; o estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudo científico; a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos a segmentos cada vez maiores da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração; o processo de crescente industrialização e urbanização.



O Filme 'Tempos Modernos' – um clássico de Charles Chaplin - retrata, de maneira satirizada, a forma tecnicista na qual é possível fazer uma reflexão e aproximar o trabalho da indústria da escola.

FONTE: Disponível em: <http://1.bp.blogspot.com/_oeGaAH6Pne8/TSw0M6cXd6I/AAAAAAAAAVg/IqvAUHLCoa4/s1600/tempos+modernos.jpg>. Acesso em: 20 maio 2012.

Continuando...

Durante esse período, outros autores como Ralph Tyler, envolveram-se em discussões sobre o currículo. Tyler (1949) realizou seus escritos e discussões no período do fim da Segunda Guerra Mundial (por volta de 1950) e esteve localizado também nos Estados Unidos. Apesar de influenciar diferentes países, é preciso considerar que seu campo de estudo está localizado em um espaço histórico-social específico.

As argumentações do desenvolvimento do currículo explanado por Tyler são caracterizadas pela objetividade e concisão, na qual se preocupa em apresentar um planejamento claro e objetivo, pela organização sistemática, selecionando objetivos e estratégias de aprendizagem e pela prática diagnóstica, em que considera o aluno, a sociedade e matéria.

Desse modo, de acordo com Tyler (1949), o currículo pretendia responder a questões básicas que envolviam a seleção de objetivos e experiências de aprendizagem para o currículo e a eficácia da avaliação. Tyler, junto de Jerom e Bruner, autores também norte-americanos, preocupavam-se, como a seleção e organização dos conteúdos, privilegiando a eficiência e a racionalidade técnica e científica. (SCHMIDT, 2003).

A partir dos anos 60, estudiosos da área iniciaram mudanças na concepção do currículo entendendo que ele formaria os líderes e cientistas americanos. É importante lembrar que o contexto da época era da Guerra Fria.



Para aprofundar e obter maior conhecimento sobre o assunto da Guerra Fria, acesse o site: <<http://www.suapesquisa.com/guerrafria/>>.



Assista ao filme “Boa Noite e Boa Sorte”, que retrata um cenário de investigação em plena Guerra Fria.

Sinopse: Em 1953, o jornalista Edward R. Murrow revela as estratégias e mentiras que o senador Joseph McCarthy usava para perseguir supostos comunistas norte-americanos, em plena Guerra Fria, no período batizado de “macarthismo”. Como resposta a Murrow, o senador passa a pressionar o jornalista, ignorando os direitos de resposta a eles oferecidos no jornal.

Mais do que mostrar a guerra de ideologias e a perseguição a quem pensasse diferente, o longa levanta questões importantes, como a própria liberdade de expressão e o papel das comunicações na formação de uma nação. Também é uma amostra de como a liberdade é um conceito subjetivo em mídias que são mantidas com dinheiro proveniente de empresas anunciantes.

FONTE: Disponível em: <<http://guiadoestudante.abril.com.br/estudar/saiba-mais/guerra-fria-em-filme-509371.shtml>>. Acesso em: 20 maio 2012.

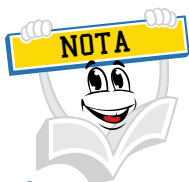
4 CENÁRIO 3: CURRÍCULO E BRASIL

Você se lembra de sua formação básica (Ensino Fundamental e Médio)? Então pergunte aos seus familiares ou amigos que possuam 20 anos a mais que você. Faça uma comparação sobre os métodos de ensino, a avaliação, o espaço físico, a relação entre professor-aluno e, principalmente, se tiver oportunidade, do currículo. Com certeza, muita coisa mudou. O entendimento e a prática curricular são divergentes de tempos anteriores, principalmente, por influência dos movimentos que ocorreram tanto por parte dos norte-americanos como europeus.

Um dos motivos a que se deve essa alteração, na atualidade, são as Leis de Diretrizes e Bases (conteúdo aprofundado na disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino) e as propostas curriculares oficiais. Assunto esse que mais tarde ganhará destaque em nossos estudos.

A importância de discutir e elaborar o currículo é fundamental para quem atua na instituição escolar e ganha destaque entre os teóricos da área. Mas isso não quer dizer que há um consenso.

Cada país (como já estamos percebendo nos itens anteriores) e escola devem traçar seu currículo e isso com base nos parâmetros que regem sua nação. Mas para entender a atualidade, é importante entender um pouco dessa caminhada do currículo no Brasil.



Os Parâmetros Curriculares Nacionais, documento norteador da educação escolar brasileiro, será um dos conteúdos da Unidade 3. Aguardem!

Como marco, podemos indicar a década de 1920, como o início das discussões sobre o currículo no Brasil, com influências do pensamento americano, a partir de modelos com viés funcionalista. Nesse momento, o país vivia um processo tanto de urbanização como de industrialização.

Nesse contexto, o movimento da Escola Nova iniciou reformas curriculares de modo isolado na Bahia, Minas Gerais e Distrito Federal. Movimento este que se baseou no modelo pragmatista de Dewey. Seu intuito era superar o pensamento tradicional, defendendo mudanças curriculares e pedagógicas, como:

Do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade

para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. (SAVIANI, 1993, p. 20).



Caro(a) acadêmico(a)! Para lembrar a Escola Nova, acesse: <<http://www.educacional.com.br/glossariopedagogico/verbete.asp?idPubWiki=9577>>.

Assim, em 1932, foi escrito e divulgado o documento que se tornou o marco inaugural do projeto de renovação educacional. O documento é conhecido como “**Manifesto dos Pioneiros**” e defendia a concretização de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita.

FONTE: Adaptado de: <<http://meuartigo.brasilecola.com/educacao/vida-obra-anisio-teixeira-paulo-freire.htm>>. Acesso em: 24 set. 2012.

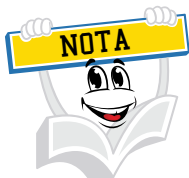
Anísio Teixeira, educador engajado no movimento da Escola Nova, impulsionou uma reorganização do currículo, passando a entendê-lo como um modo de alcançar objetivos, que nesse caso foi de capacitar indivíduos a viver em sociedade. Conforme indica Moreira (1990, p. 88), “tal concepção implicou a ênfase não só no crescimento intelectual do aluno, mas também em seu desenvolvimento social, moral, emocional e físico”. O pensamento de Teixeira recebeu influências de Dewey, considerando o currículo como o conjunto de ensinamentos para toda a vida.

Dewey e Teixeira tiveram seus pensamentos voltados para a identificação e a proposição de uma educação a serviço do que eles entendem por uma sociedade democrática e justa. Uma educação que se empenhe em formar o ser humano e não apenas formar sujeitos que estão aptos a desempenhar papéis instrumentais.

Outra reforma, nessa mesma época, foi incitada por Fernando de Azevedo. Sua intenção era também relacionada à aproximação da sociedade com a escola.

Paralelo às ações nacionais, o **INEP** (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) e o **PABAAE** (Programa de Assistência Brasileiro – Americana de Educação Elementar) incentivaram experiências e pesquisas na educação, focando nos currículos as necessidades sociais e capacidades individuais.

Nesse ínterim, a influência americana nos currículos nacionais ampliava-se nas próximas décadas, fortalecendo-se com acordos entre **MEC-USAID** (*United States Agency for International Development*).



MEC-USAID: visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade nos acordos, foram firmados 12, abrangendo desde a educação primária (atual Ensino Fundamental) ao Ensino Superior. O último dos acordos firmados foi no ano de 1976. Para saber mais acesse: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm>.



FONTE: Disponível em: <<http://blogdoambientalismo.com/usaid-%E2%80%93-u-s-agency-for-international-development-agencia-para-o-desenvolvimento-internacional-dos-eua/>>. Acesso em: 12 jan. 2012.

Os anos de 1930 e 1940 foram marcados por discussões, reformulações e influências no currículo. Por um lado, a defesa de um currículo em que se privilegiasse o ensino gratuito e obrigatório, e por outro, a perspectiva de um currículo com base patriótica e ainda a imposição de um regime mais autoritário, com a presidência de Getúlio Vargas no poder.



Em 1955, o primeiro livro sobre currículo foi publicado por João Roberto Moreira, intitulado *Introdução ao Estudo da Escola Primária*.

Após esse período, “com o golpe militar em 1964, todo o panorama político, econômico, ideológico e educacional do país sofreu grandes transformações. Diversos acordos foram assinados com os Estados Unidos visando à modernização e racionalização do país”. (MOREIRA, 1990, p. 83).

As discussões sobre currículo se ampliavam no cenário nacional. Um exemplo disso é a introdução da disciplina Currículos e Programas nas faculdades de educação, com a entrada da Lei nº 5540, de 1968, na qual ainda se centrava em uma visão tecnicista de currículo.

A partir dos anos 80, o pensamento sobre currículo foi pensado de acordo com outras influências, tanto norte-americanas, como europeias e, sobretudo, com pesquisas e estudos realizados na realidade brasileira. Todo esse movimento aconteceu em decorrência da redemocratização do Brasil e enfraquecimento da Guerra Fria. Nessa época, o pensamento curricular voltou-se ao viés marxista, em uma visão mais política.



Já sobre a redemocratização, consulte a Constituição Federal, de 1988. Ela foi um dos marcos da cidadania no Brasil com o intuito de assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>.

Com influências múltiplas e vivências e discussões nacionais, a partir dos anos de 1990, o currículo foi tratado em uma perspectiva mais sociológica, pois até então seu pensamento era mais focado na psicologia.

Já pelo viés sociológico, a discussão girava em torno do currículo e conhecimento, na qual questões referentes às relações entre conhecimento científico, conhecimento escolar, saber popular e senso comum eram centrais (BARRETO apud LOPES; MACEDO, 2002), além dos processos de seleção dos conteúdos que compõem o currículo.

RESUMO DO TÓPICO 3

Neste tópico, você viu que:

- Na Europa, o pensamento iluminista rompeu com os modelos eruditos e literários elaborados pela igreja que apregoava uma pedagogia para controlar a moral por meio do ensino da gramática, que servia para fornecer uma visão de obediência às Leis, à retórica e à didática serviam para defender a verdade encontrada nos textos. Na esfera educativa, o movimento se dava em torno da incontestabilidade das ciências, no fundamento da razão e no racionalismo.
- No século XIX, as influências iluministas e positivistas do ensino dividiram o conhecimento em disciplinas e distribuiu os educandos em salas de aula com níveis hierarquizados, com objetivos classificatórios, cujos resultados poderiam ser verificados por meio de provas de rendimento acadêmico.
- O século XX foi marcado por inúmeras reações acerca deste modelo de currículo. As críticas apontavam o currículo como transmissor de conteúdos vazios, despreocupados com questões significativas à vida. A corrente marxista reclamava a emancipação intelectual do sujeito por meio das lutas das classes trabalhadoras.
- Nos EUA, a teoria pragmatista de Dewey ofereceu um modelo de currículo que pregava o autodomínio e o autogoverno no qual o aluno deveria aprender fazendo. Em meados de 1920, os Estados Unidos iniciaram sua noção de currículo baseados na concepção tecnicista, pensamento difundido por Bobbitt, autor com uma visão conservadora, que se preocupou com o currículo e escreveu o primeiro livro sobre o assunto: *The curriculum*. Posteriormente, Tyler (1949) desenvolveu um modelo de currículo baseado na seleção de objetivos e experiências de aprendizagem para e na eficácia da avaliação.
- No Brasil, o movimento da Escola Nova baseou-se no modelo pragmatista de Dewey. Em 1932, foi escrito e divulgado o documento que se tornou o marco inaugural do projeto de renovação educacional. O documento é conhecido como “Manifesto dos Pioneiros” e defendia a concretização de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita.
- A influência americana nos currículos nacionais fortaleceu acordos entre MEC-USAID (*United States Agency for International Development*).
- As discussões sobre currículo se ampliavam no cenário nacional. Um exemplo disso é a introdução da disciplina Currículos e Programas nas faculdades de educação, com a entrada da Lei nº 5540, de 1968, na qual, ainda se centrava em uma visão tecnicista de currículo.

AUTOATIVIDADE



- 1 Caro(a) acadêmico(a)! Procure refletir acerca dos modelos de currículos apresentados nos últimos três séculos, citando os pontos de convergência e divergência em relação ao nosso atual currículo nacional. Quais são os principais fatores sociais, econômicos e políticos que determinaram a mudança dos currículos entre os séculos XVIII, XIX e XX?



CURRÍCULO: SUAS TEORIAS E TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS

1 INTRODUÇÃO

Como já estudado no item anterior desta unidade, sabemos que o currículo não é definido de forma estanque. Muito já se estudou, argumentou e criticou sobre o currículo. E é esse assunto que permeia a unidade. Diferentes estudos sobre o currículo conceituam com teorias que, às vezes, se convergem e/ou completam.

Pelo início desta caminhada acadêmica, nesta disciplina, já é possível afirmarmos que para compreender o currículo, é preciso entender que ele é polissêmico e modifica-se com o movimento histórico. Ou seja, com a época e sociedade em que está, bem como, o indivíduo que ele pretende formar e para que e quem pretende formar. Assim, o contexto sociopolítico-econômico influencia o campo educacional.

Nesse sentido, conforme Silva (2007, p. 14), a abordagem do currículo, neste caderno, “é muito menos ontológica (qual o verdadeiro ‘ser’ do currículo?) e muito mais histórica (como, em diferentes momentos, em diferentes teorias, o currículo tem sido definido?)”. Portanto, entendemos o currículo como algo abrangente e dinâmico, que tem sua história que permeou e permeia o cotidiano do ambiente social e escolar.

Compreendemos, assim, o quanto é importante reconhecermos o processo social e histórico que permeou a construção dos currículos escolares. Sabemos que esse processo sofreu diferentes reformas que foram sendo implantadas com o propósito de ajustar os processos pedagógicos às demandas sociais, políticas e econômicas da sociedade em transformação.

Então, concordamos que as alterações econômicas e sociais influenciaram largamente a elaboração de “**Teorias sobre Currículos**”, e que o conhecimento e o progresso se tornaram bandeira de frente das reformas (mas, não exatamente das mudanças) educativas.

Para falar sobre reformas, basicamente, é preciso esclarecer que elas num primeiro momento levaram a palavra de Deus à organização da vida individual e, posteriormente se tornaram uma estratégia racional de aprimoramento social,

marcando o surgimento da intervenção do Estado na construção de um sistema estatal de ensino. Gomes (2012) se utilizou de ideais iluministas para transferir o poder da igreja para o Estado, imprimindo um novo modelo disciplinar ligado à luta pela secularização do **governo da alma**.



GOVERNO DA ALMA: segundo Severino (2006), a alma, para a **ética socrática** era objeto de excelência da educação na busca da interioridade humana. Ela representa o centro do autodomínio, da ordenação dos valores, da virtude e da felicidade.

Para compreender esse processo, é necessário que você conheça as **teorias curriculares**. E que por meio delas, você identifique as tradições e crenças de um determinado período histórico e as mudanças sociais a ele inerentes e que você possa, sobretudo, desvelar as ideologias que carregam, observando seus comportamentos didáticos, políticos, culturais, administrativos, econômicos etc.

Queremos lembrar, porém, que o papel das teorias curriculares não representa uma perspectiva sólida e acabada para descrever os fenômenos. Ela corresponde a um conjunto organizado de análises, interpretações e compreensões acerca do currículo.

A existência de diversas teorias não é um fator que diminua a importância dos estudos curriculares, tão pouco pressupõe a necessidade de uma teoria unificadora, muito pelo contrário, conhecer as diferentes teorias nos dá argumentos a favor da diversidade e da problemática do currículo.

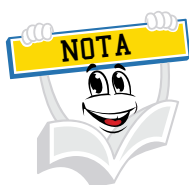
Sabemos que o currículo tem finalidades sociais, culturais e políticas que se atribui à escola. É o sistema de governo que instrumentaliza o currículo escolar, a partir da seleção de conteúdos, missão, correntes filosóficas, condicionamentos históricos, processos políticos e determinações sociais. Portanto, dizemos que o currículo não pode ser compreendido, sem levarmos em conta os processos que o permeiam.

Nesse cenário, o currículo, conforme já estudado no Tópico 1 desta unidade, pode ser caracterizado como um objeto historicamente construído e socialmente determinado. Lugar de luta de diferentes forças sociais que dão visibilidade a diversas interpretações que podem se desdobrar em diferentes visões políticas e ideológicas, que vão chegando até nós, em forma de disciplinas, carregadas de valores e pressupostos.

Portanto, é importante relembrarmos que o currículo não é um elemento neutro nem inocente na transmissão de seus conhecimentos. Nóvoa (1997) afirma que o currículo:

[...] tende a legitimizar certos grupos e tendências em desfavor de outros. Neste sentido, ele deve ser visto como parte dos jogos de interesses que definem o trabalho acadêmico e os processos de legitimação das diversas correntes científicas (apud PACHECO, 2005, p. 19).

Percebemos então que o currículo reflete o conflito de interesses de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos. Assim, devemos olhá-lo com as lentes do **relativismo** e da **provisoriidade**, considerando-o enquanto uma resposta às necessidades e interesses historicamente situados, que interessaram a determinados grupos, mas que nem sempre favoreceram a totalidade da população escolar.



RELATIVISMO: 1. Doutrina que considera todo conhecimento relativo como dependente de fatores contextuais, e que varia de acordo com as circunstâncias, sendo impossível estabelecer-se um conhecimento absoluto e uma certeza definitiva. 2. Em um sentido ético, concepção que considera todos os valores morais como relativos a uma determinada cultura e a uma determinada época, podendo, portanto, variar no espaço e no tempo, não possuindo fundamentos absolutos, nem caráter universal. Ex.: “O fogo arde na Hélade e na Pérsia, mas as ideias que os homens têm de certo e de errado variam de lugar para lugar” 3. O relativismo moral designa a posição daquele que recusa toda moral teórica, propondo regras e prescrições universalmente válidas. 4. O relativismo científico é a atitude daquele que considera que, nas ciências, não existe verdade definitiva, pois deve constituir uma apropriação progressiva, uma construção inteligível do mundo sempre aproximativa. (JAPIASSU; MARCONDES, 2001, p. 165).

Historicizar o currículo é um processo importante para conhecer os momentos históricos e seus arranjos que vão sendo concebidos por nós de forma naturalizada. A história do currículo se constitui ainda como base imprescindível para podermos questionar a ordem presente na disciplinaridade escolar.

Todos nós sabemos que as disciplinas estão inseridas no currículo por razões históricas, por conveniências administrativas, por motivos de emprego ou mesmo por pressões dos grupos profissionais, e que existe ainda um sério descompasso delas com as transformações ocorridas na sociedade, na natureza e no processo de elaboração do conhecimento.

Por hora, vamos tomar a definição de currículo elaborada por Pacheco (2005, p. 80): “currículo é um produto da história humana e social, é um meio através do qual os grupos poderosos exerceram uma influência muito significativa sobre os processos mediante os quais eram e são educados os jovens”.

Para demonstrar o que estamos afirmando, vamos então conhecer a genealogia do currículo.

2 AS TEORIAS TRADICIONAIS

Você sabia que o termo currículo só começa a se tornar recorrente, após a segunda guerra? Foi devido à franca ascensão do mundo industrial, que determinou novos comportamentos sociais e culturais relativos à queda dos monopólios, como também a livre competição, a produção industrial em larga escala e o aumento de empregados nas fábricas.

Foi nessa época, no século XIX, que a tradição disciplinar tecnicista, de John Franklin Bobbitt, ganhou força nos Estados Unidos, em contraposição a tradição disciplinar humanista. Conectado às aspirações da nação daquela época, Bobbitt tinha enquanto propósito, planejar cientificamente as atividades pedagógicas e controlá-las, de modo a evitar que o comportamento e o pensamento do aluno se desviassem das propostas do atual contexto americano.

O modelo humanista estava obsoleto para os propósitos da vida moderna e para as atividades laborais, assim como o latim e o grego se apresentavam supostamente inúteis para a preparação para o trabalho na vida contemporânea.

FIGURA 18 – JOHN FRANKLIN BOBBITT



FONTE: Disponível em: <https://encrypted-tbn0.google.com/images?q=tbn:ANd9GcTytqGKvQqxiORg15JOLgIXUPTkoYTmxmLGTf6BJ_nDiwpH6fzB>. Acesso em: 20 maio 2012.

Segundo Moreira e Silva (2001), duas tendências impulsionaram o currículo daquela época, uma centrada no pensamento de Bobbitt em seu livro *The Curriculum* (1918) e outra representada nos pensamentos de Dewey em seu livro *The children and the curriculum* (1902).

Veja a seguir a definição de currículo dada por Bobbit no *The Curriculum*:

A palavra latina curriculum refere-se ao percurso de uma carreira ou a carreira em si, um lugar de feitos ou uma série de feitos. Aplicada à Educação é aquela série de coisas que as crianças e os jovens têm de fazer e experimentar, de modo a desenvolverem capacidades para fazerem as coisas, para conseguirem resolver os problemas da vida adulta e ser o que os adultos devem ser em todos os aspectos. (1918, p. 42 apud PACHECO, 2005).

O tradicionalismo da concepção de Bobbit via o currículo como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosamente e rigorosamente medidos e especificados. (SILVA, 2007). O modelo seguido por Bobbitt era o fabril, cuja inspiração teórica provinha de Taylor (1949), precursor do movimento da administração científica, cuja **teoria** defendia a administração do tempo nas fábricas, planejamento e divisão do trabalho. (TRAGTENBERG, 2004). Bem como a separação entre as funções de execução e planejamento de tarefas.

O modelo curricular de Bobbitt era composto de objetivos, procedimentos e métodos para obtenção de resultados, os quais deveriam estar rigorosamente mensurados de modo a possibilitar sua verificação. Nesse modelo, a educação estava essencialmente voltada para a vida adulta. Pacheco (2005) aponta a responsabilidade da educação daquela época em preparar para os cinquenta anos de vida adulta e não para os vinte anos de infância e adolescência.

Perceba, nas palavras de Bobbitt, a forma empresarial com que ele concebia a educação: “A educação é o processo de crescimento na direção certa. Os objetivos são as metas do crescimento. As atividades e experiências do aluno são os passos que completam a sua jornada em direção a estas metas. As atividades e experiência são o currículo”. (PACHECO, 2005, p. 33).

Uma segunda tendência estadunidense foi liderada por Dewey, que estava mais preocupado com a democracia do que com o funcionamento da economia.

FIGURA 19 – JOHN DEWEY (1859 – 1952)



FONTE: Disponível em: <<https://encrypted-tbn3.google.com/images?q=tbn:ANd9GcRhS5CQAvMiglNbuNG0ljLKVEUESYqU4PX2JDgXtO1XcVD2t9uObQ>>. Acesso em: 20 maio 2012.

Dewey, cuja teoria de base estava concentrada no livro *The children and the curriculum* (1902), achava importante levar em consideração as experiências das crianças e dos jovens. Vejamos as considerações de Popkewitz sobre o pragmatismo de Dewey:

O pragmatismo de Dewey está inscrito nessas narrativas e nessas imagens nacionais que falam da criança como o futuro cidadão preparada para agir e solucionar problemas. O modo de viver estava ligado aos princípios de cidadania numa sociedade em progresso e democrática (POKEWITZ, 2005 apud POPKEWITZ 2001, p. 81).

Segundo Popkewitz (1997), Dewey combinava assuntos diferentes para estruturação da escolarização. Suas ideias baseadas na democracia recusavam as propostas evangélicas e elitistas da escolarização. Tais ideias proporcionavam uma intervenção prática contra a concentração de riquezas e poder, que resultaram na industrialização. Sua **pedagogia** visava temas, como: voluntarismo, otimismo, individualismo e aperfeiçoamento. Seu interesse era de definir uma inteligência que trabalharia a favor da **democracia**.

O modelo de Bobbitt encontra sua máxima corporificação nas ideias de Ralph Tyler (1949), as quais se alinham às dele, no que tange à organização e

desenvolvimento do currículo. Tyler (1949) não só se alinha como também expande e inclui fontes que não tinham sido contempladas por Bobbitt.

FIGURA 20 - RALPH TYLER (1902-1994)



FONTE: Disponível em: <<http://www.ecs.org/html/aboutecs/Photos/RalphTyler.jpg>>. Acesso em: 20 maio 2012.

O modelo de Tyler (1949) incluía:

- Estudos sobre os próprios aprendizes.
- Estudos sobre a vida contemporânea fora da escola.
- Sugestões dos especialistas das diferentes disciplinas.

E inova com:

- A psicologia e as disciplinas acadêmicas.

A Queda da Bolsa de 1929 foi um fator determinante para elaboração do projeto *Eight Year Study*, quando Tyler (1949), interessado em ultrapassar a depressão do período, elabora sua Teoria Curricular inserindo-a na abordagem tecnológica.

Tyler (1949) manteve o nível de planificação dentro da perspectiva linear das Teorias Tradicionais do Currículo. As descrições curriculares do autor continuaram a se preocupar com os objetivos, conteúdos, atividades e avaliações.

Suas principais questões acerca do currículo eram:

- “Que objetivos educacionais a escola procura atingir?”
- “Que experiências educacionais podem ser proporcionadas para que seja possível atingir esses objetivos?”
- “Como podem essas experiências educacionais ser eficazmente organizadas?”
- “Como podemos determinar se esses objetivos estão a ser atingidos?”

A noção Tyleriana dominou a literatura curricular estadunidense durante um longo período, reduzindo o currículo a uma visão mecânica, técnica e burocrática.

É importante salientar que os autores da Teoria Tradicional, tanto os técnicos quanto os progressistas combatiam o currículo clássico humanista, que servia aos interesses da classe dominante. A democratização da escola pôs fim ao currículo humanista, sobretudo, com o pragmatismo de Dewey, que fez fortes críticas aos valores, às crenças, às instituições e aos costumes humanistas em prol de uma educação democrática.

No final dos anos 60, alguns fatores desafiavam a sociedade americana, como: o racismo, o desemprego, a violência urbana, a delinquência, as condições precárias de moradia e o envolvimento dos Estados Unidos na guerra do Vietnã, contribuíram para que se desenvolvesse no país uma contra cultura, que reclamava por liberdade sexual, gratificação imediata, naturalismo, o uso de drogas e a paz. Essas reivindicações constituíram o movimento Hippe da década. Movimentos sociais também se estruturavam na defesa dos negros, das mulheres, dos homossexuais, na luta pela eliminação de aspectos patriarcais e sexistas do currículo.

Como você percebeu, existia uma grande preocupação com questões de justiça social, liberdade e com as desigualdades que assolavam o contexto desta década.

Os inconformismos com as desigualdades e com a reprodução das estruturas sociais refletidas no currículo colocaram a escola no alvo de diversas críticas, apontando-a como instituição opressiva e castradora. Diferentes autores foram buscar apoio em teorias sociais que estavam surgindo na Europa para a compreensão das questões curriculares.

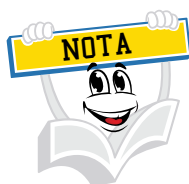
3 AS TEORIAS CRÍTICAS

Muito bem, com a emergência de todos esses fatores demonstrados até agora, surge no final dos anos 70, a necessidade de se compreender outras questões acerca do currículo. Nesta época, começava-se a pôr em xeque a adoção

de procedimentos científicos para a avaliação. A pesquisa quantitativa também começa a ser questionada, o planejamento e a implantação dos currículos deixavam pouco a pouco de serem supervalorizados.

Outras preocupações passam a se estabelecer como eixo para as elaborações das **teorias críticas do currículo**. Vamos conhecê-las?

As teorias críticas têm sido um dos mais fortes baluartes na construção teórica do currículo, pois estão ligadas a uma teoria social identificada nas ideias **estruturalistas** e nos ícones analíticos de classe, poder, cultura, ideologia, hegemonia e Estado.



ESTRUTURALISMO

1. Doutrina filosófica que considera a noção de estrutura fundamental como conceito teórico e metodológico. Concepção metodológica em diversas ciências (linguística, antropologia, psicologia etc.) que tem como procedimento a determinação e a análise de estruturas. 2. Pode-se considerar o estruturalismo com uma das principais correntes de pensamento, sobretudo, nas ciências humanas, em nosso século. O método estruturalista de investigação científica foi estabelecido pelo linguista suíço Ferdinand de Saussure (1857-1913), que afirma ver na linguagem "a predominância do sistema sobre os elementos, visando extrair a estrutura do sistema através da análise das relações entre os elementos" (E. Benveniste). A linguística, desse modo teria por objeto não a descrição empírica das línguas, mas a análise do sistema abstrato que constitui as relações linguísticas. Lévi-Strauss aplicou o método estruturalista no estudo dos mitos e das relações de parentesco nas sociedades primitivas, tornando as estruturas sociais como modelos a serem descritos, estabelecendo assim o sentido da cultura em questão. (JAPIASSU E MARCONDES, 2001, p. 69).

A teoria crítica tem suas bases filosóficas iniciais contidas em Kant, Hegel e Marx que sustentam as lentes para enxergarmos os lados mais ocultos das práticas e das dinâmicas das relações implicadas nos conteúdos e no contexto escolar.

De posse dessas bases, os autores críticos começaram a questionar os arranjos sociais e educacionais, desconfiando do *status quo* e responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. Sua principal preocupação não estava em como fazer o currículo, mas em desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz.

O objetivo das teorias críticas é a orientação para a emancipação e a direção em busca do comportamento crítico. Suas abordagens são críticas e comprometidas com as lutas e práticas de dominação. A análise crítica nos currículos implica o questionamento do conhecimento, das relações de poder, das identidades como espaços de construção onde a produção dos discursos, refletem as desigualdades e os aspectos de contestação.

Vejamos a seguir algumas definições de currículo tomadas pelas **teorias críticas**:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é uma reação de poder. O currículo é trajetória, percurso. O currículo é autobiografia, a nossa vida. *O curriculum vitae*: no currículo forja-se a nossa identidade. O currículo é texto diverso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2000 apud PACHECO, 2005, p. 95).

O currículo carrega marcas indeléveis das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz culturalmente as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução das estruturas de classe da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do estado. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é em suma um território político. (SILVA, 2007, p. 147-148).

Percebemos então que as **teorias críticas** se constituem, portanto, em uma ferramenta que alerta os professores a entender que o currículo é uma construção que também lhes pertence, mas não porque o **currículo prescrito** lhes dá essa pequena margem de autonomia, mas porque o currículo é uma construção que faz parte das lutas e das relações sociopolíticas.



Sacristán (2000) nomeia como currículo prescrito os documentos oficiais que orientam a educação nacional. Ex.: As propostas curriculares de cada Estado brasileiro.

3.1 O MOVIMENTO RECONCEPTUALISTA

O movimento **Reconceptualista** explodiu em diferentes países ao mesmo tempo (SILVA, 2007) e impeliu a renovação da teorização sobre o currículo e foi a primeira corrente sociológica, primordialmente voltada para a discussão do currículo. (MOREIRA, 1990).

O **movimento** não se preocupava com a explicação das desigualdades na educação, mas sim em demonstrar as desigualdades e as questões de injustiça e ineficiência educacionais. Já que a crença era de que as escolas poderiam mudar a sociedade, o que explica a influência dos sociólogos nas políticas educacionais de então. A **sociologia do conhecimento** tinha a intenção de ajudar os professores a eliminar seus preconceitos que estavam arraigados no plano do senso comum.

Esse movimento significou uma reação às concepções burocráticas e administrativas do currículo. Partiu de campos não diretamente educacionais, mas de campos como o da **sociologia crítica** (Bourdieu) ou da **filosofia marxista** (Althusser), sendo apenas nos Estados Unidos que esses movimentos partiram diretamente da educação com McDonald, Dwayne Hubner e Pinar. Na Europa, esses movimentos estavam ligados à sociologia, cujas bases se concentravam na Fenomenologia, na Hermenêutica, no Marxismo e na Escola de Frankfurt.

3.1.1 A Fenomenologia

A Fenomenologia surgiu no final do século XIX e seus principais pressupostos foram elaborados por Edmund Husserl, (1859- 1958), Martin Heidegger (1889-1976) e Maurice Merleau- Ponty (1908-1961). A perspectiva fenomenológica é a mais radical das perspectivas críticas (SILVA, 2007) porque representa um rompimento com a **Epistemologia** tradicional. Contrária à **filosofia empirista**, ela afirma que o objeto não existe sozinho, quem dá significado ao objeto é o sujeito. Dessa forma, ela estabelece uma nova relação entre o sujeito e objeto.



O termo epistemologia, segundo Gamboa (1987), significa teoria da ciência. Foi criada comprometida com a tradição positivista, dando conotações reducionistas à teoria do conhecimento.

A Fenomenologia não dissocia experiência de experimento, nem distancia o pesquisador da experiência, assim como fazem os positivistas. Para ela, o importante é resgatar a experiência imediata e pessoal do observador. O conhecimento científico deve considerar a experiência primeira que é captada pela consciência.

Nesse sentido, podemos dizer que a Fenomenologia analisa temas da vida comum e cotidiana e destaca os aspectos subjetivos ou vividos, concretos, situados na experiência. O caráter situacional é percebido, como: singular, único e concreto da experiência. O aqui e o agora são aspectos importantes para a Fenomenologia, que foge de conceitos universais e abstratos do conhecimento científico. O campo de concentração de suas atenções está no histórico do mundo vivido.

A Fenomenologia é pessoal, subjetiva, idiossincrática. Ela sugere, ao invés de convencer. Para ela, categorias, como: objetivos, aprendizagem, avaliação, metodologia, são conceitos de segunda ordem que aprisionam a experiência do mundo dos estudantes e docentes. O objeto de investigação é a própria experiência do estudante. Seus temas trazem para o currículo a própria vida cotidiana, seja do professor ou do próprio aluno.

A perspectiva fenomenológica de currículo não é constituída de fatos nem conceitos teóricos ou abstratos. O currículo é um local onde os professores devem examinar de forma renovada os significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como naturais.

FONTE: Disponível em: < www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/.../505>. Acesso em: 24 set. 2012.

3.1.2 A Hermenêutica

Hermenêutica (gr. *hermeneutikós*, de *hermeneuein*: interpretar). Esta corrente filosófica destaca a possibilidade de múltiplas interpretações para um fato, ou seja, ela contesta a existência de um único significado para o fato em si.

Segundo Japiassu e Marcondes (2001), o termo designa o esforço de interpretação científica de um texto difícil que exige uma explicação.

No século XIX, Dilthey vinculou o termo hermenêutico à filosofia da “compreensão vital”. As formas da cultura devem ser apreendidas através da experiência íntima de cada sujeito. Cada produção espiritual é somente o reflexo de uma cosmovisão (*Weltanschauung*) e toda filosofia “é uma filosofia de vida”.

FONTE: Adaptado de: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/catalogo_de_sitios/Danilo_Marcondes_Hilton_Japia.pdf>. Acesso em: 24 set. 2012.



A cosmovisão representa uma perspectiva de cada comunidade, consciente de que conhecimentos a identifica e a caracteriza no todo. (BARBOSA, 2011, p. 62).

Contemporaneamente, a hermenêutica se constitui como reflexão filosófica interpretativa ou compreensiva sobre os símbolos e os mitos em geral.

FONTE: Disponível em: <<http://www.giseleleite.prosaeverso.net/visualizar.php?id=3199406>>. Acesso em: 24 set. 2012.

3.1.3 O Marxismo

O **marxismo** surgiu na Alemanha no século XIX e foi formulado por Karl Marx e por Friedrich Engels. Esta teoria pretendia conduzir a humanidade a uma organização social sem classes, sem explorados nem exploradores.

Marx formulou sua teoria a partir da observação da realidade, um mundo real, material, onde a realidade social era como uma unidade de produção e produto, de sujeito e de objeto (JAPIASSU E MARCONDES, 2001). O mundo visto

dessa ótica é considerado como “produto” do ser social e o próprio ser humano é o sujeito real do mundo social.

Na concepção marxista de educação não existe espaço para a dicotomia tradicional homem-sociedade. O homem para Marx é um ser social e a sociedade é a sociedade humana. Marx nega a existência do indivíduo abstrato, distante das relações sociais. Para ele, o ser humano ocupa um lugar central, não como algo natural e abstrato, mas como um ser concreto que está submetido às condições sociais.

Para o **materialismo**, movimento de inspiração marxista, os processos institucionais, econômicos e estruturais, fortaleceriam a discriminação e as desigualdades que estavam vinculadas às diferenças culturais.

Marx pensou a educação numa perspectiva de libertação, uma verdadeira práxis de reflexão e ação do ser humano sobre o mundo na tentativa da transformação. Mediados pelo mundo, os seres humanos se educam entre si, mudam o ambiente escolar e mudam a si mesmos.

3.1.4 A escola de Frankfurt

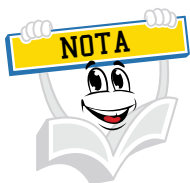
Segundo Rudiger (1998), chama-se Escola de Frankfurt o coletivo de pensadores e cientistas sociais alemães formados, principalmente por Theodor Adorno, Max Horkhemeier, Friedrich Pollock, Erich Fromm e Herbert Marcuse.

Max Horkhemeier e Friedrich Pollock foram os fundadores do Instituto de Pesquisa Social, filiado à Universidade Frankfurt. Após a tomada do poder na Alemanha por Hitler, o instituto que recebia apoio financeiro de empresários judeus foi dissolvido e Horkhemeier e todos os outros membros judeus foram destituídos e exilados.

A Universidade de Columbia/EUA cedeu um prédio aos pesquisadores exilados, para o instituto estabelecer sua nova sede. Os frankfurtianos eram pensadores independentes e tratavam de um leque de assuntos que aprofundavam as origens hegelianas de Marx e introduziam um questionamento no sistema de valores individualistas (JAPIASSU ; MARCONDES, 2001) que compreendia desde os processos civilizatórios até as técnicas da política, das artes da literatura e da vida cotidiana, o que tinham em comum era a elaboração de uma ampla teoria crítica da sociedade.

O instituto criticava, sobretudo, a racionalidade técnica como racionalidade da dominação, a mídia foi apontada como principal responsável por reproduzir a dominação por meio de mensagens ideológica e a influência de Adorno e Horkheimer e seu conceito de “Indústria Cultural” marcaram gerações de intelectuais até o final de 1970.

Segundo Japiassu e Marcondes (2001), a escola de Frankfurt elucidou o caráter contraditório de conquista racional do mundo, apontando a racionalidade científica e técnica como responsável pelo feito de converter o homem num escravo de sua própria técnica.



Caro(a) acadêmico(a)! Para saber mais sobre a Escola de Frankfurt acesse: <<http://www.youtube.com/watch?v=0XfrUPWet68>>, um slide show que apresenta os principais representantes da Escola de Frankfurt e alguns dos importantes temas abordados por eles. Ou ainda: <<http://pessoal.portoweb.com.br/jzago/frankfurt.htm>>, um texto que traz os principais filósofos da Escola de Frankfurt.

FIGURA 21 - ESCOLA DE FRANKFURT



FONTE: Disponível em: <<http://maelstromlife.files.wordpress.com/2010/09/escola-de-frankfurt.jpg>>. Acesso em: 12 jun. 2012.

Conheceremos a seguir os principais autores das **teorias críticas** e suas linhas filosóficas:

3.2 MICHAEL APPLE – NEOMARXISTA

FIGURA 22 - MICHAEL WHITMAN APPLE



FONTE: Disponível em: <<https://encryptedtbn2.google.com/images?q=tbn:ANd9GcSnlOKpm7mLlAl2bBB6Mb4247dhsiHiYirhGGBfDrvqpn73PIZH>>. Acesso em: 12 fev. 2012.

Michael Whitman Apple, estadunidense, nascido em 1942, optou pelo neomarxismo, corrente posterior ao marxismo, que colocava a cultura em posição central na avaliação crítica das estruturas sociais. Sua teoria baseou-se na relação entre educação e sociedade e foi buscar em Gramsci conceitos, como: ideologia, hegemonia e senso comum para sua análise relacional.

Para Apple (1982), a dinâmica da sociedade capitalista gira em torno da dominação de classe, da dominação dos que detêm o controle da propriedade e dos recursos. Para ele, essas características organizacionais afetam tudo aquilo que ocorre em outras esferas, inclusive a educação.

Seu primeiro livro foi publicado em 1979: ***Ideologia e Curriculum***. Nele, o autor recorre ao conceito de hegemonia para analisar o campo social e definindo-o como um campo contestável, onde os grupos dominantes produzem um esforço ideológico para manter sua dominação e transformá-la em senso comum, de forma a torná-la natural.

Segundo Apple (1982), o campo cultural não é apenas um simples reflexo da economia. Ele tem sua própria dinâmica, o autor toma ainda elementos de Bordieu, Bernstein e Michael Young para questionar qual conhecimento é verdadeiro, ou qual conhecimento está sendo considerado verdadeiro, ou que está se tornando legítimo no currículo.

Observem que sua perspectiva sobre currículo não está no “como”, como nas **teorias tradicionais**, mas no “por que”, Vejam suas indagações:

- Por que esses conhecimentos e não outros?
- Trata-se de quem?
- Quais grupos são beneficiados ou prejudicados?
- Como se formam as resistências e as oposições com relação ao currículo?

Percebemos então que a ênfase de Apple (1982) se dava no currículo oficial e também no que está oculto. Para esta análise, ele admite a importância das relações de gênero e raça no processo de reprodução cultural e social do currículo, tornando as relações de poder como um dos eixos para suas análises.

Posteriormente, em seu livro “**Aprendendo a ser trabalhador**”, Apple apresenta o currículo como sendo um campo de resistência, suas principais perguntas relativas ao currículo estavam conectadas com as relações de poder.

3.3 HENRY GIROUX – NEOMARXISTA

FIGURA 23 - HENRY GIROUX



FONTE: Disponível em: <http://4.bp.blogspot.com/-ict_fm5eUCQ/TrqoxPhzslI/AAAAAAAAAJk/CihRL4KafEw/s400/giroux.JPG>. Acesso em: 12 fev. 2012.

Estadunidense, nascido em 1943, foi um dos principais fundadores da **pedagogia crítica** em seu país. Publicou trabalhos pioneiros sobre os **estudos culturais**, **pedagogia pública** e **ensino superior**. Suas obras receberam influências de Marx e Paulo Freire.

A crítica de Giroux também foi uma reação às perspectivas empíricas e técnicas sobre o currículo. Porém, suas análises em seus últimos livros: *Ideology, Culture and the Process of Schooling* (1981), *Theory and Resistance in Education* (1993) parecem ter-se tornado, crescentemente, culturais do que propriamente educacionais. (SILVA, 2007).

Giroux (1983) utilizou conceitos de autores da Escola de Frankfurt (Adorno, Horkheimer, Marcuse) para apontar que as teorias tradicionais não levavam em consideração o caráter histórico, ético, social e político das ações humanas e também afirmou que o currículo tradicional contribuía para a reprodução das desigualdades e das injustiças sociais.

Destacamos que a produção teórica da escola de Frankfurt, associada à crítica a racionalidade técnica lhe atraía mais do que o enfoque economicista de certo marxistas. Giroux (1983) inspirou-se mais na Fenomenologia e nas compreensões que as próprias pessoas que participavam da cena educacional tinham de seus atos e significados para compreender o currículo. Elaborou o conceito de resistência, para produzir as bases de sua **teoria crítica** sobre a **pedagogia** e o **currículo**.

Em sua fase inicial, Giroux preocupou-se com uma “**Pedagogia da Possibilidade**”, conceito central de suas teorizações também em sua fase intermediária. Para ele, há na **pedagogia** e no **currículo** um lugar de oposição e resistência, um lugar para subversão e para rebelião.

Percebemos, então, que o autor pretendia um currículo crítico, com conteúdos realmente políticos, como também críticos das crenças e dos arranjos sociais dominantes.

Fundamentalmente, Giroux (2001) compreende o currículo sob os conceitos de emancipação e libertação, cujos conceitos centrais são: esfera pública, intelectual transformador e voz. Para ele, a escola pública e o currículo devem ser locais onde os estudantes tenham oportunidades de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação, de questionamento dos pressupostos do senso comum e da vida social.

Tomando o conceito de Gramsci de “**Intercultural Orgânico**”, o autor concebe os professores como intelectuais transformadores. Esse conceito, aliado ao conceito de “voz” desenvolvido em sua fase intermediária aponta para a necessidade de espaço no currículo para que os anseios e os pensamentos dos alunos pudessem ser ouvidos e considerados.

Suas obras também receberam a influência de Paulo Freire e foram determinantes para a construção da noção “política cultural”, que concebe o currículo como uma construção de significados e valores culturais e sociais, que estão estreitamente ligados a relações sociais de poder e de desigualdade.

3.4 ALTHUSSER: CONEXÃO ENTRE EDUCAÇÃO E IDEOLOGIA MARXISTA

FIGURA 24 - LOUIS ALTHUSSER



FONTE: Disponível em: <<https://encryptedtbn0.google.com/images?q=tbn:ANd9GcSeaLVaFuMhsJ52MzynGANTRNv77ODI5rxJtkoWUpSwFrmQBYOS>>. Acesso em: 13 fev. 2012

Louis Althusser (1918-1990) filósofo marxista nascido em Paris (JAPIASSU e MARCONDES, 2001) construiu o importante conceito de “**Aparelhos Ideológicos do Estado**”, o que se constitui como espinha dorsal de sua teoria. O conceito apresenta uma visão monolítica e acabada de organização social, onde tudo é rigidamente planejado pelo Estado, de forma que nada mais resta aos cidadãos. Ou seja, não há mais nenhuma alternativa a não ser a resignação frente ao Estado onipresente e absolutamente dominante.

Em “**A Ideologia e os Aparelhos Ideológicos do Estado**” (1983), Althusser rompe com a noção liberal e tradicional, lançando bases para teorizações que viriam em seguida.

Para Althusser (1983), a educação é o principal dispositivo da classe dominante possui para transmitir suas ideias sobre o mundo social, garantindo

assim a reprodução da estrutura social existente. Para esse autor, duas visões são materializadas na escola: uma visão de mundo que estava destinada às crianças das classes burguesas e outra que se destinava às crianças provenientes de classes sociais subordinadas.

Isso se explica com o abandono precoce das escolas por parte das crianças das classes desprivilegiadas. Em contraposição da permanência e dos níveis mais altos de ensino alcançados pelas crianças das classes dominantes. Neste período, essas crianças aprendiam atitudes e valores próprios de sua classe, enquanto as crianças das classes subalternas aprendiam a subserviência e a obediência.

Para o autor, a escola pregava uma falsa ideologia. Essa ideologia é essencial na luta das classes dominantes para a manutenção de suas vantagens e de seus privilégios.

Quanto à ideologia, o autor coloca:

- Está ligada às relações de poder e interesses. Portanto, a linguagem utilizada no currículo não se mostra de modo aparente, transparente, ou neutra, mas implicada nas relações de dominância.
- Seus mecanismos ficaram cada vez mais sutis, podendo estar presentes em livros didáticos, nas aulas dadas, nas ideias, nos rituais, nas práticas, nos espaços, nos signos de linguagem que atuam como produtores de identidades individuais e sociais.
- É repassada nos currículos e está a cargo dos aparelhos repressivos do Estado e dos aparelhos ideológicos da religião, mídia, família e escola.
- É constituída por crenças que nos levam a aceitar as estruturas capitalistas, considerando-as como boas e desejáveis.
- Atua de forma discriminatória subordinando as pessoas à submissão e à obediência, enquanto a classe dominante que frequenta a escola aprende a comandar e a mandar.

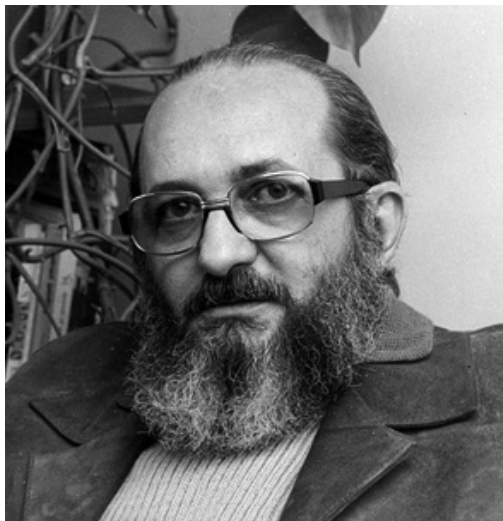
Agora vejamos as indagações que nortearam os trabalhos de Althusser:

- Qual é a ligação entre escola e a economia? Entre educação e produção?
- Como a sociedade se mantém dividida entre proprietários e trabalhadores?
- Como a escola garante que o trabalhador continue no seu sistema de pontualidade, assiduidade e confiabilidade?
- Como a escola garante que essas atitudes sejam incorporadas à psique do estudante? Ou do futuro trabalhador?

Althusser (1983) percebeu que a escola contribui para garantir habilidades não só por meio de seu currículo, mas porque espelha seu funcionamento nas relações do trabalho. O autor estabelece o conceito correspondência para compreender as relações entre escola e trabalho, e afirma que o processo educacional contribui para a reprodução da escola capitalista.

3.5 PAULO FREIRE

FIGURA 25 - PAULO FREIRE



FONTE: Disponível em: <https://encrypted-tbn2.google.com/images?q=tbn:ANd9GcQ_zxs_BGtAGfWt7kpiFTIoJnuPo-RyenDFU4DVA1aLUXSkdEXGHQ>. Acesso em: 20 mar. 2012.

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em Recife, em 1921 e faleceu em 1997. Foi um importante educador brasileiro que, apesar de não ter desenvolvido uma teorização sobre currículo, suas obras têm implicações importantes para essa teorização. O autor parte dos questionamentos:

- O que é ensinar?
- O que significa conhecer?

As análises de Paulo Freire estiveram sempre mais ligadas à Filosofia do que à Sociologia. Em seu livro “**Pedagogia do Oprimido**”, o autor baseia-se na **dialética hegeliana** das relações entre senhores e servos. Ampliada por suas leituras de Marx, (onde tira seu conceito de revolução) do humanista Erich Fromm e dos críticos Mimme e Fanon, que possibilitaram sua ênfase nos processos de dominação. Sua principal preocupação voltava-se, sobretudo, para a educação de adultos em países subordinados à ordem mundial.

Sua concepção de cultura não faz distinção entre cultura erudita e cultura popular, entre alta ou baixa cultura. Portanto, não há cultura no sentido monolítico, mas sim “culturas”, apagando as fronteiras entre cultura erudita e cultura popular.

Paulo Freire (1983) se utilizou de conceitos humanistas ainda não usados pelas **teorias críticas**, como: amor, fé nos homens, esperança e humildade. Seu foco não estava em dizer como a pedagogia é, mas como ela deve ser (SILVA, 2007). Sua crítica ao currículo está sintetizada no conceito de educação bancária, na qual faz alusão ao ato de depósito bancário.

A educação problematizadora de Freire é uma resposta à concepção bancária que ele criticava, sua perspectiva é claramente fenomenológica e utilizava-se desta vertente para afirmar que “**o conhecimento é sempre intencionado**”, isto é, ele está sempre dirigido a alguma coisa.

FONTE: Adaptado de: <www.educonufs.com.br/.../Microsoft%20Word%20-...>. Acesso em: 24 set. 2012.

Conhecer não é um ato isolado ou individual. É um ato que envolve intercomunicação e intersubjetividade. O ato pedagógico é um ato onde os homens mutuamente se educam, num processo fundamentalmente dialógico, que se opõe à relação bancária, como uma comunicação unilateral.

Na perspectiva de Freire é a própria experiência do educando que se torna fonte primária de temas geradores para a construção dos conteúdos programáticos do currículo.

É importante salientar que Freire não nega o papel dos especialistas, que de forma interdisciplinar devem organizar as unidades programáticas. Porém, o conteúdo partirá sempre das experiências dos educandos ou dos educadores. Nesse sentido, o conteúdo programático não é uma doação ou imposição, mas a devolução (organizada, sistematizada e acrescentada) ao povo, daqueles elementos que eles lhes entregaram de forma desestruturada.

O que Freire especialmente destaca é a participação dos educandos nas várias etapas da construção do “**currículo programático**”, logo, a escolha do conteúdo se dá num processo dialógico entre educadores e educandos.

A conscientização faz parte do processo fenomenológico, Freire (1983) aponta que é a consciência dos objetos, das atividades e, sobretudo consciência de si mesmo, que os seres humanos se diferem dos animais.

3.6 BOURDIEU

FIGURA 26 - BOURDIEU



FONTE: Disponível em: <https://encrypted-tbn1.google.com/images?q=tbn:ANd9GcSBFVxb3qy7kW5LjKBeS7ggt4FmCwh-6PWfM5Sk_ZzrtAmfa7F>. Acesso em: 22 mar. 2012.

Pierre Félix Bourdieu (1930-2002) nasceu em Paris e foi um importante sociólogo. Sua **teoria crítica** não ficou limitada às análises marxistas. Suas ideias tinham enquanto foco a cultura, para ele a cultura não depende exatamente da economia, mas funciona como uma economia, para explicar essa relação ele se utiliza do conceito de **“Capital Cultural”**.

Bourdieu (1975) define que é por meio da reprodução da cultura dominante que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida, ou seja, são seus valores, gostos, costumes, hábitos, e comportamentos que são prestigiados na escola. Segundo Bourdieu (1975), a pessoa que possui essa cultura é colocada numa posição de vantagem para obter sucesso material e simbólico, a isso ele denominou como **“capital cultural”**.

O capital cultural pode aparecer em formas de diplomas (institucionalizado), pode estar objetivado na forma literária ou pode estar introjetado e internalizado personificando um *habitus* (estruturas sociais e culturais internalizadas).

Para Bourdieu, o domínio simbólico se dá com o domínio da cultura. Neste domínio, a cultura dominante é definida como **“cultura”**, e isso não é realizado de modo explícito ou perceptível. O mecanismo fundamental é seu processo de ocultação.

Nesse sentido, a técnica fundamental da escola consiste em ocultar essa imposição. Para esse autor, a escola possui um código incompreensivo às crianças das culturas dominadas que as excluem e as impedem de chegarem aos níveis mais altos de ensino. Já este código é familiar às crianças das classes dominantes.

No entanto, Bourdieu não quer inverter as relações de dominância, empoderando os dominados em detrimento dos dominantes. Ele quer que as crianças das classes dominadas tenham as mesmas oportunidades e a mesma imersão na cultura.

Para Bourdieu (1975), o currículo não é algo oficial a ser transmitido e absorvido passivamente. O autor vê o currículo como um terreno de produção e criação simbólica cultural. A cultura no centro da ação escola produz sentidos, significações e sujeitos. Para ele, não existe uma cultura unitária, homogeneia e universal. A cultura é um terreno de luta onde se enfrentam concepções de vida social. É pela cultura que se dá a manutenção ou a superação das divisões sociais.

3.7 YOUNG E A NOVA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

A crítica ao currículo, na Inglaterra, deu-se no campo da Sociologia. Michael Young, em seu livro *Knowledge and Control* (1971), marca o início da Nova Sociologia da Educação (NSE) com ensaios de Bourdieu e Basil Bernstein, contando ainda com outros autores ligados ao Instituto de Educação da Universidade de Londres.

Diferentemente do que ocorria nos Estados Unidos da América, onde a crítica se direcionava às perspectivas tradicionais do currículo, na Inglaterra a referência era a Antiga Sociologia da Educação.

A Sociologia Antiga tinha uma tradição de seguimento empírico e estatístico sobre os resultados desiguais produzidos pelo sistema educacional. Esta sociologia preocupava-se com as variáveis entre classe social, renda, situação familiar e resultados de fracassos e sucessos, sem questionar a natureza do conhecimento escolar ou o papel do currículo na produção das desigualdades.

O papel da NSE era com o processamento de pessoas e não com o processamento do conhecimento. Ela toma como ponto de partida o desenvolvimento da **sociologia do conhecimento**, para destacar o caráter socialmente construído das formas de consciência e de conhecimento, bem como das estreitas relações com as estruturas sociais, institucionais e econômicas.

Em seu livro *Know Ledge and Control*, Young preocupava-se em estabelecer as bases para uma “**sociologia do currículo**” e criticava a naturalização de categorias curriculares, pedagógicas e avaliativas, utilizadas pelas teorias educacionais e pelos educadores. Sua preocupação estava em demonstrar o caráter histórico e social de tais categorias.

A NSE não queria estabelecer conceitos sobre verdade e demonstrava o conhecimento escolar enquanto invenções sociais, como o resultado de um processo envolvendo conflitos e disputas em torno de quais conhecimentos deveriam fazer parte de um currículo.

De forma geral, a NSE buscava investigar as conexões entre os princípios de seleção de um currículo, a organização e distribuição do conhecimento escolar e dos recursos econômicos e sociais mais amplos. Ou seja, ela investiga as conexões entre currículo e poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição do poder.

Os autores da NSE diferiam em suas abordagens, enquanto Young, Bourdieu e Bernstein eram estruturalistas, Geoffrey Esland e Newll Keddine inspiravam-se na Fenomenologia Sociológica.

As questões de Young acerca do currículo eram:

- Por que se atribui mais prestígio a certas disciplinas do que a outras?
- Por que alguns currículos são caracterizados por uma rígida separação entre as diversas disciplinas, enquanto outros permitem uma maior integração?
- Quais são as relações entre esses princípios de organização e dos princípios de poder?
- Quais interesses de classe, profissionais e institucionais estão envolvidos nessas diferentes formas de estruturação e organização?

FONTE: Disponível em: <www.uel.br/.../2009%20-%20MONACO,%20Ronise%20Liogi.pdf>. Acesso em: 24 set. 2012.

Perceba como estão intrínsecas em suas questões as relações de poder!

A perspectiva curricular inspirada no programa da NSE buscava construir um currículo que refletisse as tradições culturais e epistemológicas dos grupos subordinados e não apenas dos dominantes. Posteriormente, as perspectivas teóricas da NSE foram divididas em uma variedade de temas como feminismo, estudo sobre gênero, raça, etnia, estudos culturais, pós-modernismo e pós-estruturalismos.

3.8 O CURRÍCULO OCULTO

O **currículo oculto** não se constitui propriamente em uma teoria. Ele se encontra presente dentro do próprio currículo real e se corporifica no resultado das experiências escolares, não fazendo parte propriamente dos programas oficiais e das políticas educativas.

Nas palavras de Dreeben (1985, apud PACHECO, 2005, p. 54), “currículo oculto é sinônimo de escondido, latente, tácito, implícito – não estudado. Encerra duas ideias principais: o que os alunos aprendem com experiência social da escola, a imprevisibilidade da ação pedagógica”.

Segundo Silva (2007), o **currículo oculto** ensina o conformismo, a obediência e o individualismo. Ele estabelece comportamentos para as crianças das classes operárias para que elas adquiram atitudes próprias de seu papel de subordinação, enquanto as crianças de classes proprietárias aprendem traços sociais de seu papel de dominação.

FONTE: Adaptado de: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/36369/000817608.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 24 set. 2012.

O currículo oculto é determinante também nas questões de gênero, de sexualidade e de raça. A partir dele criam-se identidades, aprende-se a ser homem ou mulher, heterossexual ou homossexual, bem como: a identificação com uma determinada raça ou etnia.

Para Silva (2007), a própria disposição do espaço escolar contribui para enviar mensagens escolares, por exemplo: um espaço rigidamente organizado emite certo tipo de juízo, enquanto espaços cujas disposições são mais democráticas emanam outro tipo de raciocínio.

A forma com que a escola concebe o tempo é outro fator constituinte do currículo oculto. Ou seja, na escola há um tempo para chegar, tempos determinados para cada uma das matérias, tempo para executar as tarefas etc.

Todos esses rituais, regras, regulamentos, normas implícitas ou explícitas se constituem numa forma de excluir e separar determinadas crianças da ação e da participação na escola. (POPKEWITZ, 2001).

FIGURA 27 - CURRÍCULO OCULTO



FONTE: Disponível em: <<http://noticias.gospelmais.com.br/files/2012/04/sala-de-aula.jpg>>. Acesso em: 12 jun. 2012.

O **currículo oculto**, portanto, modela as subjetividades e seu processo vai penetrando na opacidade da vida cotidiana da sala de aula. Porém, Silva (2007) afirma que a era Neoliberal acabou por desocultar o currículo oculto e afirmou-o explicitamente nas subjetividades por meios dos valores do capitalismo. Com a ascensão neoliberal, o currículo tornou-se assumidamente capitalista.

4 AS TEORIAS PÓS-CRÍTICAS

Quanta informação não é mesmo? Mas, vamos continuar, caro(a) acadêmico(a), queremos que vocês compreendam, neste momento, que ao falarmos **pós**, não queremos remetê-los ou remetê-las a um sentido de superação das **teorias críticas**. Até porque as **teorias pós-críticas** retomam alguns objetos que foram tomados nas **teorias críticas** e os combina em algumas de suas análises, utilizando-se, especialmente suas premissas relativas ao poder.

A dissociação entre **teoria crítica** e **teoria pós-crítica** se dá entre as análises marxistas da primeira (relativas à economia, política e poder) e as análises textualistas, discursivas da segunda. (SILVA, 2007). A tensão que se instala então se dá entre os conceitos de **ideologia** e de **discurso**.

Vejamos como Silva (2000, p. 106) define as **teorias pós-críticas**:

[...] conjunto das perspectivas teóricas e analíticas que, embora retendo o impulso crítico da “teoria educacional crítica”, coloca em questão, a partir sobretudo da influência do pós-estruturalismo e do pós-modernismo alguns de seus pressupostos. A teoria pós-crítica questiona, por exemplo, um dos conceitos centrais da teoria crítica, o de ideologia, por seu comprometimento com noções realistas de verdade. Da mesma forma, seguindo Michel Foucault, a teoria pós-crítica distancia-se do conceito polarizado de poder, da teoria crítica. Ela coloca em dúvida, ainda, as noções de emancipação e libertação, tão caras à teoria crítica, por seus pressupostos essencialistas.

A **crítica pós-estruturalista** coloca em foco o sujeito autônomo, centro das grandes narrativas modernas e estendem nossa compreensão para os processos de dominação e para as relações de poder. Que se envolvem em questões de gênero, etnia, raça, sexualidade, nos fornecendo um mapa mais completo das relações sociais de dominação que outrora nos tinham fornecido as **teorias críticas**.

A visão do poder tomada pelas **teorias pós-críticas** é de um poder descentralizador, multiforme e multifacetado, não mais centrado no Estado, talvez meio invisível pela sua dispersão em toda a rede social. Nessa questão estas teorias enxergam o conhecimento como parte inerente ao poder. Em contraste com as **teorias críticas**, as **teorias pós-críticas** não limitam à análise do poder ao campo das relações econômicas do capitalismo. Com as **teorias pós-críticas**, o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade. (SILVA, 2007, p. 149).

Segundo Corazza, (2002), as teorias pós-críticas não formulam uma verdade absoluta, mas verdades sempre parciais, cujos resultados se encontram abertos pelas possibilidades de outras linguagens. Elas também não se comprometem com verdades totalizantes e unificadoras sobre o que seja verdade ou o que seja verdadeiro para um currículo. Essa linha rejeita a lógica e a empiricidade totalizadora do processo de verdade, sua pergunta é: “Como”? Em que condições essa verdade chegou a ser verdadeira? Quais relações de poder possibilitaram a construção de tal verdade? Quais são os efeitos de verdade sobre o sujeito a que ela se sujeita?

As **teorias pós-críticas** indagam ainda sobre as construções ocidentais atribuídas ao sujeito, tais como as categorias: homem, mulher, aluno, branco, anormal, louco, criminoso de forma a suspender a naturalidade histórica.

As representações criadas sobre determinados conceitos definem identidade e diferença para os sujeitos. Portanto, as **teorias pós-críticas** contestam as subjetividades modernas sem a pretensão da exegese nem determinações sobre o comportamento, tampouco sobre as condutas humanas.

A concepção de identidade cultural e social desenvolvida nas **teorias pós-críticas** nos permite entender sobre as concepções políticas focalizadas ao redor do Estado, salientando ainda os processos de globalização e exploração econômica realizada por um número reduzido de países em que se concentra a riqueza mundial.

As teorias pós-críticas definem o sentido do currículo na linguagem de sua época e lugar, gera linguagens de gênero, raça, local institucional, religião, ecologia, orientação sexual, território geopolítico, fluxos e desejos.

Corazza (2002) sanciona modos de representações, relações e conteúdos. Faz parte de uma opção historicamente configurada que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar.

Portanto, percebemos que para as **teorias pós-críticas**, o **currículo** é uma invenção social, assim como o Estado, a nação, a religião, e que ele é o resultado de um processo histórico de dominação. Sua divisão em matérias ou disciplinas, a divisão do tempo, a sua organização hierárquica e a seleção de seus conteúdos estão concentradas nas relações de poder e também fazem parte das invenções sociais.

FIGURA 28 - DIVISÃO DO TEMPO ESCOLAR



FONTE: Disponível em: <<https://encrypted-tbn0.google.com/images?q=tbn:ANd9GcRmigvMEuMbxzyvynDXRdr1Q-jSEdAH0O53552yvno06QBayNqI>>. Acesso em: 10 maio 2012.

A subjetividade é outro ponto de análise das **teorias pós-críticas**, que apontam sempre como uma construção social, não existindo possibilidade de libertação para um indivíduo realmente livre e autônomo.

Fundamentalmente, essas teorias contestam as ideias que aprisionam o sujeito, procurando desvelar posturas salvacionistas, progressistas e positivistas contidas no currículo, problematizando as relações saber-poder e a cultura nele contida. Assim como a produção do conhecimento, as linguagens, os tipos de raciocínio, as ciências, os tipos de experiência e suas técnicas normativas.

Essa análise coloca o currículo, como prática subjetivadora que exige isolar e reconceitualizar uma dimensão específica. Esse campo de pesquisa indaga ainda a ética de si, onde nossas condições subjetivas devem ser tomadas no plano da reflexão crítica para se perceber a violência das autoidentificações, abandonando o valor das subjetividades plenas que estão cristalizadas.

As **teorias pós-críticas** são compostas de hibridizações de perspectivas teóricas que nos trazem novos elementos de análise para o campo do currículo. Lembramos a você, que nenhuma teorização do currículo é neutra, mas produto de escolhas em que se travam disputas e se demarcam relações de poder.

Vamos conhecer agora algumas de suas perspectivas teóricas:

4.1 OS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS E O CURRÍCULO

A partir dos anos 80, os **estudos pós-coloniais** se constituíram em um vasto campo de estudos em torno das culturas ditas subalternas, ou pós-coloniais. (PACHECO, 2005). A emergência desses estudos se deu a partir do questionamento teórico que considera a cultura no sentido lato, antropológico, no qual a reflexão está centrada na relação cultura/nação.

A **teoria pós-colonialista** tem o objetivo de analisar as relações entre as nações colonizadas e colonizadoras. Esta teoria parte da ideia de que o mundo contemporâneo só pode ser compreendido, se entendermos o processo de colonização que se deu entre a Europa e suas nações colonizadas.

Suas análises consideram não só as relações de poder entre as metrópoles e as ex-colônias, contidas nas grandes narrativas, ou metas narrativas, como também levam em consideração as relações de ocupação, dominação e exploração econômica inerente aos processos de colonização.

Para esta teoria, as grandes narrativas constroem o outro colonial, enquanto sujeito subalterno e considera as obras literárias escritas por grupos colonizados como narrativas de resistência. O outro é visto como estranho e exótico, cujo impulso colonizador é de conhecê-lo e dominá-lo como objeto na relação saber-poder. Relação que entra na lógica de **“quanto eu mais conheço, melhor eu controlo e domino”**.

A ênfase dessas teorias está em questionar as formas de conhecimento que colocam o sujeito europeu na posição de privilégio, questionando ainda a construção imaginária que o Ocidente criou acerca do conceito de raça.

Essas teorias perguntam ao currículo:

- Em que medida as definições de raça e de nacionalidade, forjadas no contexto da conquista e expansão colonial continuam predominantes nos mecanismos de formação e da subjetividade embutidas no currículo oficial?

FONTE: Disponível em: <e-msilva.vilabol.uol.com.br/arqs/Curric6.pdf>. Acesso em: 24 set. 2012.

Segundo Silva (2007), a relação saber-poder faz parte das **teorias críticas** e **pós-críticas** e aparece ao longo de toda a história de dominação europeia. O saber sempre esteve ligado aos objetivos de poder e controle, onde as próprias populações nativas formavam o objeto de conhecimento, assim como os recursos naturais e a terra descoberta. O conhecimento do outro era central aos objetivos de conquista colonial.

É importante salientar que a análise pós-colonial não tem como foco a imagem subjetiva, mas procura ver como o outro está representado em obras de arte, filmes, peças publicitárias, fotografias e, especialmente, em grandes textos literários.

4.2 O MULTICULTURALISMO E O CURRÍCULO

As teorias pós-críticas vêm o multiculturalismo e a diversidade como uma questão que pode ser fabricada e tomada por grupos dominantes, que se aproveitaram do termo para a utilização de:

[...] políticas afirmativas como incentivo de ação e participação a grupos discriminados. O multiculturalismo foi utilizado com enfoques positivistas que tratavam a cultura como uma ideologia de instância determinante, promovendo a exaltação da diversidade. (GOMES, 2012, p. 125).

Nesse sentido, compreendemos que o discurso multicultural pode ser apropriado por agências poderosas e sendo utilizado como políticas públicas para a possível solução nas problemáticas questões das presenças dos diferentes grupos raciais e étnicos em nações dominantes. Por isso, as **teorias multiculturais** nos alertam que para compreender o **Multiculturalismo** não podemos dissociá-lo das questões de poder, lembrando ainda que, o que obriga as diferentes culturas a dividirem o mesmo espaço das nações dominantes foram as expropriações coloniais que se deram em seus territórios nativos.

O que o **multiculturalismo** faz, propriamente, é transferir para o terreno político a compreensão da diversidade cultural, criticando o apelo humanista da tolerância, do respeito, da convivência pacífica entre culturas.

A perspectiva pós-crítica não se satisfaz com a questão da tolerância destinada a esses grupos. Ela quer saber como essas diferenças estão sendo constantemente produzidas e reproduzidas através das relações de poder. Para essas teorias, as diferenças não devem ser simplesmente toleradas ou respeitadas, mas inspecionadas na forma das construções dos raciocínios de como a diferença é reproduzida.



Caro(a) acadêmico! Você lerá mais sobre o multiculturalismo na próxima seção, em que serão abordadas as tendências contemporâneas do currículo.

4.3 O PÓS-MODERNISMO E O CURRÍCULO

O **movimento pós-modernista** alerta que estamos vivendo na pós-modernidade, por meio de um conjunto variado de perspectivas políticas, intelectuais, estéticas e epistemológicas. O pós-modernismo vai questionar os princípios e pressupostos do pensamento social e político, estabelecido a partir da modernidade.

O movimento então questiona:

Como é formado o sujeito moderno?

Seu foco de respostas está centrado em temas como a razão, a ciência, a racionalidade e o progresso como questões determinantes para a vida na sociedade que se desenvolveu na pós-modernidade. Por meio da perspectiva estética, o pós-modernismo ataca as noções de pureza, abstração e funcionalidade do modernismo em relação à literatura e às artes.

Para esse movimento, o nosso currículo atual está fincado nas ideias modernas de transmissão do conhecimento científico para formar um sujeito racional e autônomo desejado pela sociedade do ideal pós-moderno.

O pós-modernismo questiona, sobretudo, as noções de racionalidade e progresso que fundamentam a perspectiva iluminista da modernidade.

Para a crítica pós-modernista, essas noções ao invés de levar ao estabelecimento da sociedade perfeita do sonho Iluminista, levaram ao pesadelo de uma sociedade totalitária e burocraticamente organizada. Na história da modernidade, em nome da razão e da racionalidade, frequentemente se instruíam sistemas brutais e cruéis de opressão e exploração. (SILVA, 2007, p. 112).

Vemos, neste momento, que a própria **teoria do currículo** é colocada sob suspeita. Podemos até incluir a essas suspeitas à própria **teoria crítica**, na medida em que o movimento desconfia de impulsos emancipadores e libertadores que permeiam a sociedade pós-moderna.

4.4 AS RELAÇÕES DE GÊNERO E O CURRÍCULO

O termo “gênero” refere-se aos aspectos socialmente construídos e que dão identidade para o sujeito. Esses estudos enfatizam que a questão da identidade homem/mulher possui uma dimensão cultural e social que não podem ficar reduzidos à biologia, mas que devem ser compreendidos como parte de um processo histórico e social.

Os estudiosos das questões de gênero, sobretudo, as **teorias feministas**, questionam as **teorias críticas** por tomarem no **currículo**, somente os aspectos referentes às desigualdades em relação às diferenças de classe. Silva (2007) argumenta que as questões de gênero não estavam sendo tomadas nas análises do processo de produção e reprodução das desigualdades.

A **teoria feminista** apontava, principalmente, a profunda desigualdade que dividia homens e mulheres no currículo escolar. Estereótipos ligados ao gênero estavam relegando as mulheres a papéis secundários, impulsionados pelo tratamento dado a certas disciplinas que compõem o currículo. Ou seja, as ciências duras tinham um caráter mais masculino, enquanto as humanas tinham pretensões mais femininas.

Esses estereótipos materializavam-se também em livros didáticos e eram assumidos inconscientemente por professores, que alimentavam expectativas diferentes em relação aos resultados de meninos e meninas, impulsionando-os para carreiras distintas.

Você já percebeu como alguns livros didáticos eram tendenciosos? Um exemplo dado por Silva (2007) é a apresentação do homem como médico e da mulher como enfermeira. Esse fator de aparente naturalidade dificultava a chegada das mulheres à carreira de medicina e reproduziam as desigualdades relacionadas ao gênero da sociedade mais ampla.

O que a análise feminista vai questionar é a aparente neutralidade com que questões de gênero aparecem nas instituições educacionais. Para esse grupo, a sociedade foi formada de acordo com as características do gênero dominante, que é o masculino e acusa a própria ciência de reproduzir essas desigualdades, por conta de seu tratamento empirista dado na separação entre pesquisa e pesquisador.

Essas teorias perguntam então ao currículo:

Que conexões existem entre as formas como o currículo produz e reproduz a masculinidade ou feminilidade e as formas de violência, controle e domínio que caracterizam o mundo social mais amplo?

Uma especial vigilância é dedicada, no espaço escolar, para os processos de constituição do gênero e da sexualidade. O modo como socialmente vivemos nossa masculinidade ou feminilidade, ou seja, nossa identidade de gênero, e “a forma cultural pela qual vivemos nossos desejos e prazeres corporais” (WEEKS, apud BRITZMAN, 1996, p. 76). Ou seja, nossa identidade sexual, são alvos fundamentais na normalização empreendida pela instituição escolar. O processo de ocultamento de determinados sujeitos pode ser flagrantemente ilustrado pelo silenciamento da escola em relação aos/as homossexuais. No entanto, a pretensa invisibilidade dos/as homossexuais no espaço institucional pode se constituir, contraditoriamente, numa das mais terríveis evidências da implicação da escola no processo de construção das diferenças. (LORO, 2005, p. 88-89).

É importante, porém, percebermos que as **teorias feministas** não propõem uma inversão das posições nos currículos escolares, e sim a construção de currículos que reflitam de forma equilibrada as experiências masculinas e femininas, banindo qualquer forma de preconceito, opressão, dominação ou silenciamento. Portanto, a rejeição para as categorias de gênero ou sexualidade são demonstrados também em livros didáticos e paradidáticos. Assim, a negação e a ausência dessas diferenças de gênero, de sexualidade, de etnia, de classe aparecem como uma espécie de garantia da norma, o currículo fala de alguns sujeitos e ignora outros. (LORO, 2005).

4.5 A SEXUALIDADE E O CURRÍCULO

Os estudos sobre sexualidade encontram na teoria “**Queer**” a forma para questionar a identidade sexual que está fixada nos currículos de nossa sociedade. Esta teoria reivindica a introdução de questões de sexualidade que combatam as atitudes homofônicas nos currículos escolares.

FIGURA 29 – IDENTIDADE HOMOSSEXUAL



FONTE: Disponível em: <<http://www.destrambelhados.com/wp-content/uploads/2010/01/homofobia.jpg>>. Acesso em: 12 maio 2012.

A teoria “Queer” teve seu início em países, como: EUA e Inglaterra e surgiu da unificação dos estudos sobre gays e lésbicos. O termo “Queer”, historicamente, havia sido utilizado com uma conotação pejorativa ao se referir às pessoas homossexuais, especialmente do sexo masculino.

O termo “Queer” tem seu significado nas palavras: “estranho”, “incomum”, “fora do normal”, mas seu uso foi retomado de forma positiva por grupos homossexuais, como uma forma irreverente de problematizar a identidade sexual que estava sendo considerada normal nos currículos escolares. A teoria então questiona a “**anormalidade**” da homossexualidade, que comumente é vista como um desvio da norma universal dominante e hegemônica.

Segundo a teoria “Queer”, na construção social do currículo, a identidade sexual dominante acaba sendo fixada e estabilizada por meio da linguagem e por meio do discurso, por isso ela aponta para a necessidade de considerar o considerável, o que é proibido pensar, em vez de simplesmente considerar o que é permitido pensar. O “Queer” é uma atitude epistemológica que não se restringe à identidade sexual, mas que permeia a identidade de um modo geral.

Essa teoria pergunta então ao **currículo**:

Como pensar? O que torna algo possível?

Podemos dizer, portanto, que a teoria “Queer” não quer apenas estimular uma atitude de respeito ou tolerância à identidade homossexual, tampouco aceita a abordagem terapêutica no tratamento do preconceito e da discriminação. A intenção dessa teoria é considerar o **currículo** como um espaço que ensina as pessoas a pensarem, onde o pensamento não seja apenas transmitido e o raciocínio da racionalidade não seja meramente aprendido.

O **currículo** inspirado nas teorias “Queer” questiona os paradigmas dominantes e sugere explorar aquilo que ainda não foi construído.

4.6 OS ESTUDOS CULTURAIS E O CURRÍCULO

Os estudos culturais preocupam-se com questões de cultura, significação, identidade e poder. Esses estudos concebem a cultura como um campo de luta e produção de significados, onde diferentes grupos sociais situados em posições diferenciadas de poder lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla.

A análise dos **estudos culturais** acredita que o mundo torna-se naturalizado, a partir do enfoque dado ao processo do conhecimento, que é visto nos currículos como algo dado e natural, e que se configuram como um objeto pré-existente, onde a função da **pedagogia** constituiria em apenas desvelá-lo.

A concepção dos **estudos culturais** percebe os processos do conhecimento como uma construção social. Nessa visão, o conhecimento não é uma revelação nem um reflexo da natureza, mas um resultado de criação e interpretação social onde devem ser levados em conta os aparatos discursivos, as práticas pedagógicas, os instrumentos, os paradigmas e as próprias instituições de educação que fizeram com que o conhecimento fosse instituído como tal.

Portanto, percebemos que essas teorias enfatizam o caráter construído e interpretativo do conhecimento. O conhecimento para esses estudos possuem significação social e são culturalmente construídos, influenciando e modificando as pessoas, buscando produzir certo tipo de subjetividade e identidade social que se deram dentro de relações complexas de poder.

Esses estudos perguntam ao currículo:

Qual forma o mundo deve ter? Que forma as pessoas e os grupos deve ser?

Sua principal preocupação está em demonstrar a invenção de categorias que definem a identidade e os processos pelos quais ela se tornou naturalizada.

Caro(a) acadêmico(a)! Você lerá mais sobre o multiculturalismo na próxima seção, em que serão abordadas as tendências contemporâneas do currículo.

4.7 O PÓS-ESTRUTURALISMO E O CURRÍCULO

Para a compreensão **pós-estruturalista**, a diferença não pode ser concebida fora dos processos linguísticos e de significado. Para a **teoria pós-estruturalista** ser diferente está relacionado ao outro, considerado como “não diferente” (POPKEWITZ, 2001). Nesse sentido, é importante perceber as relações de poder que estabelecem a avaliação negativa do diferente em relação ao não diferente.

A corrente tem em Foucault, Deleuze e Derrida seus principais expoentes, e embora Foucault (1926-1984) tenha rejeitado explicitamente o título de **pós-estruturalista** (SILVA, 2007). Suas ideias são, frequentemente, atribuídas a essa corrente.

O autor é inicialmente identificado com o estruturalismo, mas é com sua crítica a noção tradicional de sujeito e sua análise do discurso que radicaliza a crítica do sujeito do humanismo e da filosofia da consciência feita pelo estruturalismo.

Derrida (1930--2004) desenvolve um pensamento indissociado, caracterizado em sua terminologia própria. O autor critica o logocentrismo e o lugar central que o discurso racional ocupa em nossa tradição intelectual. O autor procura tratar em suas obras de temas marginais. Ou seja, que estão à margem da tradição e fora dos livros.

Deleuze (1925-1995) preocupou-se, especialmente, em desarticular os conceitos básicos de cultura e em retirar o Édipo do inconsciente psicanalítico. Para ele, segundo Japiassu e Marcondes (2001), o que importava era o funcionamento da “máquina desejanante”, pois a história aparece como funcionamento de “máquinas”.

A teoria tem forte oposição ao marxismo, na medida em que compreende as relações de poder, não como algo que se possui, mas como uma relação móvel que pode estar em toda parte.

Segundo Silva (2007), não podemos falar propriamente em uma teoria **pós-estruturalista** para o currículo, porque o **pós-estruturalismo** rejeita qualquer tipo de sistematização. No entanto, autores como Cherryholmes e Thomas Popkewitz vêm se dedicando há alguns anos sobre o desenvolvimento do currículo fundamentado na teorização de Michel Foucault.

Neste momento, verifique a síntese que elaboramos, caracterizando as três teorias do currículo, que estão resumidamente apresentadas no quadro a seguir, com base no livro “**Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**, de Tomaz Tadeu da Silva” (2007).

QUADRO 1 - TEORIAS DO CURRÍCULO

TEORIAS	TRADICIONAIS	CRÍTICAS	PÓS-CRÍTICAS
DISCURSO	Científico	Dialético	Subjetivo
RACIONALIDADE	Técnica	Comunicativa	Subjetiva
CONCEITOS/TERMOS	Ensino Aprendizagem Avaliação Metodologia Didática Organização Planejamento Eficiência Objetivos	Ideologia Reprodução Cultural e Social Poder Classe Social Capitalismo Relações Sociais de Produção Conscientização Emancipação e Libertação Currículo Oculto Resistência	Identidade Alteridade Diferença Subjetividade Significação e Discurso Saber-Poder Representação Cultura Gênero Raça Etnia Sexualidade Multiculturalismo

FONTE: Elaborado com base no Livro Documentos de Identidade de Tomaz Tadeu da Silva (2007).

Antes de continuar a leitura do nosso caderno, é importante que você faça um resumo de tudo o que já estudamos até agora. Bons estudos!

5 TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS E O CURRÍCULO

Olá caro(a) acadêmico(a)! Reflita sobre o que aprendeu até aqui sobre currículo. Já conhecemos alguns dos conceitos de currículo, entendendo que ele é múltiplo. Percorreremos três contextos históricos e adentramos nas teorias do currículo.

Este tópico lhe mostrará como na contemporaneidade, o currículo se configura a partir de movimentos, críticas e inovações. Assim, dividimos este tópico em quatro partes, para você conhecer um pouco das possibilidades em que se desdobra o currículo.

O campo do currículo vem ampliando suas discussões, o que torna possível o seu desdobramento na prática pedagógica, a partir de diferentes tendências contemporâneas, como: currículo híbrido, currículo e os estudos culturais, currículo e o multiculturalismo e currículo e as tecnologias.

5.1 MULTICULTURALISMO

O multiculturalismo teve sua origem nos países de hemisfério norte, chamados de países desenvolvidos ou dominantes, entendido como “um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados”. (SILVA, 2007, p. 85).

Desse modo, representa um modo de luta política, com a possibilidade e presença de grupos raciais e étnicos e dominantes convivendo num mesmo espaço. Com multiculturalismo, a ideia é de diversidade cultural, na defesa da inexistência de uma hierarquia entre as culturas humanas.

O entendimento sobre o multiculturalismo perpassa questões relacionadas a questões culturais e a questões de poder. Desse modo, para Silva (2007, p. 86), “as diversas culturas seriam o resultado das diferentes formas pelas quais os variados grupos humanos, submetidos a diferentes condições ambientais e históricas, realizam o potencial criativo que seria uma característica comum de todo ser humano”.

As palavras-chave que caracterizam o multiculturalismo são: o respeito, a tolerância e a convivência pacífica entre diferentes culturas. Pois é para além das diferenças que podemos reconhecer os grupos sociais e culturais como um grupo comum marcado pela humanidade.

Em se tratando de multiculturalismo, vale destacar a construção da noção de diferente, na qual “a diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida.” (SILVA, 2007, p. 87). Além disso, outro ponto para

considerar a noção de diferença é a produção dos processos de discriminação e desigualdade, baseados em processos institucionais, econômicos e sociais.

No currículo escolar é possível entender o multiculturalismo como um modo de contradição do currículo tradicional e dominante que privilegia a cultura branca, masculina, europeia e heterossexual. Com o multiculturalismo, o currículo é repensado e introduz contribuições de diferentes culturas consideradas subordinadas em relação à dominante. Em um currículo com essa característica, além de inserir conteúdos que refletem as diversas culturas, questiona as relações de diferenças e desigualdades.

Enfim, o multiculturalismo entende que a humanidade é composta de diversas culturas, que perpassam, principalmente, pelas relações de gênero, raça e sexualidade.

Caro(a) acadêmico(a)! Reflita sobre a obra 'Operários' (1933), de Tarsila do Amaral, tentando se aproximar da temática. Essa obra, além de abordar outros conteúdos, nos remete ao multiculturalismo.

FIGURA 30 - MULTICULTURALISMO



FONTE: Disponível em: <<http://universosdarte.blogspot.com/2011/04/tarsila-do-amaral.html>>. Acesso em: 10 mar. 2012.

5.2 ESTUDOS CULTURAIS

A partir de acontecimentos políticos e sociais, em meados do século XX, foi possível iniciar uma discussão sobre o modo como vinha se configurando a cultura, privilegiando a burguesia, considerada 'verdade cultura' (COSTA, 2002).

Nesse viés, os estudos culturais ganharam espaço e tiveram sua origem em 1964, no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Inglaterra. Esse grupo questionava a visão burguesa e elitista que privilegiava um grupo restrito e dominante. Nesse contexto, a relação entre cultura de massa e cultura erudita estava distanciada.

Autores como Raymond Willians, Richard Hoggart e E.P. Thompson publicaram livros, o que fortaleceu o campo dos estudos culturais e defenderam a ideia de que a cultura “deveria ser entendida como um modo de vida global de uma sociedade, como uma experiência vivida por qualquer agrupamento humano”. (SILVA, 2007, p. 131). Nessa perspectiva, não seria possível diferenciar e julgar as produções de culturas de grupos dominantes da cultura popular.

Os estudos culturais também se preocupavam com questões de ideologia e da influência da mídia, principalmente em relação às mídias de massa que, em muitas vezes, vislumbram o conformismo político e consenso.

Em geral, os estudos culturais representam a análise da cultura de um grupo social. Mas, na contemporaneidade, a partir dessa visão os estudos culturais desdobraram-se em duas tendências. Por um lado, as pesquisas etnográficas, a partir da sociologia, estudando ‘subculturas urbanas’. Por outro, os estudos culturais a partir de interpretações textuais, com base em estudos literários, privilegiando a análise de literaturas entendidas como populares, em textos e mídias (SILVA, 2007).

As temáticas dos estudos culturais também se diversificaram, abordando questões de gênero, raça, sexualidade, entre outros.

O que distingue os estudos culturais de disciplinas acadêmicas tradicionais é seu envolvimento explicitamente político. As análises feitas nos estudos culturais não pretendem nunca ser neutras ou imparciais. Na crítica que fazem das relações de poder numa situação cultural ou social determinada, os estudos culturais tomam claramente o partido dos grupos em desvantagem nessas relações. Os estudos culturais pretendem que suas análises funcionem como uma intervenção na vida política e social. (SILVA, 2007, p. 134).

Silva nos indica ainda que a cultura seja entendida pelos estudos culturais como um campo de luta, e ainda, como “um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla”. (2007, p. 133-134). Desse modo, os estudos culturais, na atualidade, buscam entender a origem e os processos que foram possíveis a existência de uma cultura.

A relação que podemos fazer dos estudos culturais com o currículo é baseada na ideia de campo de luta, tanto de significação como de identidade do currículo. Ou seja, no currículo há produções culturais que dependem de disputas e interpretações, frente à seleção dos conhecimentos curriculares.



Caro(a) acadêmico(a)! Tente lembrar-se de sua aula de Geografia, nas séries iniciais. Não pense em um conteúdo específico, mas do modo como as aulas eram conduzidas. Como eram discutidos os conceitos da área? Eram apenas apresentados? De que modo? Havia possibilidade de questionar sobre as 'verdades' e fatos apresentados? Reflita sobre o modo que os conteúdos eram trabalhados e se havia possibilidade de se aproximar dos estudos culturais, explorar acontecimentos e grupos e situações desprivilegiadas.

A partir do que foi apresentado e da reflexão sobre sua vivência escolar, definimos o currículo como “um artefato cultural em pelo menos dois sentidos: 1) a ‘instituição’ do currículo é uma invenção social como qualquer outra; 2) o ‘conteúdo’ do currículo é uma construção social.” (SILVA, 2007, p. 135). E que privilegia conhecimentos culturais em detrimentos de outros.



Você quer descansar um pouco, sem deixar de refletir sobre o conteúdo? Assista ao filme “**O visitante**” para contribuir com seus estudos.

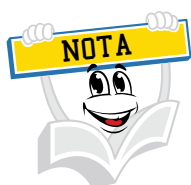
Sinopse: Walter, solitário professor universitário, tem 62 anos e já não encontra prazer na vida. Ao viajar a Nova York para uma conferência, encontra o casal Tarek e Zainab, imigrantes sem documentos, morando em seu apartamento. Eles não têm para onde ir e Walter acaba deixando que fiquem. Para retribuir, o talentoso Tarek ensina Walter a tocar o tambor africano e os dois ficam amigos. Quando a polícia prende o jovem e decide deportá-lo, Walter faz de tudo para ajudá-lo, com uma garra que há muito não sentia. Surge então a mãe de Tarek em busca do filho e um improvável romance tem início.

FONTE: Disponível em: <http://www.interfilmes.com/filme_21106_o.visitante.html>. Acesso em: 10 mar. 2012.

5.3 CURRÍCULO HÍBRIDO

Alguns autores, na década de 1990, iniciaram a discussão de culturas híbridas, que compactuassem com as mudanças da contemporaneidade. Teóricos como Nestor Canlini, Hommi e Stuart Hall investiram nessa perspectiva. Os objetos de pesquisa desses autores eram a hidridação das identidades coletivas e individuais, os objetos culturais e as práticas simbólicas e materiais (DUSSEL, 2002).

Portanto, conforme Dussel (2002), com o termo hidridação em questão, é possível analisarmos a complexidade dos processos de produção culturais, políticos e sociais.



Caro(a) acadêmico(a)! Se você não tem clareza sobre o termo híbrido, pesquise no dicionário para conhecer o conceito. Isso o(a) ajudará no entendimento da tendência. Inicialmente, o termo foi utilizado para classificações nas áreas de botânica e zoologia.

Conforme o dicionário Houaiss (ano), o termo é denominado como:

1. Diz-se de ou organismo formado pelo cruzamento de dois progenitores de raças, linhagens, variedades, espécies ou gêneros diferentes e que freq. é estéril [O hibridismo, natural ou manipulado, é comum entre as plantas, mas o exemplo mais conhecido é o burro ou mula, cruza entre o cavalo e a jumenta ou entre a égua e o jumento].
2. Diz-se de ou palavra formada por elementos tomados de línguas diferentes, como bicicleta: bi (latim), cicle (grego), eta (dim.f., do italiano etta).
3. que ou o que é composto de elementos diferentes, heteróclitos, disparatados.

Desse modo, a hidridação refere-se a diferentes tipos de raças e a miscigenação de culturas na sociedade contemporânea. E ainda, conforme Dussel (2002), o hibridismo é a mistura de culturas vivendo juntas e também consideradas como a ruptura com a ideia de pureza e forma única de raça e cultura.

Nesse sentido, é possível pensar em uma quebra e uma mescla das coleções organizadas pelos sistemas culturais, ou ainda, a desterritorialização dos processos simbólicos e a expansão dos gêneros impuros.

FONTE: Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/matos-paiva.pdf>. Acesso em: 25 set. 2012.

Com o hibridismo e associações, atualmente são realizadas entre culto e popular e entre produções culturais aproximadas pela atuação das tecnologias.

Muitos idealizadores autoritários, em tempos anteriores, pretendiam exatamente acabar com esse tipo de ideia e fazer com que exista apenas uma raça pura, sem mestiçagem, estabelecendo uma hierarquia entre raças. Felizmente, atualmente, essa ideia não é mais aceita e a pluralidade é defendida por lei, na Constituição Federal de 1988, como um dos princípios fundamentais.

Já em relação à educação contemporânea, o hibridismo “é a rapidez com a qual opera para incluir distintos discursos e, portanto, a velocidade com a qual se perdem os marcadores originais do discurso.” (DUSSEL, 2002, p. 71). Esses marcadores referem-se às teorias tradicionais e puras na educação, que não aceitam o diferente e estabelecem hierarquias entre os saberes. Um exemplo disso são as reformas educacionais que pretendiam e pretendem ampliar e diversificar o currículo.

Enfim, com o currículo híbrido é possível aproximar conhecimentos como o popular e o culto, teoria e prática e escola e realidade, distanciando-se da desigualdade e entendendo que o hibridismo “provê uma estratégia de luta significativa contra o essencialismo de todo o tipo”. (DUSSEL, 2002, p. 75).

5.4 TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC)

Caro(a) acadêmico(a)! Não é difícil imaginar que as tecnologias são uma das tendências contemporâneas da educação. A sociedade é digital e os alunos nasceram com as tecnologias da informação e da comunicação. Conheceram o mundo dessa forma, de acesso facilitado à informação e comunicação rápida e dinâmica. Mas nem sempre foi assim.

Esse marco histórico pode ser datado em meados de 1990, no Brasil. Dois fatos contribuíram para a expansão do uso das tecnologias digitais na escola.

- O primeiro fato foi o baixo custo dos computadores, que, conseqüentemente, começou a fazer parte do cotidiano de um número cada vez mais elevado da população, incluindo o acesso à internet.
- O segundo fato é do incentivo recebido de organismos internacionais como o Banco Mundial e a UNESCO, que formularam políticas educacionais voltadas para a expansão do uso das tecnologias, estabelecendo empréstimos aos países em desenvolvimento, com essa finalidade (BARRETO, 2002).

A adaptação às tecnologias é urgente e, por isso mesmo, que o currículo precisa de reformulação, utilizando conteúdos e estratégias pedagógicas que atendam ao novo perfil dos alunos, com uma nova racionalidade mental.

É nesse caminho, que os PCN (assunto da Unidade 3) têm como um de seus objetivos ao aprendizado aluno: “saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos”. (1996, p. 7).

Nesse sentido, o currículo escolar deve absorver as mudanças e inovações tecnológicas e de acordo com Fusari, “na escola, o trabalho comunicacional com a multiplicidade de mídias presentes no mundo contemporâneo não pode ser improvisado, e nem desarticulado de uma proposta educativa que contribua para a democratização de saberes socialmente significativos produzidos e em produção pela humanidade”. (1994, p. 44).

Com a pretensão de expandir o uso das tecnologias digitais, a Secretaria de Educação a Distância criou linhas de ação que defendem a existência de um sistema tecnológico que seja mais barato, acessível e de fácil manuseio que contribua para:

- trazer para a escola um enorme potencial didático-pedagógico;
- ampliar oportunidades onde os recursos são escassos;
- familiarizar o cidadão com a tecnologia que está em seu cotidiano;
- dar respostas flexíveis e personalizadas para pessoas que exigem diversidade maior de tipos de educação, informação e treinamento;
- oferecer meios de atualizar rapidamente o conhecimento;
- estender os espaços educacionais e;
- motivar os profissionais e alunos para aprender continuamente, em qualquer estágio de suas vidas.

FONTE: Disponível em: <www.fucamp.edu.br/.../Artigo-9-Luiz-M-O-computador-e-a-educac...>. Acesso em: 25 set. 2012.

Dessa forma, com a inserção das TIC no currículo torna-se relevante a discussão acerca da noção de tempo e espaço na escola, entendendo que ambos se expandem e facilitam o aprendizado.

As TIC não são ações ‘fins’, mas o meio para a concretização de aprendizados que não seriam possíveis em outros tempos, utilizando apenas tecnologias antigas. Exemplos são: fotos, vídeos, imagens, simulações que, muitas vezes, auxiliam para o entendimento do conteúdo estudado. Os conhecimentos não ficam restritos às quatro paredes da sala de aula, pois é possível navegar pelo mundo das informações em apenas um ‘**clique**’.

Citando Barreto (2002), é necessário que as propostas curriculares se utilizem das TIC como modo de proporcionar múltiplas aprendizagens e garantam a “presença de TV, de vídeo, de computador etc. Por um lado, para que a prática

escolar não esteja absolutamente distante das demais práticas sociais de alguns dos seus alunos. Por outro, porque a escola pode ser a única possibilidade de acesso de outros muitos ao conjunto destas tecnologias”. (2002, p. 233).



Caro(a) acadêmico(a)! Não podemos ser ingênuos e desconsiderar a questão ambiental e social que de certo modo as tecnologias digitais estão ligadas. O alto consumo de produtos cada vez mais sofisticados nos faz produzir diversos lixos eletrônicos. Isso tudo para acompanhar as inovações tecnológicas. E outro ponto é a relação entre as pessoas, o contato humano. A mesma não pode ser extinta, mas sim as tecnologias da informação e comunicação possibilitam mais um espaço de interação e aprendizado, sem substituir outras formas pessoais de interação.

Sugerimos, assim que assista aos vídeos “**A história das coisas**”, disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=F8pL8ZxkDMo&feature=related>>, para você realizar uma leitura crítica e sustentável do uso das TIC.

Acadêmico(a)! Até o presente momento, você pode entender que, acompanhando as mudanças da sociedade, o currículo também passa por mudanças e começa a ter uma visão mais globalizadora. Um autor que escreve também sobre essa perspectiva de currículo contemporâneo é Antoni Zabala (1998). Este estudioso, espanhol, defende que a educação tem como finalidade a formação de cidadãos capazes de intervir nos movimentos da sociedade e modificá-la, baseado em uma visão democrática. Sugere, desse modo, **enfoques globalizadores**.



Para saber mais sobre os enfoques **globalizadores de currículo**, leia o livro “**A prática educativa: como ensinar**”, de Antoni Zabala. Desse enfoque, podem-se citar três vantagens, como: mais comprometimento com os processos de ensinar e aprender baseado em uma prática reflexiva; práticas interdisciplinares e; um método objetivo e planejado, estruturado por centros de interesses, projetos, investigação do meio e/ou projetos de trabalho. O currículo com enfoques globalizadores acompanha a sociedade contemporânea, com suas mudanças e seu dinamismo. Além disso, o currículo, nessa perspectiva, não é entendido como conteúdos ‘engavetados’, mas que se interligam constantemente. Nesse sentido, o enfoque globalizador de currículo contribui para a prática pedagógica e na construção de conhecimento, tanto ao discente como ao docente.

A Leitura Complementar que selecionamos para essa unidade é uma parte do texto “**A construção do conhecimento, o currículo e a escola básica**”, escrito pela professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), Victoria Maria Brant Ribeiro, no ano de 1993.

LEITURA COMPLEMENTAR**CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO, O CURRÍCULO E A ESCOLA BÁSICA**

Victoria Maria Brant Ribeiro

O que é Currículo

Proponho iniciar uma reflexão sobre currículo a partir de uma e decisiva questão: o que é currículo?

Para tentar respondê-la, começo por dois aspectos que considero importantes.

De um lado, a crítica ao conceito de currículo como instrumento formal, preconcebido, delimitado, definidor das atividades que o professor deve realizar na escola, porque esse, tal como se apresenta, dificilmente se realiza na prática.

De outro, a busca de clareza sobre o significado de currículo, porque tradicionalmente se deu a ele um sentido formal, encobrindo o que, de fato, ele deve ser uma construção social do conhecimento ou, por que não ousar dizer, **currículo é ciência** por ser um método permanente de construção de conhecimento. Fazer currículo, a meu ver, é fazer ciência.

Desde o aparecimento do termo currículo na linguagem pedagógica brasileira, existe nele latente a possibilidade de construção do conhecimento, apesar das diferentes concepções e interpretações que ele assumiu quanto ao seu emprego. Desde um conjunto de disciplinas que compõem um curso, passando por um conjunto de atividades que a escola planeja para o aluno, até um processo social responsável pela produção de conhecimento entre o sujeito individual e o sujeito coletivo — para citar os conceitos que mais marcaram a sua história — em todos eles sempre esteve contida a possibilidade de se construir o conhecimento.

Nesse sentido, não há por que seguir mascarando essa função sob rótulos e sim assumi-la numa prática de construção científica e coletiva do conhecimento escolar.

Nos últimos anos, há uma tendência que já o considera como um processo de produção e/ou construção do conhecimento, a partir das experiências de vida dos professores e alunos, situadas, num contexto sócio-histórico mais amplo e que busca apoio teórico na Psicologia, na Sociologia, na Filosofia e demais ciências sociais.

Proponho que tomemos essa tendência como ponto de partida, explicitando-a um pouco mais: o currículo é uma construção social do

conhecimento, que pressupõe a organização e/ou a sistematização dos meios para que esta construção se efetive, a transmissão dos conhecimentos já produzidos e as formas de apreendê-los.

Portanto, transmissão, assimilação e produção de conhecimento são processos que, articuladamente, compõem um *método científico de construção coletiva do conhecimento escolar*, ou seja, um *currículo*, que inclui: 1) as relações entre os agentes sociais que dele participam (alunos, professores e pesquisadores) num espaço e num tempo determinados e 2) a definição de um suporte teórico que o sustente.

Para a leitura completa acesse:

emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/858/770.

FONTE: RIBEIRO, Victoria Maria Brant. A construção do conhecimento, o currículo e a escola básica. Disponível em: emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/858/770. Acesso em: 29 set. 2012.

RESUMO DO TÓPICO 4

Neste tópico, você viu que:

- As teorias curriculares tradicionais foram uma reação ao modelo de currículo humanista que não mais se encaixavam para época progressista estadunidense. O tradicionalismo teve Bobbit como seu principal precursor, que elaborou um modelo de currículo baseado no processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosamente e rigorosamente medidos e especificados (SILVA, 2007).
- O modelo seguido por Bobbitt era o fabril, cuja inspiração teórica provinha de Taylor, precursor do movimento da administração científica, cuja teoria defendia a administração do tempo nas fábricas, planejamento e divisão do trabalho (TRATEMBERG, 2006), bem como, a separação entre as funções de execução e planejamento de tarefas.
- As teorias críticas têm suas bases filosóficas iniciais contidas em Kant, Hegel e Marx. Por meio dessas bases, os autores críticos começaram a questionar os arranjos sociais e educacionais, desconfiando do *status quo* e responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. Sua principal preocupação não estava em como fazer o currículo, mas em desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz.
- As teorias pós-críticas não se utilizam do termo **pós** na perspectiva de superação das teorias críticas. A dissociação entre teoria crítica e teoria pós-crítica se dá entre as análises marxistas da primeira e as análises textualistas, discursiva da segunda. Não têm a pretensão de formular uma verdade totalizadora sobre o currículo, mas verdades sempre parciais que contestam as subjetividades modernas, sem a pretensão da exegese nem determinações sobre o comportamento, tampouco sobre as condutas humanas. Contestam as ideias que aprisionam o sujeito, procurando desvelar posturas salvacionistas, progressistas e positivistas contidas no currículo, problematizando as relações saber-poder e a cultura nele contida.
- Com multiculturalismo, a ideia é de diversidade cultural, na defesa da inexistência de uma hierarquia entre as culturas humanas. O entendimento sobre o multiculturalismo perpassa questões relacionadas a questões culturais e a questões de poder.
- Os estudos culturais representam a análise da cultura de um grupo social. Mas, na contemporaneidade, a partir dessa visão os estudos culturais desdobraram-se em duas tendências. Por um lado, as pesquisas etnográficas, a partir da sociologia, estudando 'subculturas urbanas'. Por outro, os estudos culturais a

partir de interpretações textuais, com base em estudos literários, privilegiando a análise de literaturas entendidas como populares, em textos e mídias.

- O currículo híbrido aproxima conhecimentos como o popular e o culto, teoria e prática e escola e realidade, distanciando-se da desigualdade e entendendo que o hibridismo “provê uma estratégia de luta significativa contra o essencialismo de todo o tipo”.
- O currículo escolar deve absorver as mudanças e inovações tecnológicas. A adaptação às tecnologias é urgente e é, por isso mesmo, que o currículo precisa de reformulação, utilizando conteúdos e estratégias pedagógicas que atendam o novo perfil dos alunos, com uma nova racionalidade mental.

3 Trace um paralelo entre o currículo que temos e o currículo que queremos, abordando os aspectos da Teoria Multicultural curricular.

4 Na concepção pós-crítica, o que está implicado nas categorias ocidentais atribuídas ao sujeito, como homem, mulher, aluno, branco, anormal e louco? Ou seja, que ideias esses conceitos trazem embutidas? Que funções desempenham na sociedade?



METODOLOGICAMENTE FALANDO: CURRÍCULO NA PRÁTICA EDUCATIVA

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Nessa unidade vamos:

- identificar diferentes possibilidades de organização do conhecimento escolar;
- analisar as relações entre currículo, cultura, educação e ensino na organização do trabalho escolar;
- valorizar a produção do conhecimento escolar na organização disciplinar do currículo;
- refletir sobre a concepção de currículo e avaliação, a partir dos princípios e processos avaliativos que regem nossa ação pedagógica.

PLANO DE ESTUDOS

A Unidade 2 deste Caderno de Estudos está dividida em quatro tópicos. No final de cada deles, você encontrará atividades que possibilitarão o aprofundamento de conteúdos na área, propiciando uma reflexão sobre o currículo e as diferentes possibilidades na organização do conhecimento, da cultura e da avaliação.

TÓPICO 1 – CURRÍCULO E CULTURA: PRINCÍPIOS ESSENCIAIS DE UMA PRÁTICA EDUCATIVA

TÓPICO 2 – CURRÍCULO E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA ORGANIZAÇÃO DISCIPLINAR

TÓPICO 3 – CURRÍCULO, EDUCAÇÃO, ENSINO E TREINAMENTO: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS NA PRÁTICA EDUCATIVA

TÓPICO 4 – CURRÍCULO E AVALIAÇÃO: METODOLOGIA, SIGNIFICADO E DESENVOLVIMENTO ESCOLAR

CURRÍCULO E CULTURA: PRINCÍPIOS ESSENCIAIS DE UMA PRÁTICA EDUCATIVA

1 INTRODUÇÃO

Caro(a) acadêmico(a)! Como já estudamos no tópico anterior, o currículo não é neutro. Freire (1996, p. 124) corrobora com esse pensamento quando afirma que “é impossível a neutralidade na educação”. Nesse sentido, compreendemos que o currículo é composto de escolhas que refletem as influências teóricas e ideológicas que se revelam dominantes em um dado momento histórico. Sendo assim, afirmamos que toda escolha possui indicadores sociais e políticos que induzem a uma determinada forma de ver e pensar o mundo.

A escola educa as novas gerações produzindo e reproduzindo a cultura de uma sociedade. Por meio do currículo, os alunos em diferentes situações, aprendem comportamentos e os valores que fazem parte dessa cultura. A cultura que compõe o currículo oficial define ainda um tipo de linguagem, de pensamento, de consciências e de modos de ver, viver e atuar no mundo.

Dessa forma, apontamos a estreita relação entre currículo, conteúdos e cultura, pois um currículo vai sempre comunicar, transmitir conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que chamamos de cultura. Portanto, um currículo é uma seleção culturalmente estruturada que determina a lógica do ensino.

A cultura expressa nos currículos posiciona nossas percepções e representações nas complexas relações estabelecidas socialmente. Diante disso, é preciso ficar atento às relações de poder contidas no modo como determinados grupos e instituições escolares se colocam frente à realidade cultural, concebendo-a de forma unitária e homogênea.

Sabendo do caráter plural de nossa sociedade e entendendo-a como uma sociedade dividida em classes, a cultura é um terreno onde se dá a luta pela manutenção ou a superação das divisões sociais.

Nesse sentido, lutamos para a formação de currículos mais inclusivos, abertos às diferenças sociais, psíquicas, físicas, culturais, religiosas, raciais e ideológicas, no intuito de respeitar o caráter plural da nossa sociedade, contribuindo para formar sujeitos autônomos, críticos e criativos, aptos a compreender como as coisas são e por que são assim e como podem ser modificadas, na perspectiva de construir uma ordem social mais justa e menos excludente.

A escola deve ser espaço de resistência, de produção, de busca, de crítica. Deve ser espaço que oportuniza os alunos a aprenderem a agir com respeito, solidariedade, responsabilidade, justiça, não violência, por meio do uso do diálogo nas mais diferentes situações.

Dessa forma, a escola pode fazer o anúncio da construção de novos tempos na educação, contribuindo para formar alunos não conformistas, mas, sim, questionadores, reagentes e competentes, aptos a rejeitar valores celebrados pela nova ordem mundial, como o individualismo, a competitividade e o consumismo.

2 CURRÍCULO E A ORIGEM DO TERMO CULTURA

Você conhece a origem do termo cultura e como ela se articulou com os demais elementos curriculares? Vamos agora compreender essa relação.

Segundo Moreira e Candau (2007), o mais antigo dos significados da palavra cultura data do século XV e estava associado ao cultivo da terra, plantações e animais. Já no século XVI, o significado da palavra permeava a ideia de **mente humana cultivada**, quando apenas alguns indivíduos ou classes sociais tinham este privilégio, o que representava um elevado padrão social, considerado culto e civilizado. O século XVII acabou então por consolidar esse caráter classista de cultura, reafirmando a ideia de que somente as classes privilegiadas da sociedade europeia podiam atingir o nível de refinamento que as caracterizariam como cultos.

Desde que no século XVIII, alguns intelectuais alemães passaram a chamar de *Kultur* a sua própria contribuição para a humanidade, em termos de maneiras de estar no mundo, de produzir e apreciar obras de arte e literatura, de pensar e organizar sistemas religiosos e filosóficos – especialmente todo aquele conjunto de coisas que eles consideravam superiores e que os diferenciava do resto do mundo –, a cultura passou a ser escrita com letra maiúscula e no singular. Maiúscula porque era vista ocupando um *status* muito elevado; no singular porque era entendida como única. E se era elevada e única, foi logo tomada como modelo a ser atingido pelas outras sociedades. (VEIGA NETO, 2003, p. 7).

Com o Iluminismo, a palavra cultura passou a ser relacionada à ideia de civilização e, conseqüentemente à noção de progresso, conhecimento acumulado, refinamento e desenvolvimento dos povos. Esse conceito de cultura recebeu influência do evolucionismo linear e unilinear de Charles Darwin (1809-1882), o que significa aplicar às sociedades humanas o mesmo princípio da natureza.

A concepção de cultura com base no evolucionismo considera que todas as culturas deveriam passar pelas mesmas etapas de evolução. O que tornaria possível classificar cada sociedade humana, conforme uma escala que iria da menos desenvolvida a mais desenvolvida. Esse princípio de cultura evolucionista concebe a evolução da humanidade de uma maneira uniforme: os grupos humanos deveriam percorrer as mesmas etapas que já tinham sido percorridas pelas sociedades mais avançadas. Cada sociedade então percorreria seu curso histórico passando pelas fases de selvageria, barbarismo e civilização. Seguindo esse pressuposto, todas as sociedades deveriam passar exatamente pelos mesmos caminhos, e as diferenças culturais seriam consequência do atraso em que esses povos se encontravam. (GOMES, 2012, p.120).

FIGURA 31 - CULTURA



FONTE: Disponível em: <http://4.bp.blogspot.com/-6Gl4UWfG5Ew/TntvSiyoYXl/AAAAAAAAAD88/9b9P41Gc4xg/s400/cultura_e_cidadania.jpg>. Acesso em: 12 jun. 2012.

Por volta do século XX, ocorreram algumas transformações no conceito de cultura. Ela passa então a ser compreendida como “a teoria das relações entre os elementos de um sistema geral de vida”. (COSTA, 2010). Esta definição tem implicações na interpretação das grandes e profundas transformações pelas quais a humanidade tem passado.

Começamos então a viver, não sem contradições e conflitos, um momento de reivindicação de algumas demandas dos movimentos sociais e de lutas pelo direito à diferença. A ideia de cultura passa a incluir a cultura popular como expressão de grupos culturalmente dominados (nações, classes sociais, grupos étnicos, culturas regionais, geracionais, de gênero etc.) que exigiam ter suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional.

A cultura assume cada vez mais relevo, tanto na estrutura e na organização da sociedade como na constituição de novos atores sociais. (MOREIRA, 1990).

Em muitos outros focos, as novas análises começam a dedicar-se à crítica das distinções entre alta e baixa cultura e ao fortalecimento das produções e das manifestações culturais populares.

FONTE: Disponível em: < www.scielo.br/pdf/er/n37/a09n37.pdf>. Acesso em: 25 set. 2012.



Giroux e Simon (2001) apontam que o discurso dominante define baixa cultura como o que sobra após a subtração da alta cultura na totalidade das práticas culturais. Ela é vista como banal e insignificante e, geralmente é considerada indigna de legitimação acadêmica ou alto prestígio social.

Para Veiga Neto (2003), a alta cultura passou a funcionar como um modelo – como a cultura daqueles homens cultivados que **“já tinham chegado lá”**, ao contrário da **“baixa cultura”** – a cultura daqueles menos cultivados e que, por isso, **“ainda não tinham chegado lá”**. De tal diferenciação ocuparam-se muitos pedagogos, uma vez que a educação foi – e ainda é – vista por muitos como o caminho natural para a **“elevação cultural”** de um povo.

A visão antropológica de cultura aponta que nenhuma cultura pode ser objetivamente definida como superior a nenhuma outra. Nesse sentido, a palavra cultura passa a compor um conjunto de práticas e significados compartilhados em grupo. É um terreno onde se enfrentam diferentes concepções de vida social. É um terreno pelo qual se luta, não se resignando a ser somente aquilo que recebemos, mas aquilo que conquistamos.

Moreira e Candau (2007) consideram que o currículo, a exemplo da cultura, também é formado por um conjunto de práticas em que os significados são construídos, disputados, rejeitados, contestados e compartilhados.

FONTE: Disponível em: <[www.pgge.ufam.edu.br/.../...](http://www.pgge.ufam.edu.br/.../)>. Acesso em: 25 set. 2012.

Como já vimos, o currículo é feito de escolhas de conteúdos que a escola deve transmitir. Essas escolhas indicam então uma visão de mundo, de sociedade e de cultura como um todo.

Por isso, é importante lembrar que os elementos constituintes do currículo são selecionados no interior da cultura, a partir dos interesses dos grupos que detêm maior poder de dominação. Então, não será por meio do currículo que certos grupos, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social e sua verdade?

Veja como Apple (apud MOREIRA e SILVA, 2001, p. 72) aborda essa questão:

Sempre existe, pois, uma política do conhecimento oficial, uma política que exprime o conflito em torno daquilo que alguns veem simplesmente como descrições neutras do mundo e outros, como concepções de elite que privilegiam determinados grupos e marginalizam outros.

Sim, você já percebeu que o currículo é um campo que tenta impor uma definição particular de cultura de um determinado grupo, assim como também o conteúdo dessa cultura. Entretanto, essa forma de conceber o currículo deixa a instituição escolar relegada a uma parcela muito restrita do conhecimento, permitindo que ela escute uma só voz e tenha apenas uma forma para olhar e compreender o conhecimento.

A dominação cultural nega à instituição escolar o direito à pluralidade cultural do mundo em que vivemos, por isso concordamos com Silva (1995) que o currículo é território contestado, onde se travam batalhas em torno de sua produção, circulação e do consumo de significados no espaço social. A pluralidade cultural pode ser geradora de confrontos e conflitos, mas também pode propiciar o enriquecimento e a renovação de possibilidades.

Nesta perspectiva, apontamos a estreita relação entre currículo e cultura, na medida em que a cultura abre espaço para os conhecimentos curriculares e o ambiente cultural, sendo o currículo elemento essencial, onde se processam disputas pela preservação ou pela superação das divisões sociais; portanto, o currículo é uma forma institucionalizada de transmitir cultura a uma sociedade.

Existem na humanidade diversos conhecimentos que ainda não são partes do currículo oficial como, por exemplo: o conhecimento produzido pela comunidade negra ao longo da luta pela superação do racismo, o conhecimento produzido pelas mulheres no processo de luta pela igualdade de gênero, o conhecimento produzido pela juventude na vivência da sua condição juvenil etc. (GOMES, 2007).

FONTE: Disponível em: <www.educacao.es.gov.br/download/roteiro3.pdf>. Acesso em: 25 set. 2012.

Esses conhecimentos precisam estar incorporados no currículo de forma a permitir o reconhecimento da diversidade cultural que abarca a sociedade como um todo.

Assim, o currículo escolar deve ser tratado como um espaço de cruzamento de culturas e saberes, compreendendo a diversidade como algo positivo, liberto de olhares preconceituosos, possibilitando a elevação do sentimento e a valorização pela cultura do outro.

Devemos nos empenhar para a construção de um currículo multicultural, questionando concepções generalistas de conhecimento e cultura, que afunilam possibilidades e impedem a construção de um currículo diferenciado e democrático, cuja expressão maior está na valorização, no diálogo e no respeito mútuo entre indivíduos, que buscam para o currículo uma compreensão cultural emancipadora.

FIGURA 32 - CURRÍCULO MULTICULTURAL



FONTE: Disponível em: <http://3.bp.blogspot.com/_0EzAC0c5wY0/TAARHtqeii/AAAAAAAAAFs/QECWZj86FtM/s320/200804_multicultural.jpg>. Acesso em: 15 jun. 2012.

Para tanto, a escola, enquanto espaço de sociabilidade para onde convergem diferentes experiências socioculturais, deve proporcionar interações e diálogos das diferentes culturas, rompendo com a tendência homogeneizadora e padronizadora que está, por vezes, impregnada em suas práticas, que legitimam saberes socialmente reconhecidos, e estigmatizam saberes da cultura popular. A superação da dominação cultural se constitui como uma das principais lutas da escola na construção de um currículo mais justo e democrático.

O espaço escolar que se quer democratizado deve comprometer-se em realizar um maior intercâmbio cultural, com abertura às distintas manifestações culturais de grupos, cujas identidades encontram-se ameaçadas, buscando tornar o mundo menos injusto e opressivo, empenhando-se na urgência de se reduzirem as discriminações e preconceitos.

É fundamental que percebamos as diferenças e desigualdades não de forma natural, mas como uma construção histórica possível de ser desestabilizada em sua forma rígida, para ser transformada em algo que possa ser identificado

e reconhecido como base para a construção de relações interpessoais mais democráticas dentro da escola.

Assim, reverter o que historicamente foi construído implica construir alternativas curriculares que possibilitem a emancipação social dos diferentes sujeitos, fazendo uma clara opção política por um compromisso contra as discriminações, as desigualdades e o respeito à diversidade cultural.

Essa postura ultrapassa a escola e a sala de aula, adquirindo uma dimensão social mais ampla, colocando na pauta da prática docente, a construção coletiva e multicultural da própria sociedade. Incluindo-se aí, as suas possibilidades, seus limites e posturas frente a questões referentes ao racismo, à opressão da mulher, os preconceitos contra o homossexual, os abusos contra a criança, o descaso pelos idosos e o desrespeito aos portadores de necessidades especiais. (MOREIRA 2001).

A postura docente deve estar naturalmente voltada para ação reflexiva do sentido e do significado do que foi oficializado como cultura, valorizando sempre a contribuição do educando na construção e na produção de novos mundos. E novos saberes culturais por meio de trocas, de estratégias dialógicas, em que ambas as partes participem como produtoras e semeadoras de culturas e que possibilite a ampliação de seus horizontes. Nesta relação, o diálogo das diferenças se impõe, apesar das dificuldades envolvidas em sua concretização no cotidiano das experiências educacionais.

3 A PERSPECTIVA TRADICIONAL DE CULTURA E CURRÍCULO

A concepção tradicional atribui um sentido à cultura curricular centrada em uma estrutura, de acordo com as características dominantes e definem uma única ideia para o conceito de religião, masculino, feminino, branco, negro etc.

No século XVIII, Kant detalhou como deveria ser a educação escolarizada, de modo que se tornasse eficiente para a construção de uma nova germanidade.

Vejamos as observações de Veiga Neto:

Sob o manto de um pretense humanismo universal, o que estava em jogo era a imposição, pela via educacional, de um padrão cultural único, que era ao mesmo tempo branco, machista, de forte conotação judaico-cristã, eurocêntrico e, é claro, de preferência germânico. (2003, p. 10).

Desta forma, a cultura expressava uma forma absoluta no processo de conhecer e pressupunha uma forma de separação, dominação e controle entre os sujeitos, expectativa que corresponde aos interesses de grupos dominantes em integrar os grupos subalternizados à sua cultura.

Herdeiros da representação de uma supremacia nacional germânica e da distinção de classe saíram em defesa de uma escola única para todos. A ideologia monoculturalista a serviço da Modernidade deveria tornar a cultura, a mais

homogênea e a menos ambivalente possível, e neste caso, a escola foi colocada a serviço da limpeza do mundo.

Percebemos então que a **teoria tradicional** teve suas bases no pensamento kantiano, nos ideais iluministas que concebiam a cultura de forma monocultural, inerte e estática, devendo ser transmitida às futuras gerações como sendo algo singular e homogêneo. Neste sentido, o idealismo acabou impregnando o entendimento moderno do que deve ser uma “verdadeira” teoria da educação.

Para Veiga Neto (2003) esse idealismo foi e continua sendo uma condição necessária para se acreditar na possibilidade e desejabilidade de uma cultura única e universal.

As teorias tradicionais colocam o currículo num território unitário e incontestado, onde se negam e silenciam as diferentes culturas e vozes, com vistas a dar continuidade ao processo cultural de reprodução das relações classistas da sociedade.

As narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são. (SILVA, 1995, p. 195).

O currículo tradicional em sua concepção cultural reflete a epistemologia da lógica dominante, que determina um currículo claramente eurocêntrico, cristão, masculino, branco e heterossexual, referendado em interesses hegemônicos e dominantes que valorizam a racionalidade, a lógica, a ciência, a tecnologia e o individualismo, em detrimento das ligações pessoais, da interação, da intuição e do pensamento divergente, das artes e da estética, do comunitarismo e da cooperação (SILVA, 2007).

Já para Veiga Neto (2003), a epistemologia monoculturalista assume uma postura intelectual arrogante, porque única e, no limite de conteúdos impostos e, por isso, de cunho determinista. Nesse caso, cabe à educação apenas dizer àqueles que estão entrando no mundo o que é mesmo este mundo e como ele funciona. Para o autor é evidente o tom totalitário de qualquer pedagogia monocultural.



Para saber mais sobre o monoculturalismo acesse e faça a leitura do texto de Rosenverck Estrela Santos - Educação e relações étnico-raciais no Brasil: monoculturalismo e a construção da identidade negra. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/091/91santos.htm>>.

O texto curricular tradicional conserva ainda de forma evidente, as marcas da herança colonial, que deixam rastros raciais, religiosos e de gênero corporificados em linguagens de livros didáticos e paradidáticos, nas lições orais, nas orientações curriculares oficiais que legitimam determinadas representações. E ainda nos rituais escolares e em datas comemorativas, que recheadas de estereótipos, secundarizam e desprivilegiam as identidades dos grupos identificadas por fatores relativos à classe social, gênero, etnia, sexualidade, religião, idade, linguagem, que têm sido definidas, desvalorizadas e discriminadas por representarem “o outro”, “o diferente”, “o considerado inferior”.

Quando tratados no currículo tradicional, os mitos de origem nacional confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas de forma exótica e folclórica.

Sua presença no currículo assume tom fortuito e turístico, que impedem os grupos minoritários a formação de uma autoimagem positiva de si, reforçando as relações de poder favoráveis à manutenção das desigualdades e das diferenças que caracterizam a estrutura social vigente.

As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e marginalizados que não dispõem de estruturas de poder costumam ser excluídas das salas de aula chegando mesmo a ser deformadas ou estereotipadas, para que dificultem (ou de fato se anulem) suas possibilidades de reação, de luta e de afirmação de direitos. (SANTOMÉ, 1995, p. 161).

O currículo tradicional enxerga a cultura popular como um terreno marginal e perigoso, agente potencialmente perturbador das relações de poder vigentes, algo contra o qual se deva ser imunizado ou algo para ser explorado apenas como tática circunstancial de motivação para aumentar o interesse dos alunos por determinada lição ou disciplina.

Moreira (2002) chama atenção também para o aspecto que nominou como daltonismo cultural, que se refere à postura docente que desvaloriza o arco-íris de culturas encontradas nas salas de aulas. O professor daltônico cultural é aquele que não se mostra sensível à heterogeneidade, ao arco-íris de culturas que têm nas mãos quando trabalha com seus alunos.

Para esse professor, todos os estudantes são idênticos, com saberes e necessidades semelhantes, o que o exime de diferenciar o currículo e a relação pedagógica que estabelece em sala de aula. Seu daltonismo dificulta, assim, o aproveitamento da riqueza implicada na diversidade de símbolos, significados, padrões de interpretação e manifestações que se acham presentes na sociedade e nas escolas. (MOREIRA, 2002, p. 11).

Entretanto, a escola tem papel fundamental na articulação do currículo com as vivências e experiências vividas por seus alunos como também na promoção da crítica do existente e do questionamento do que parece inscrito na natureza das coisas. Moreira (2002) traz à tona, situações que são passíveis de serem questionadas e transformadas. A escola é espaço público onde se produzem significados e identidades que lutam contra toda e qualquer opressão.

Retomando o que Silva (1995) nos apresentou no tópico anterior e já contestado no decorrer do texto: o conhecimento, a cultura e o currículo são produzidos no contexto das relações sociais e de poder. Por isso, precisamos compreender o currículo como um território onde experiências e práticas concretas são construídas por sujeitos concretos, imersos em relações de poder e pode ser compreendido naquilo que fazemos e naquilo que ele faz de nós.

Compreender a abordagem tradicional do currículo contribui para o processo de reflexão dos educandos, para que os mesmos venham a desnaturalizar e neutralizar algumas posturas já cristalizadas e usadas para justificar a superioridade de certos grupos em relação a outros. Dessa forma, desvelando as condições históricas, políticas e sociais de como se criou a situação desvantajosa em que o grupo de oprimidos foi colocado, verificando como um determinado conceito surgiu historicamente e como passou a ser visto como universal.

É preciso que se explore e se confronte perspectivas, enfoques e intenções, para que possam vir à tona propósitos, escolhas, disputas, relações de poder, repressões, silenciamento e exclusões do currículo tradicional.

4 CURRÍCULO E CULTURA NA PERSPECTIVA CRÍTICA

Para a perspectiva crítica, a ideia de cultura é inseparável de grupos e de classes sociais. Para esta corrente, cultura é terreno de excelência onde se dá a luta pela manutenção ou superação das divisões sociais e o currículo é o espaço privilegiado de manifestação desses conflitos.

Assim, Moreira (2001) aponta o currículo como um terreno de produção e de política cultural, onde os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão.

FONTE: Disponível em: <www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/.../891>. Acesso em: 25 set. 2012.

Esta corrente teórica denuncia o racismo, o sexismo e a exploração de classes sociais, como: ideologias e práticas sociais e as relações de produção cultural. Esse movimento teórico assume o compromisso de conscientizar os explorados de sua exploração, denunciando a escola como reprodutora das injustiças sociais e mantenedora do *status quo* cultural. Por meio do diálogo, examinam as vias pelas quais as injustiças sociais contaminam os discursos e as experiências que compõem a vida cotidiana dos sujeitos.

Sua principal preocupação consiste em investigar quais condições históricas e quais circunstâncias materiais organizaram, ratificaram e regularam as práticas

culturais, desvelando as intenções morais e políticas que geraram a diferença e que são usadas para manter desvantagens e sofrimentos. Nesse sentido, lutam para evitar que um único discurso se transforme em local de certeza e aprovação.

Como já vimos no tópico anterior, o currículo não é um campo imparcial que, atua simplesmente sob critérios objetivos. O sociólogo Bourdieu (1930-2002) abordou o funcionamento da escola e da cultura através de metáforas econômicas. Para este autor, a cultura funcionava como uma espécie de economia, ou seja, seus argumentos denunciavam a cultura valorada em termos sociais.

Para Bourdieu, os conteúdos culturais funcionam como indicadores de classe, por isso, ele denuncia as complexas relações entre capital econômico e capital cultural. O autor questiona a neutralidade da escola e do conhecimento escolar, argumentando que essa instituição repassa para os alunos fundamentalmente, os gostos, as crenças, as posturas e os valores dos grupos dominantes, apresentando-os como uma cultura universalmente válida, não oportunizando ao aluno fazer o seu próprio juízo, ou avaliação sobre as dúvidas e sobre os diversos questionamentos dos saberes.

Bourdieu acusa a escola de agir de forma dissimulada na reprodução das desigualdades sociais e mais do que isso, que ela cumpriria o papel fundamental de legitimação dessas desigualdades.

5 CURRÍCULO E CULTURA NA PERSPECTIVA PÓS-CRÍTICA

Esta corrente concebe a esfera cultural como mediadora e produtora de subjetividades e discursos. Estuda como a subjetividade dos alunos vem sendo inscrita e posicionada em diferentes textos pedagógicos, procurando demonstrar como os alunos formam suas interpretações do “eu”.

A perspectiva cultural pós-crítica desvia o foco ideológico da lógica economicista da tradição marxista para as categorias de cultura, ideologia e subjetividade. A subjetividade e a experiência vivida pelo aluno passam a ser interrogadas como práticas sociais e formações culturais que incorporam mais do que simplesmente a dominação de classes e a lógica do capital.

As discussões pós-críticas no âmbito cultural do currículo revelam as conexões entre linguagem, verdade, poder, razão e sujeito, evidenciando as forças subjetivadoras que essas conexões carregam. Além disso, examinando as condições históricas e políticas das abordagens curriculares que foram persuasivas em determinadas épocas, procurando desocultar as relações de poder em que o discurso curricular foi moldado.

Esses estudos abrem a agenda educacional para compreender as questões do: multiculturalismo, escolhas sexuais, nacionalidade, religiosidade, papel construcionista da linguagem, força da mídia e dos artefatos culturais, processos de significação e disputas entre discursos, políticas de identidade, novas comunidades, imigrações, xenofobia, integrismo, racismo e etnocentrismo.

FONTE: Disponível em: <www.unifebe.edu.br/04.../curriculo_na_contemporaneidade.pdf>. Acesso em: 25 set. 2012.

Sua opção epistemológica no campo curricular e cultural se dá no eixo da diferença e não da diversidade, ainda que diversidade e diferença sejam tomadas no campo educacional, como termos similares. Essa corrente aponta que a noção de diversidade acaba sendo utilizada em torno da falsa ideia de equivalência dentro da cultura e entre as culturas. (CORAZZA, 2002).

O currículo é dado enquanto prática de diferenciação cultural, compreendendo-o como um espaço onde a identidade e as diferenças são produzidas de modo simbólico e discursivo em íntimas conexões com as relações de poder. A cultura é então um território de diferenças que precisa de permanentes traduções.

Veja como Bahbha fala sobre cultura, diversidade e diferença:

A diversidade cultural é um objeto epistemológico- a cultura como objeto de conhecimento empírico – enquanto a diferença cultural é o processo de enunciação da cultura como conhecível, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural. Se a diversidade é uma categoria da ética, estética ou etnologia comparativa, a diferença cultural é um processo de significação através do qual afirmações da cultura ou sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência aplicabilidade e capacidade. (1998, p. 63).

Essa perspectiva nos leva a perceber que o deslocamento da discussão curricular para o eixo da diferença, assume a linguagem a partir de sua materialidade e operatividade discursiva.

Nesse sentido, os estudos pós-críticos interrogam as dimensões discursivas das práticas curriculares em termos de raça, gênero, classe e orientação sexual e afirmam que as diferenças são discursivamente produzidas na esfera cultural e os processos de luta se dão em torno da construção e da imposição de diferentes significados sobre o mundo social.

Desta forma, a cultura também tem um caráter discursivo onde são produzidas as identidades no interior dos sistemas de representação que criam e reproduzem essas diferenças. Porém, não podemos dizer que essas diferenças são fixas ou naturais, mas que foram construídas em diferentes momentos históricos, grupos e regimes discursivos.

Por meio desses estudos, podemos ter um olhar diferenciado, ou melhor, podemos ter um olhar crítico que nos ajuda a olhar para o currículo como um composto múltiplo de discursos. Que produz também uma multiplicidade de posições para os sujeitos, uma vez que o toma como efeito da linguagem, dos textos, do discurso, da história e dos processos de subjetivação.

Neste sentido, a função docente está em problematizar os cânones literários, estando sempre abertos para a leitura da diferença, com o olhar voltado para as tradições culturais, atos linguísticos, categorizações, sistemas classificatórios, narrativas e imagens, examinando-as não como textos exóticos ou como um sistema diverso de crenças ou tradições, mas com as lentes voltadas à compreensão das sutis e evidentes operações constitutivas de identidade e diferença que regulam a subjetividade do sujeito.

A função docente precisa perguntar ao currículo de que modo os saberes foram produzidos e quais representações e significados estão sendo gerados em relação à etnia, à raça, ao gênero, à sexualidade e à classe, entre outros aspectos e elementos constituintes e ao mesmo tempo, formadores de culturas.

Veja a proposta de Silva (2012a, p.13):

Isso pode ser examinado nos rituais cotidianos: em gestos e expressões; na organização do tempo; na modelagem dos corpos; no desenvolvimento de habilidades compatíveis com as referências socialmente admitidas sobre etnia, raça, gênero, classe, nos ocultamentos, nas falas nas diferentes instâncias de produção discursiva onde a linguagem institui e demarca lugares, como as reuniões, as teorias, os livros textos e os diferentes materiais curriculares.

Como nos sugere a autora, o pensamento pós-crítico encaminha a postura docente para a discussão das relações de poder na educação. Assim como, das construções da diferença e da identidade na escola moderna, porém, não tem a pretensão da prescrição, de dizer aos outros como devem ser, fazer e agir. Mas, tem acima de tudo, a preocupação de fazer aparecer o que não estava ou ainda não tinha um significado, capaz de problematizar as promessas modernas de liberdade, conscientização, justiça, cidadania e democracia.

6 CURRÍCULO E INTERCULTURA

Considerando o caráter plural das sociedades ocidentais contemporâneas é mister a elaboração da promoção do caráter intercultural do currículo como condição inescapável de se responder ao novo mundo cultural.

O caráter multicultural de nossas sociedades revela-se, hoje, temática quase obrigatória nas discussões sobre sociedade e sobre educação. Porém, refletir sobre

a diversidade exige um posicionamento crítico diante de uma realidade cultural e racialmente miscigenada.

Segundo Gomes (2003, p. 73):

O reconhecimento dos diversos recortes dentro da ampla temática da diversidade cultural (negros, índios, mulheres, portadores de necessidades especiais, homossexuais, entre outros) coloca-nos frente a frente com a luta desses e outros grupos em prol do respeito à diferença. Coloca-nos também, diante do desafio de implementar políticas públicas em que a história e a diferença de cada grupo social e cultural sejam respeitadas dentro das suas especificidades sem perder o rumo do diálogo, da troca de experiências e da garantia dos direitos sociais. A luta pelo direito e pelo reconhecimento das diferenças não pode se dar de forma separada e isolada e nem resultar em práticas culturais, políticas e pedagógicas solidárias e excludentes.

A educação intercultural é a resposta que habilita a proposta do direito de reconhecimento das diferenças, voltando-se para a desconstrução de perspectivas identitárias em torno da sexualidade, das identidades nacionais e étnicas, geracionais, religiosas, de classe etc.

O multiculturalismo e a interculturalidade encontraram seus fundamentos nas teorias pós-modernas, colocando seu foco em questões sobre diversidade, diferença, pluralidade e heterogeneidade.

FONTE: Adaptado de: <<http://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/14564/275237.pdf?sequence=1>>.

No entanto, a diversidade e a diferença dizem respeito não somente aos sinais que podem ser vistos a olho nu. A diversidade é construída socialmente ou ao longo de um processo histórico, nas relações sociais e nas relações de poder.

O objetivo do currículo intercultural é de promover uma educação comprometida em desenvolver a sensibilidade para a pluralidade de valores que compõem a diversidade de universos culturais, decorrente do maior intercâmbio cultural no interior de cada sociedade e entre diferentes sociedades.

Segundo Moreira (2001), pode-se também empregá-la:

[...] para resgatar valores culturais ameaçados, visando-se garantir a pluralidade cultural. Pode-se, ainda, buscar reduzir os preconceitos e as discriminações (CANEN, 1998). Pode-se, com o auxílio da educação multicultural, destacar a responsabilidade de todos no esforço por tornar o mundo menos opressivo e injusto. Como acentuou Beck (2001, p. 4), não sem certo tom de cinismo, “ajudar os que foram excluídos não é mais uma tarefa humanitária. É do próprio interesse do Ocidente: a chave de sua segurança”. Com o apoio da educação multicultural pode-se, por fim, propiciar a contextualização e a compreensão do processo

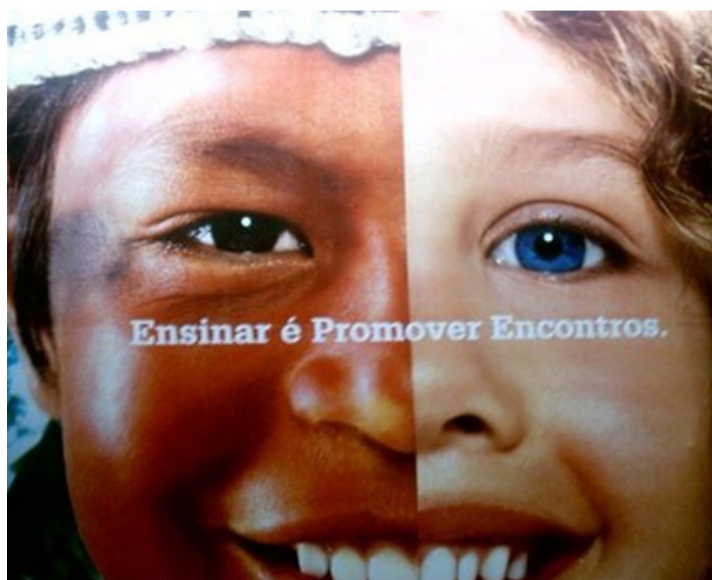
de construção das diferenças e das desigualdades, enfatizando-se que elas não são naturais e que, portanto, resistências são possíveis. A educação multicultural pode também ser usada, em outro enfoque, para integrar grupos que contestem valores e práticas dominantes, celebrar manifestações culturais dominantes, garantir a homogeneidade e tentar apagar (ou esmaecer) as diferenças, bem como evitar que a compreensão da constituição das diferenças questione hierarquias estabelecidas.

Pensar na diversidade que compõe a escola significa não apenas pensar no reconhecimento do outro, mas pensar a relação entre o eu e o outro.

FONTE: Disponível em: < portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015515.pdf>. Acesso em: 25 set. 2012.

Pois, quando consideramos o outro estamos também considerando a nossa história, o nosso grupo e no nosso povo, mas não como um padrão de comparação. A discussão sobre a diversidade deve incidir sobre as questões políticas que se estabeleceram entre os grupos humanos e que permitem colocá-las no plano das reivindicações.

FIGURA 33 - DIVERSIDADE CULTURAL



FONTE: Disponível em: <<http://educacaobilingue.com/2010/01/17/indigena/>>. Acesso em: 12 jun. 2012.

Essa questão nos leva a repensar o papel do professor no estabelecimento do respeito, da ética e na garantia dos direitos sociais, rompendo com a ideia de homogeneidade que ainda impera em nossos currículos. Nesse sentido, o trabalho docente deve voltar-se para a compreensão da cosmovisão de cada grupo social. O trato desigual das diferenças produz práticas intolerantes, arrogantes e autoritárias que contribuem para o processo de exclusão.

Nesse sentido, conforme afirma Paulo Freire (1979 apud BARBOSA 2011, p. 60), a educação precisa se afastar de um modelo manipulador e massificador das culturas. O que ele chama de invasão cultural, que é antidialógica. No caso, ela é incompatível com uma verdadeira (autêntica) educação.

Toda invasão sugere, obviamente, um sujeito que invade. Seu espaço histórico-cultural, que lhe dá sua visão de mundo, é o espaço de onde ele parte para penetrar outro espaço histórico-cultural, superpondo aos indivíduos deste seu sistema de valores. O invasor reduz os homens do espaço invadido a meros objetivos de sua ação. As relações entre invasor e invadidos, que são relações autoritárias, situam seus pólos em posições antagônicas. O primeiro atua, os segundos têm a ilusão de que atuam na atuação do primeiro; este diz a palavra; os segundos, proibidos de dizer a sua, escutam a palavra do primeiro. O invasor pensa, na melhor das hipóteses, sobre os segundos, jamais com eles; estes são “pensados” por aqueles. O invasor prescreve; os invadidos são pacientes da prescrição. (FREIRE, 1979, p. 41-42).

Nesse sentido, percebe-se que a organização da escola e a formação de professores precisam respeitar e valorizar a cultura de um povo e de cada sujeito. Indo ao encontro também das Leis Federais nº 10.639/03 e nº 11.645 de 2008, que passam a valorizar e reconhecer a diversidade étnico-racial e cultural da sociedade nacional, constituindo-se em elemento estruturante do currículo e que deve ser ministrado obrigatoriamente nas escolas, com destaque para o negro e o indígena.

AUTOATIVIDADE



Caro(a) acadêmico(a)! Pesquise nas escolas de educação básica da sua comunidade e verifique se elas já incluíram em seu currículo o estudo destas temáticas e socialize-as no próximo encontro da disciplina.



A entrevista aqui descrita é da professora Rita Potiguara ao Jornal do Professor - Edição 65, sobre o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena em todas as escolas de educação básica (Lei nº 11.645 de 2008), que ainda é uma realidade em construção. A mesma autora diz que os sistemas de ensino deverão promover cursos de formação inicial e continuada para os professores, bem como oferecer suportes didáticos e pedagógicos para trabalhar esta temática.

LEITURA COMPLEMENTAR

Rita Potiguara

Para a conselheira do CNE, Rita Potiguara, é necessário atualizar a figura do índio. Professora da Secretária de Educação do Ceará, conselheira da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) e membro do Colegiado de Culturas Indígenas do Ministério da Cultura (MinC), Rita Gomes do Nascimento – Rita Potiguara – é indígena pertencente ao grupo Potiguara de Crateús (CE).

Formada em pedagogia, tem mestrado e doutorado em educação e desenvolve pesquisas na área de educação indígena. Integra, também, a equipe de coordenação do Curso de Licenciatura Intercultural: formação de professores indígenas, na Universidade Estadual do Ceará.

Em dezembro último, recebeu o Prêmio Direitos Humanos 2011, promovido pela Presidência da República e pela Secretaria de Direitos Humanos, na categoria Educação em Direitos Humanos.

Em sua opinião, é necessário atualizar a figura do índio, apresentado, quase sempre, como personagem do passado colonial, pois as visões estereotipadas dos índios alimentam diversas situações de preconceito. “A atualização da história e cultura indígenas pode ser trabalhada de modo transversal nas diversas áreas de conhecimento”, enfatiza.

Jornal do Professor – Qual a avaliação que a senhora faz sobre a educação indígena atual nas escolas brasileiras?

Rita Potiguara – Para responder a esta pergunta, é preciso considerar duas situações particulares. Uma diz respeito aos projetos de educação indígena experienciados pelas próprias comunidades indígenas. A outra está ligada ao tratamento da temática indígena nas escolas não indígenas.

Quanto à primeira, merecem destaque os esforços dos grupos na construção de uma educação escolar diferenciada, buscando, por meio de uma perspectiva dialética e, por conseguinte, intercultural, por em diálogo os conhecimentos específicos de cada grupo e os produzidos e sistematizados pela escola.

Já no que diz respeito às escolas não indígenas, apesar da existência da Lei nº 11.645, de 2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos indígenas nos currículos escolares da educação básica, pouco efetivamente se tem avançado neste campo. É sabido que a inclusão da temática indígena nas escolas não indígenas favoreceria, dentre outras coisas, a diminuição do preconceito corrente contra os grupos indígenas e seus direitos socioculturais.

JP – Como o conteúdo de educação indígena deve ser inserido no projeto pedagógico das escolas?

RP – Uma das questões mais críticas quando se fala da temática indígena nas escolas não indígenas está ligada às visões estereotipadas dos índios que alimentam diversas situações de preconceito. Assim, se faz necessária a atualização da figura do índio nas escolas que, via de regra, é apresentado como personagem do passado colonial, quase confundido com a natureza, ora visto como o bom selvagem rousseauiano, ora percebido como o mau selvagem comedor de carne humana, sem religião e desprovido de “modos civilizados”.

A atualização da história e cultura indígenas pode ser trabalhada de modo transversal nas diversas áreas de conhecimento. Além disso, é preciso se levar em consideração, na construção dos projetos políticos pedagógicos das escolas, as ideias de interculturalidade, da construção comunitária de tais projetos e de respeito e promoção das diferenças socioculturais, princípios postos em ação pelos índios na construção de sua educação diferenciada.

JP – Como fica a questão do ensino da língua portuguesa e das línguas indígenas no contexto escolar?

RP – Mais uma vez, é preciso fazer a distinção entre os contextos escolares indígenas e não indígenas, mesmo no caso em que estes últimos também contem com a presença de estudantes índios.

Nas escolas indígenas, a língua portuguesa pode figurar como a primeira ou a segunda língua, em grupos bilíngues ou multilíngues. Há ainda os casos em que o português é a única língua falada pelo grupo. Assim, a importância do seu ensino assume significados diferentes em contextos particulares.

O ensino da língua indígena nas escolas diferenciadas deve ter a mesma importância que o português, tendo em vista a sua condição de expressão privilegiada de referências identitárias. Com isso quero chamar a atenção para o fato de que as línguas indígenas não devem se limitar a formas de expressão oral, servindo também de suporte para o registro escrito de conhecimentos comunitários e escolares.

Já nas escolas não indígenas que possuam estudantes índios, o que se espera é que a comunidade escolar como um todo respeite e valorize a língua falada por estes estudantes. Além disso, dada a diversidade sociolinguística existente em nosso país, havendo atualmente mais de 180 línguas indígenas faladas, é preciso promover o conhecimento desta diversidade por meio de pesquisas nas escolas.

JP – O aluno indígena deve ter uma didática e pedagogia diferenciadas?

RP – Como tenho chamado a atenção é preciso considerar as especificidades de cada caso. Há os alunos indígenas nas escolas de suas comunidades que

fazem parte de um projeto pedagógico diferenciado que trabalha as questões de interculturalidade, do bilinguismo, da diferenciação e da especificidade da história e cultura de seu grupo de pertencimento. Dentre outras questões, é por causa disso que, nas escolas indígenas, há a necessidade dos professores serem indígenas, desenvolvendo pedagogias e didáticas apropriadas aos contextos comunitários em que se situam as escolas.

Por outro lado, as escolas não indígenas, na construção de suas práticas pedagógicas e didáticas, deveriam considerar os diferentes estudantes que se fazem presentes na escola, tendo em vista as várias histórias de vida, valores, aprendizados. Vale lembrar, neste sentido, que a perspectiva homogeneizante da educação escolar tem provocado efeitos perversos na tentativa de tornar todos os estudantes iguais.

JP – Como o professor que tem apenas poucos alunos na turma deve trabalhar as questões da cultura indígena?

RP – É sabido que a questão da cultura indígena não deve ser limitada aos contextos escolares dos índios. Aí reside a importância da Lei nº 11.645, de 2008, que estabelece a necessidade para todas as escolas de educação básica, independentemente de serem indígenas ou não, de se ensinar a história e cultura indígenas para não indígenas. A partir daí, os sistemas de ensino, deverão promover cursos de formação inicial e continuada para os professores, bem como: oferecer suportes didáticos e pedagógicos para trabalhar esta temática, utilizando vídeos, livros, brinquedos, jogos, *softwares* etc.

JP – E as escolas que se dedicam integralmente a turmas indígenas?

RP – As escolas indígenas, por meio de seus projetos políticos pedagógicos, da produção de materiais didáticos específicos, do ensino das línguas indígenas e das aulas culturais, têm buscado construir metodologias compatíveis com as realidades socioculturais dos seus estudantes.

JP – Qual a formação adequada para que professores atuem na educação indígena?

RP – Mais uma vez é preciso distinguir entre os contextos escolares indígenas e não indígenas. Nas escolas indígenas, o professor, via de regra, pertencente à comunidade, antes de tudo, deve ser aceito por ela, o que implica o seu engajamento político nas questões postas pela comunidade. A sua formação, desde a implementação das primeiras escolas diferenciadas, sobretudo entre finais da década de 1980 e início de 1990, se deu em cursos de magistério indígena em nível médio. Com o crescimento da demanda por escolas e sua importância política na vida das comunidades, atendendo também às etapas finais da educação básica. Esta formação vem se dando nas chamadas licenciaturas interculturais, atualmente ofertadas em mais de 20 instituições de ensino superior em todo o país.

No caso dos professores não indígenas e que atuam em escolas não indígenas, os sistemas de ensino deveriam se responsabilizar pela formação adequada destes profissionais, inserindo, nos cursos de formação, conteúdos relativos à temática indígena. Além disso, também é importante que o professor procure conhecer mais o assunto, pesquisando e se instrumentalizando para lidar com esta temática.

JP – As políticas públicas em relação à educação indígena têm avançado?

RP – Desde a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 que a Educação Escolar Indígena vem, gradativamente, sendo reconhecida em suas especificidades e direitos particulares. Já em 1999, o Conselho Nacional de Educação emite dois documentos, o Parecer 14 e a Resolução 03, que fixam as diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas e reconhece-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, definindo, ainda as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, com vistas à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

A partir destes marcos legais surgiram várias conquistas no âmbito das políticas públicas educacionais brasileiras, como a oferta dos cursos de formação de professores indígenas pelos sistemas de ensino, a construção de escolas e mais recentemente, dentre outras conquistas, a instituição dos territórios etnoeducacionais como um novo modelo de gestão para essa modalidade de educação.

Mas, apesar de no campo das leis e das políticas públicas haver conquistas, o ordenamento jurídico próprio das escolas indígenas nem sempre é respeitado. Uma questão na qual ainda se tem pouco avançado está ligada à diversidade linguística dos povos indígenas. O Estado brasileiro ainda não conseguiu construir uma política sociolinguística que reconheça e valorize tal diversidade. Além disso, grande parte dos professores indígenas trabalha de forma precária, pelo não reconhecimento da categoria professor indígena nos quadros do magistério público.

Tais situações não impedem, no entanto, o surgimento de experiências inovadoras entre os professores e comunidades indígenas que, por meio de práticas pedagógicas, metodologias e materiais didáticos diferenciados, trazem exemplos para o Estado e os sistemas de ensino, merecendo ser melhor conhecidas e divulgadas.

FONTE: Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=76&idCategoria=8>>. Acesso em: 12 jun. 2012.



Acadêmico(a)! Sugerimos que você faça a leitura da publicação eletrônica da **Série Salto para o Futuro – Formação Cultural de professores, ano XX, boletim 07 – Junho/2010**. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:2ev0er8QCAIJ:www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/10343907-formacaocultural.pdf+&hl=pt-BR&gl=br&pid=bl&srcid=ADGEEShP32MbucSPtdKgYnmicEAIUt-A3g6y8DFtAmExp85oOXdsCyDeyOtBUuQZnpMe4Cau_qp7MXAN-uWxq76d6lAFC6zSPAjWAsQVUklhpW_KaFpwwgYKRKbIJ4Hr3BI3e--7hh4cN&sig=AHIEtbS7-g1ava1SEj9ZN2hCDK35QWvqJA>, ou visualizando esta publicação na sua trilha de aprendizagem.

RESUMO DO TÓPICO 1

Neste tópico, você viu que:

- A cultura expressa nos currículos posiciona nossas percepções e representações nas complexas relações estabelecidas socialmente. Nesse sentido, é preciso ficar atento às relações de poder contidas no modo como determinados grupos e instituições escolares se colocam frente à realidade cultural, concebendo-a de forma unitária e homogênea.
- O mais antigo dos significados da palavra cultura data do século XV e estava associado ao cultivo da terra, plantas e animais. Já no século XVI o significado da palavra permeava a ideia de mente humana cultivada, em que apenas alguns indivíduos ou classes sociais tinham este privilégio.
- O século XVII acabou então por consolidar esse caráter classista de cultura, reafirmando a ideia de que somente as classes privilegiadas da sociedade europeia podiam atingir o nível de refinamento que as caracterizariam como cultos.
- Com o Iluminismo, a palavra cultura passou a ser relacionada à ideia de civilização e, conseqüentemente, à noção de progresso, conhecimento acumulado, refinamento e desenvolvimento dos povos.
- Por volta do século XX ocorreram algumas transformações no conceito de cultura, ela passou então a ser compreendida como “a teoria das relações entre os elementos de um sistema geral de vida”. (COSTA, 2010).
- Começamos então a viver, não sem contradições e conflitos, um momento de reivindicação de algumas demandas dos movimentos sociais e de lutas pelo direito a diferença. A ideia de cultura passa a incluir a cultura popular como expressão de grupos culturalmente dominados (nações, classes sociais, grupos étnicos, culturas regionais, geracionais, de gênero etc.) que exigiam ter suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional.
- O currículo, a exemplo da cultura, também é formado por um conjunto de práticas em que os significados são construídos, disputados, rejeitados, contestados e compartilhados.
- O currículo escolar deve ser tratado como um espaço de cruzamento de culturas e saberes, compreendendo a diversidade como algo positivo, liberto de olhares preconceituosos, possibilitando a elevação do sentimento e a valorização pela cultura do outro.

- A concepção tradicional atribui um sentido à cultura curricular centrada em uma estrutura, de acordo com as características dominantes e definem uma única ideia para o conceito de religião, masculino, feminino, branco, negro etc.
- As teorias tradicionais colocam o currículo num território unitário e incontestado, em que se negam e silenciam as diferentes culturas e vozes, com vistas a dar continuidade ao processo cultural de reprodução das relações classistas da sociedade.
- Para a perspectiva crítica, a ideia de cultura é inseparável de grupos e de classes sociais. Para esta corrente, cultura é terreno de excelência onde se dá a luta pela manutenção ou superação das divisões sociais, e o currículo é o espaço privilegiado de manifestação desses conflitos.
- A corrente pós-crítica concebe a esfera cultural como mediadora e produtora de subjetividades e discursos. Estuda como a subjetividade dos alunos vem sendo inscrita e posicionada em diferentes textos pedagógicos, procurando demonstrar como os alunos formam suas interpretações do “eu”.
- O currículo na perspectiva pós-crítica é dado enquanto prática de diferenciação cultural, compreendendo-o como um espaço onde a identidade e as diferenças são produzidas de modo simbólico e discursivo em íntimas conexões com as relações de poder.
- A educação intercultural é a resposta que habilita a proposta do direito de reconhecimento das diferenças, voltando-se para a desconstrução de perspectivas identitárias em torno da sexualidade, das identidades nacionais e étnicas, geracionais, religiosas, de classe etc.
- O objetivo do currículo intercultural é de promover uma educação comprometida em desenvolver a sensibilidade para a pluralidade de valores que compõem a diversidade de universos culturais, decorrente do maior intercâmbio cultural no interior de cada sociedade e entre diferentes sociedades.

AUTOATIVIDADE



- 1 Reflita acerca desta unidade e aponte como o professor pode em sua prática trabalhar condutas preconceituosas visualizadas em imagens, reportagens ou livros didáticos.
- 2 Reflita sobre a educação intercultural e a democracia e aponte alguns eixos comuns.
- 3 As teorias curriculares têm influenciado o cenário educacional brasileiro e apresentam diferentes formas de ver o currículo. Baseado nessa afirmação, aponte as teorias curriculares e suas respectivas características.
- 4 Aponte os aspectos culturais do currículo tradicional, crítico e pós-crítico.

CURRÍCULO E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA ORGANIZAÇÃO DISCIPLINAR

1 INTRODUÇÃO

Você já ouviu falar do termo **interdisciplinaridade**? Ou já sabe a diferença que existe entre os termos saber e conhecimento? Senão esta é a oportunidade. Tomando por base o histórico da educação, tivemos várias teorias ou tendências já estudadas na Unidade 1, que fundamentaram os modelos curriculares existentes.

Nesta perspectiva, a ação humana tende a perpetuar as ações que se mostram como respostas vitoriosas aos desafios apresentados na educação. Como exemplo dessa influência no currículo escolar, notamos o ensino baseado em diversos compartimentos. No caso, disciplinas ou cursos considerados mais importantes e a valorização dos profissionais/professores das áreas das exatas, herança do positivismo no currículo escolar, que considera como verdade absoluta, o material didático, oferecido nas escolas ou instituições, em que estes contêm os conteúdos, as perguntas e as respostas necessárias para o conhecimento integral do aluno.

Neste momento, veja na imagem do artista Salvador Dali, o currículo disciplinar fragmentado em diversas áreas do conhecimento. Ou seja, no currículo escolar os conhecimentos são divididos de forma arbitrária, em pequenas gavetas que não se comunicam. Assim, reflita sobre a imagem a seguir.

FIGURA 34 - QUADRO DE SALVADOR DALI, REPRESENTANDO O CURRÍCULO DISCIPLINAR



FONTE: Disponível em: <<http://t2.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcQxGC1Vskm7vGX-geaJHdJ1KkkGzxYEr-hDzw0vZbQnFZbRwIj>>. Acesso em: 12 maio 2012.

Percebemos que a organização do currículo do ponto de vista de cada aluno, funciona como um arquivo mental, em que os conhecimentos específicos de cada disciplina são colocados em cada gaveta que se abre e se fecha ao início e ao final de cada disciplina.

Nesse sentido, a educação se desenvolveu em parte como um “**Lócus**” onde essas informações em torno das relações de disciplinaridade e, em particular, de diferentes proposições e concepções de interdisciplinaridade, se consolidam em desafios contemporâneos que clamam por dinâmicas educativas, novas roupagens que respondam à dinâmica complexa da vida como algo organizativo e humano (CORDIOLLI, 2002).

Para tanto, Luck (1994, p. 54) comenta que “a superação da fragmentação, linearidade e artificialização, tanto do processo de produção do conhecimento, como do ensino, bem como, o distanciamento de ambos em relação à realidade, realidade esta que é vista como sendo possível, a partir de uma prática interdisciplinar”.

Assim, o texto aqui apresentado tem como principal objetivo, demonstrar as relações de disciplinaridade que são organizadas em cinco núcleos distintos, que destacaremos a seguir: a interdisciplinaridade, a multidisciplinaridade, a transdisciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a polidisciplinaridade (CORDIOLLI, 2002), bem como, as relações existentes entre o saber e o conhecimento no processo educacional.

2 CONCEPÇÕES INTERDISCIPLINARES DE CURRÍCULO

O movimento da interdisciplinaridade surgiu na metade dos anos sessenta na Europa, sendo bem mais intenso na França e na Itália. Até porque nestes países estavam ocorrendo movimentos estudantis, que reivindicavam um novo estatuto de universidade e de escola, o que significava romper com uma educação por etapas, fragmentada em sua essência.

Para Fazenda (2001), a interdisciplinaridade passa a existir como oposição a todo conhecimento que privilegiava o capitalismo epistemológico de certas ciências, como oposição à alienação da academia. No que diz respeito às questões da cotidianidade, às organizações curriculares que demonstravam a excessiva especialização e a toda e qualquer proposta de conhecimento que imitava o olhar do aluno numa única direção, a patologia do saber.

Na educação brasileira, o movimento da interdisciplinaridade começa nos anos 70, mas explode nas décadas de 80 e 90. Conforme Fazenda (2001, p. 18) “a década de 70 [...] poderia ser indicada como a década da estruturação conceitual básica. Nela, a preocupação incidia fundamentalmente na explicitação terminológica”.

Ainda conforme Fazenda (2001), quando o tema repercutiu na década de 70, houve primeiramente uma preocupação com relação ao termo interdisciplinaridade. A palavra além de ser nova era difícil de ser pronunciada. A discussão gerou em torno de qual seria a grafia correta. Além de não se chegar a um consenso de como seria sua tradução, não se chegava também a um acordo sobre qual o significado do termo.

Na década de 80, Fazenda (2001) afirma que foi a elaboração do tema por alguns estudiosos, sendo elaborado um documento intitulado “interdisciplinaridade e ciências humanas”, em 1983. Conforme Fazenda (2001, p. 27-28), “o documento trata dos pontos de encontro e cooperação das disciplinas que formam as ciências humanas e da influência que umas exercem sobre as outras [...] nos acrescenta conclusões importantes acerca da natureza e alcance da interdisciplinaridade”.

Porém, a partir da década de 90, este movimento começou a ficar contraditório, pois neste cenário criou-se uma verdadeira confusão e muitas interpretações sobre as relações de disciplinaridade.

Assim, conforme afirma Fazenda (2001, p. 17):

Esse movimento, se quisermos fracioná-lo para fins didáticos, poderia ser subdividido em três décadas: 1970, 1980 e 1990. Se optarmos por um recorte epistemológico diríamos, reduzida e simplificada, o seguinte: em 1970, partimos para uma construção epistemológica da interdisciplinaridade. Em 1980, partimos para a explicitação das contradições epistemológicas decorrentes dessa construção e em 1990 estamos tentando construir uma nova epistemologia, a própria teoria da interdisciplinaridade.

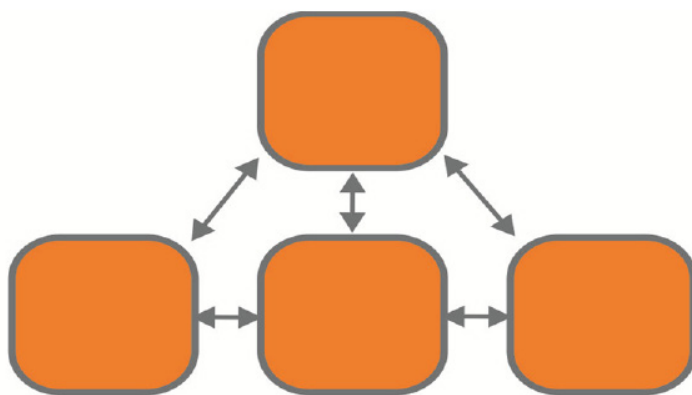
Dessa forma, procurando contribuir neste cenário, a interdisciplinaridade “deriva da palavra primitiva disciplinar (que diz respeito à disciplina), por prefixação (**inter-** ação recíproca, comum) e sufixação (DADE- qualidade, estado ou resultado da ação)”. (ANDRADE, 2012).

A definição do termo é complexa e os educadores precisam ter clareza do verdadeiro significado do termo e da ação interdisciplinar.

Cordioli (2002, p. 19) afirma que:

A interdisciplinaridade corresponde à produção ou processo de relações entre saberes, a partir de uma disciplina ou de um tema sem as limitações de domínios ou objetos impostos pela especialização das ciências. A característica básica de uma ação interdisciplinar é a de pesquisador, estudioso, professor ou aluno que, ao explorar um tema, recorre a conceitos e instrumentos de outras áreas do conhecimento ou disciplina.

FIGURA 35 - INTERDISCIPLINARIDADE



Interdisciplinaridade

Existe cooperação e diálogo entre as disciplinas

Existe uma ação coordenada

FONTE: Disponível em: <<http://osmurodaescola.files.wordpress.com/2011/07/inter1-1.jpg?w=300&h=246>>. Acesso em: 12 maio 2012.

Portanto, a interdisciplinaridade acontece quando as metodologias e conhecimentos de outras disciplinas podem ser utilizados por professores de diversas áreas do conhecimento. Zabala (1998, p.143) diz que “interdisciplinaridade é a interação entre duas ou mais disciplinas, que podem ir desde uma simples comunicação de ideias até a integração recíproca dos conceitos fundamentais e da teoria do conhecimento, da metodologia e dos dados da pesquisa”.

Para Japiassu (1976, p. 74), “a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”.

Segundo os PCN:

A interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser objeto de conhecimento, um projeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Neste sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários. (BRASIL, 2002, p. 88-89).

Assim, o professor precisa ter um olhar atento e escolher conteúdos que irão contribuir na formação crítica e reflexiva do educando. Diante disto, percebemos que a interdisciplinaridade não é uma justaposição ou articulação de disciplinas ou conteúdos, mas sim, que o professor utilize os conceitos e os conteúdos de outras disciplinas para fundamentar a sua.

Cordioli (2002, p. 19) nos diz que “o professor que atua numa perspectiva interdisciplinar é aquele que domina o conteúdo de sua área e recorre a outras disciplinas para explorar plenamente os temas de que está tratando”.

Senão, vejamos o seguinte exemplo ilustrado pelo mesmo autor:

[...] um professor de Ciências Naturais está tratando da Amazônia. O texto utilizado afirma “caso o desmatamento da Amazônia continue neste ritmo, em X anos poderia ocorrer um desmatamento completo da floresta”. Supomos que o aluno pode tomar esta frase como uma afirmativa, e, então, o professor de Ciências Naturais pode expor ou orientar os alunos a compreender o que é um discurso na condicional. O professor continua sendo de Ciências Naturais, a aula permanece desta disciplina, mas utilizando instrumento de Língua Portuguesa. Seguindo pelo mesmo exemplo, o professor e a turma poderiam fazer incursões pela História (tratando da conquista da Amazônia), pela Geografia (abordando problemas econômicos e políticos) e assim por diante. O professor e a disciplina de Ciências Naturais praticam interdisciplinaridade ao tratar de seu conteúdo, pois superam as barreiras das disciplinas em direção a outras áreas sempre que sentem esta necessidade. (CORDIOLLI, 2002, p. 20-21).

Portanto, a interdisciplinaridade além de ser vista de forma, muitas vezes contraditória, consiste na transferência de metodologias, conteúdos de uma disciplina para outra, buscando a formação global dos educandos. Nesta nova prática interdisciplinar, percebe-se que segundo Fazenda (2001, p. 86), “numa sala de aula interdisciplinar a autoridade é conquistada [...] na outra outorgada [...] a obrigação é alternada pela satisfação; a arrogância, pela humildade; a solidão pela cooperação; a especialização pela generalidade; o grupo homogêneo, pelo heterogêneo; a reprodução pela produção de conhecimento”.

Porém, de acordo com Gallo (2011, p. 41),

A questão de fundo é: a prática interdisciplinar dá conta de resgatar essa totalidade? Ou ela consegue apenas colocar remendos nos retalhos que a disciplinarização criou? Investindo nessa metáfora, a realidade seria uma imensa peça de tecido, recortada em inúmeros pedaços pelas tesouras da especialização; a interdisciplinaridade seria uma “costura” dos retalhos, resultando numa colcha que, no final das contas, nunca será novamente o mesmo tecido de outrora.

Um dos principais críticos contemporâneos da interdisciplinaridade é Edgar Morin, com sua teoria da complexidade. Morin denuncia que a interdisciplinaridade não dá conta de rearticular os saberes fragmentados, que ela mais confirma as fronteiras entre os saberes do que as faz desaparecer. Para o pensador francês, é necessário algo mais forte que a interdisciplinaridade, que ele vê na transdisciplinaridade. Essa, sim, teria condições de quebrar as fronteiras rígidas entre as disciplinas, promovendo uma “religação dos saberes”, rumo a uma visão da complexidade e da totalidade do mundo.



Caro(a) acadêmico(a)! Para ampliar os seus conhecimentos acerca deste conteúdo, é importante fazer a leitura do livro **“Didática e interdisciplinaridade”**. As informações contidas serão de extrema relevância para a sua prática pedagógica.

FONTE: Disponível em: <<http://t2.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcRGLXdXuFjUyS5OjOhSAD8Q-r6hFXw41pfkQfHrG2N2htWUhwPbyw>>. Acesso em: 12 maio 2012.

3 CONCEPÇÕES MULTIDISCIPLINARES DE CURRÍCULO

Conforme Japiassu (1976), a multidisciplinaridade seria o primeiro nível de integração entre as disciplinas. Embora neste nível possa haver um trabalho em torno de um tema comum, este é ainda muito fragmentado e individual, não havendo nem relação, nem cooperação entre as disciplinas envolvidas, apenas uma discussão em torno de um tema comum a todas elas.

FIGURA 36 - MULTIDISCIPLINARIDADE



Multidisciplinaridade

Existe uma temática comum

Não existe relação nem cooperação entre disciplinas

FONTE: Disponível em: <<http://osmurosdaescola.files.wordpress.com/2011/07/multi-1.jpg>>. Acesso em: 13 maio 2012.

Na multidisciplinaridade, as disciplinas se mantêm fixas. Elas acontecem quando escolhemos um único tema ou problemática para ser trabalhada em várias disciplinas, sem a preocupação de interligá-las. Parafraseando Santomé (1998), a multidisciplinaridade tem demonstrado que os alunos não transferem o que aprendem de uma disciplina para a outra e nem utilizam os conhecimentos em situações reais.

Ainda conforme Zabala (1998, p. 143), “é a organização dos conteúdos mais tradicionais. [...] apresentados por matérias independentes umas das outras. O conjunto de matérias ou disciplinas é proposto simultaneamente, sem que apareçam explicitamente as relações que podem existir entre elas”.

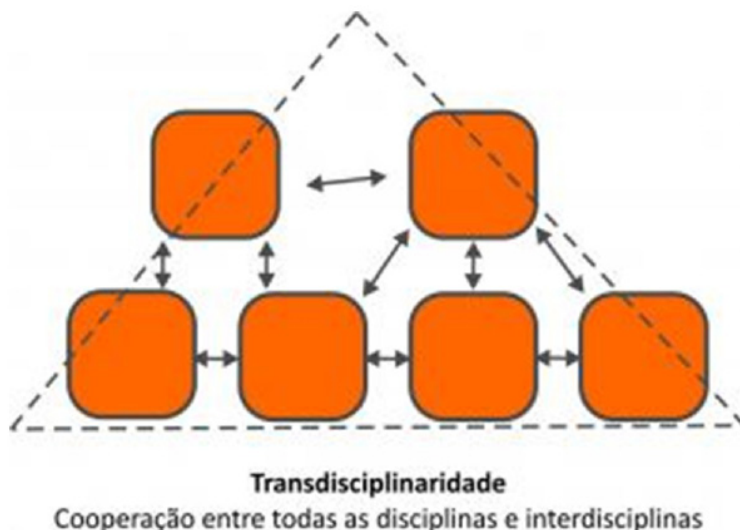
4 CONCEPÇÕES TRANSDISCIPLINARES DE CURRÍCULO

A transdisciplinaridade estabelece uma abordagem mais complexa, em que a divisão por disciplinas, deixa de existir, promovendo as relações que devem existir entre as disciplinas. A palavra transdisciplinaridade foi usada pela primeira vez por Jean Piaget na década de 70.

É a etapa superior de integração. Trata-se da construção de um sistema total, sem fronteiras solidas entre as disciplinas, ou seja, de uma teoria geral de sistema e estruturas operacionais, estruturas de regulamentação e sistemas probabilísticos, e que una estas diversas probabilidades por meio de transformações reguladas e definidas. (PIAGET, 1972 apud SANTOMÉ, 1998, p. 70).

Ou ainda segundo Nicolescu (1999, p. 53) “[...] o prefixo ‘**trans**’ indica, [...] àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente [...]”.

FIGURA 37 - TRANSDISCIPLINARIDADE



FONTE: Disponível em: <<http://osmurosdascola.files.wordpress.com/2011/07/trans.jpg>>. Acesso em: 12 maio 2012.

Portanto, a transdisciplinaridade promove diferentes interconexões, atividades colaborativas. Na prática educacional, esta relação estaria nos diálogos articulados entre disciplinas e professores para a formação integral do educando.

Parafraseando o artigo 11 da Carta da Transdisciplinaridade, precisamos de uma educação autêntica que não privilegie o conhecimento abstrato. E sim, deve-se ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar o conhecimento.

A educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, da imaginação, da sensibilidade e do corpo na transmissão dos conhecimentos.

FONTE: Disponível em: <http://www.agb.org.br/files/TL_N28.pdf>. Acesso em: 26 set. 2012.

FIGURA 38 - DIFERENTES INTERCONEXÕES



FONTE: Disponível em: <<http://t0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcQLSN3jjy5y229PMZw7lvRGC72QCYRW46byrZ4F6wgijssNbvxc>>. Acesso em: 18 maio 2012.



Acadêmico(a)! Fique sabendo que no ano de 1994 foi realizado o 1º Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, em Portugal. Neste Congresso, foi elaborada e adotada a Carta da Transdisciplinaridade. Para saber mais sobre as ações transdisciplinares no mundo, acesse: <http://www.ufrj.br/leptrans/arquivos/Arquivo_14_Carta_Transdisciplinaridade_I_CONGRESMUNDIAL.pdf>.

5 CONCEPÇÕES PLURIDISCIPLINARIDADE DE CURRÍCULO

Quando nos referimos ao termo “pluridisciplinaridade”, estamos dando o conceito das relações significativas entre as diferentes disciplinas existentes, que poderiam ser utilizadas como referenciais na elaboração de mapas de saberes diferentes na composição de temas diversos.

O que dificilmente acontece nas escolas tradicionais, onde o excesso de formalidade reduz a expansão do conhecimento, restando apenas a pluridisciplinaridade de conteúdos avaliados tecnicamente através dos órgãos oficiais controladores do saber, como é, o caso do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e do ENC (Exame Nacional de Cursos) e outros meios que aparentemente medem o nível de aprendizado e ensino, dentro do processo de relacionamento educacional entre corpo docente, discente e instituição de ensino, o que continua sendo um ensino tecnicista e sistematizado, com regras e normas inflexíveis.

FIGURA 39 - PLURIDISCIPLINARIDADE



FONTE: Disponível em: <<http://www.editoramelo.com.br/wp-content/themes/structure1/images/img14/g14.jpg>>. Acesso em: 18 maio 2012.

6 CONCEPÇÕES POLIDISCIPLINARIDADE DE CURRÍCULO

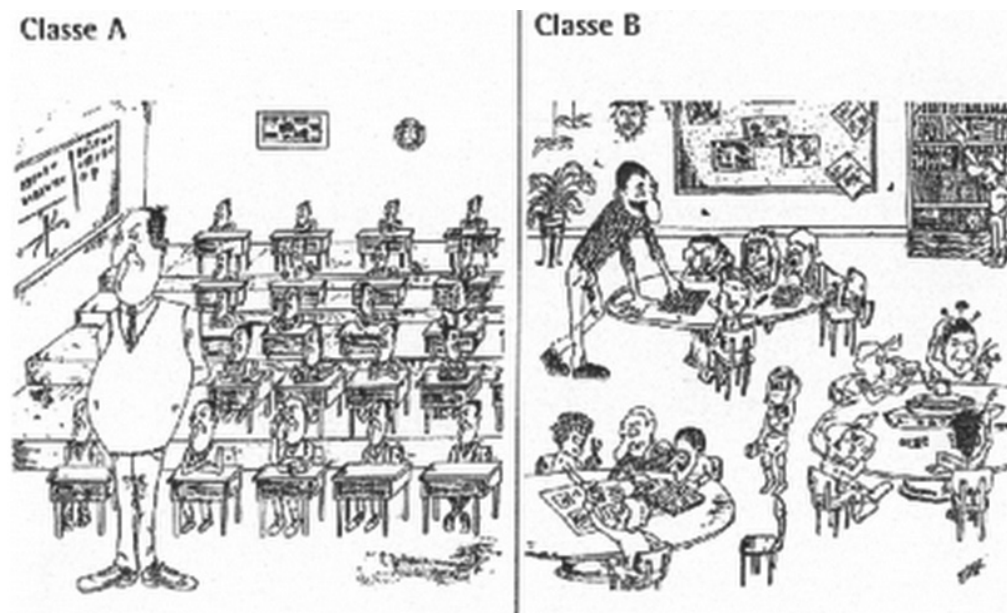
A **plodisciplinaridade**, diferentemente da **pluridisciplinaridade**, trata-se dos métodos, ou meios utilizados na produção dos saberes, a qualidade da pesquisa, a dimensão ética utilizada na produção e na socialização desses conhecimentos, principalmente no que diz respeito às atividades relacionadas com o planejamento e avaliações e repasse desses conhecimentos no contexto social.

7 CURRÍCULO: O SABER E O CONHECIMENTO

Os termos saber e conhecimento têm sido usados como sinônimos. No entanto, temos que saber diferenciar saber do conhecimento, “pois, **não basta saber, é preciso saber fazer**”, assim, o saber fazer é a síntese do conhecimento.

Portanto, podemos afirmar que o conhecimento sobre determinada coisa, fato ou situação, é uma junção de dados ou fragmentos de elementos, que unidos em uma relação lógica e formas apropriadas irão se transformar em uma informação precisa, como é o caso da própria história da educação e sua evolução através dos tempos, bem como, o conhecimento sobre os resultados desta evolução e suas implicações no cotidiano do ser humano.

FIGURA 40 - PERSPECTIVAS DA REALIDADE ESCOLAR



FONTE: Disponível em: <<http://franciscosophos.blogspot.com.br/2012/02/escola-tradicional-x-escola-nova.html>> Acesso em: 20 maio 2012.

Já o conceito de saber, pode ou não estar ligado a um fato, a uma realidade existente ou que de fato existiu. A respeito dessa temática Nicolescu (1999, p. 144-148) diz o seguinte:

Aprender a conhecer significa antes de qualquer coisa a aprendizagem dos métodos que nos ajudam a distinguir o que é real do que é ilusório e a ter assim um acesso inteligente aos saberes de nossa época. Neste contexto, o espírito científico, uma das maiores aquisições da aventura humana, é indispensável. A iniciação precoce à ciência é salutar, pois ela dá acesso, desde o início da vida humana, à inesgotável riqueza do espírito científico, baseado no questionamento, na recusa de qualquer resposta pré-fabricada e de toda certeza em contradição com os fatos.

No entanto, espírito científico não quer dizer, de modo algum aumento desmedido do ensino de matérias científicas e construção de um mundo inteiro, baseado na abstração e na formalização. Tal excesso, infelizmente comum, só poderia conduzir àquilo que é o exato oposto do espírito científico: as respostas prontas de outrora seriam substituídas por outras respostas prontas (desta vez com uma espécie de brilho ‘científico’) e, no fim das contas, um dogmatismo seria substituído por outro. Não é a assimilação de uma enorme massa de conhecimentos científicos que possibilita o acesso ao espírito científico, mas a qualidade do que é ensinado. E ‘qualidade’ aqui quer dizer fazer com que a criança, o adolescente ou o adulto penetrem no coração do procedimento científico, que é o questionamento permanente em relação à resistência dos fatos, das imagens, das representações, das formalizações.

Aprender a conhecer também significa ser capaz de estabelecer pontes – entre os diferentes saberes; entre estes saberes e seus significados para nossa vida cotidiana, entre estes saberes e significados e nossas capacidades interiores [...].

Aprender a fazer significa, sem dúvida, a aquisição de uma profissão e dos conhecimentos e práticas que lhe estão associados. A aquisição de uma profissão passa necessariamente por uma especialização. Não se pode fazer uma operação de coração aberto se não se aprendeu cirurgia; não se pode resolver uma equação de terceiro grau se não se aprendeu matemática; não se pode ser diretor de teatro sem conhecer as técnicas teatrais.

[...]

Aprender a viver em conjunto significa, é claro, antes de tudo, o respeito pelas normas que regem as relações entre os seres que compõem uma coletividade. Todavia, estas normas devem ser realmente compreendidas, admitidas interiormente por cada ser, e não sentidas como pressões externas.

[...]

Aprender a ser parece, a princípio, um enigma insondável. Sabemos

existir, mas como aprender a ser? Podemos começar aprendendo o que a palavra 'existir' quer dizer, para nós: descobrir nossos condicionamentos, descobrir a harmonia ou a desarmonia entre nossa vida individual e nossa vida social, [...]. 'Aprender a ser' é um aprendizado permanente no qual o educador informa o educando tanto quanto o educando informa o educador.

FIGURA 41 - MOVIMENTO CÍCLICO DA APRENDIZAGEM (CICLO GNOSIOLÓGICO)



FONTE: Disponível em: <<https://encrypted-tbn1.google.com/images?q=tbn:ANd9GcT-pYjMRZdDEaFucLcLd4EdTaCUV4LHWOXq5KPpeMU5vy3ZLIaH>> Acesso em: 20 maio 2012.

O saber, como o próprio nome já traduz, significa fragmentos ou dados que precisam ser analisados em seus mínimos detalhes, bem como, as suas características históricas e sua veracidade. Só assim, poderemos ter uma informação e não apenas simples saberes, que pela sua falta de conectividade com a realidade existente, não podem ser incorporados ao conhecimento, permanecendo apenas como um saber, com pouca ou nenhuma serventia educacional, ou cultural.

De acordo com Cordioli (2002, p. 16):

O conhecimento corresponde, então, às diferentes articulações dos saberes pelos indivíduos ou mesmo coletivos. Assim, duas pessoas que têm acesso aos mesmos dados, informações e saberes, configuram de forma diferente constituindo conhecimentos distintos, devido às suas experiências, inflexões ideológicas etc. O conhecimento é, portanto, o processo de dotar de significados os dados, informações e saberes. Também é importante tomar o conhecimento como um processo que transcende a lógica básica, cujo sentido não se dá apenas por um conjunto de elementos organizadores do processo cognitivo, mas está associado tanto ao contexto social quanto à experiência afetiva e emocional do indivíduo que o conhece.

E como a escola lida com isto? A escola seleciona parte destes saberes e os organiza em/ e por intermédio de suas propostas curriculares. Dos saberes disponíveis, a escola seleciona uma parte daquilo que a sociedade sanciona.

Ou seja, dos saberes que a sociedade reconhecer como importantes para as novas gerações de crianças ou de profissionais. A escola seleciona uma parte. A escola não trata de saberes condenados, não sabe de instituições oficiais que ensinam atos de terrorismo, por exemplo, embora, numa situação de grave conflito social, seja possível que escolas incorporem estes saberes às propostas pedagógicas. O racismo e a discriminação, oficialmente considerados crimes em nosso país, viraram tema escolar em algumas sociedades que os aceitavam e, em alguns casos, até os incentivavam.

O professor tem como “matéria-prima” saberes da sociedade que podem ser selecionados e sistematizados de na forma de saberes escolares. Os saberes escolares são, portanto, resultantes da apropriação pedagógica dos saberes da sociedade pelas escolas, pelos professores e pelos materiais didáticos.

Assim também, podemos citar Paulo Freire, sobre as práticas curriculares, tendo como principal preocupação a relação entre os professores e os alunos, tendo como objetivo de ligação, o acesso e a conquista do conhecimento, onde deve ser embasado pelo ensino e aprendizagem.

Segundo Paulo Freire, citado por Scocuglia (2011, p. 104) “o homem é um ser de relações, que estando no mundo é capaz de ir além, de projetar-se, de discernir, de conhecer [...] e de perceber a dimensão temporal da existência como ser histórico e criador de cultura”.

O que significa dizer que, não existe conhecimento sem as experiências da vida cotidiana, dos aspectos que envolvem o mundo. Que a princípio são gerados e interpretados pelo senso comum, com o envolvimento em massa, tendo como articuladores do processo todos aqueles que de uma maneira ou de outra fazem parte da vida em comum, seja ele, padre, juiz ou advogado.

Isso é o que deveria ser, ao invés, do conhecimento científico e teoricamente elaborado, prevalecendo apenas alguns poucos, incluindo-se aí, alguns segmentos privilegiados da sociedade, o que:

Certamente, ao prevalecerem esses direitos, a construção curricular poderia ter outros rumos e seria repensada a partir dos interesses, dos valores, da cultura e do conhecimento dos sujeitos fundamentais dos processos educativos. Ou seja, educandos e educadores, coordenadores, diretores, pais, enfim, da comunidade educativa (escolar ou não). Refletir sobre as questões da construção e da apropriação reflexiva do conhecimento pelas camadas populares e de seus educadores nos remete a uma tentativa de reinvenção curricular que teria como lastro a permeabilidade, a complementaridade e a complexidade (MORIN, 2000) dos saberes populares (ou do senso comum) com os saberes elaborados em seus vários níveis, modalidades e práticas. Sem esquecer que a reinvenção curricular deve ser permeada pelos direitos ao conhecimento possuído pelas camadas populares da nossa sociedade. (SCOCUGLIA, 2011, p. 105).

Ao considerar os saberes populares, é possível perceber que é uma fonte de conhecimentos práticos. O currículo escolar precisa preocupar-se com os saberes presentes no contexto em que a escola está inserida. Nesse sentido, a partir de uma atitude reflexiva é possível conceber um currículo, tendo como ponto de partida os saberes populares, pois o conhecimento dos diversos saberes gera novos conhecimentos, que por sua vez irão gerar novos saberes numa relação dialética. Considerando estes aspectos que permeiam o processo educacional será possível gerar novos conhecimentos.

Temos que entender que o conhecimento se dá através da percepção que por meio de nossa capacidade de diferenciar as coisas transformamos este conhecimento em saber. Uma das funções da educação é preparar o educando para reconhecer as diversas sensações e percebê-las de maneiras diferentes. A percepção é o resultado da soma de muitas sensações que temos em relação às coisas.

De acordo com Tomelin e Tomelin (2007, p. 13), “o termo sensação pode ser compreendido como a capacidade de captar, mediante os sentidos, a realidade que nos cerca”. Do conhecimento gerado, a partir da percepção surge o saber, que é o conjunto de informações obtidas no processo de interpretar e dar sentido a cada sensação experimentada.

A maneira que cada indivíduo processa as informações obtidas através das sensações, é que refletirá no conhecimento específico que cada sujeito tem em relação ao objeto conhecido. Nesse sentido, é importante salientar que o saber que as pessoas possuem das coisas podem ser diferenciados, pois está relacionado à maneira como cada um percebe a realidade, ou até mesmo a sua realidade.

A questão fundamental de tudo isso é: como se forma o conhecimento? O conhecimento se forma:

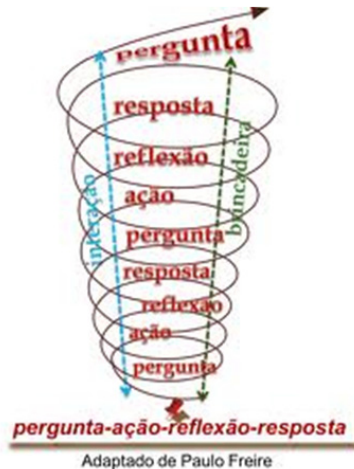
por um processo de combinação e associação dos dados da experiência. Por meio das sensações, recebemos as impressões das coisas externas. Essas impressões formam o que Locke chama de ideia simples. Por sua vez, nas percepções, essas impressões ou ideias simples se associam por semelhanças e diferenças, formando ideias complexas e compostas. (CHAUI, 2010, p. 1680).

Observe que a experiência é um fator importante na formação do conhecimento, e a experiência não deve ser relegada a segundo plano, como se fosse apenas um coadjuvante, pelo contrário a experiência possibilita a criação dos significados que os saberes têm para cada sujeito.

O saber é a soma de conhecimentos adquiridos, pois “existem vários saberes que possibilitam ao homem diferentes formas de conhecer e explicar a realidade. Dependendo do saber utilizado, a verdade sobre as coisas pode se apresentar de diferentes maneiras”. (TOMELIN ; TOMELIN, 2007, p. 79).

Os novos conhecimentos são construídos, a partir dos saberes já instituídos. A pesquisa é a ferramenta que possibilita conhecer a origem dos saberes e problematizá-los, a fim de buscar as respostas para as mais diferentes indagações humanas. Por este motivo, torna-se necessário um currículo cujos saberes sejam significativos para o aprendiz, pois, do contrário, a insignificância dos conteúdos pode gerar desinteresse por parte daqueles que deveriam ser os maiores interessados em conhecer e construir novos saberes.

FIGURA 42 - MOVIMENTO CÍCLICO DA APRENDIZAGEM (CICLO GNOSIOLÓGICO)



FONTE: Disponível em: <https://encryptedtbn0.google.com/images?q=tbn:ANd9GcQO_s5QHJ4r5NHfqsQqIRVNoocsRKvDqYaKIAZm_XOHBNemMX8u_>. Acesso em: 20 maio 2012.



Fica a dica de um vídeo que emociona pela transparência em retratar questões que devem existir de amorosidade e respeito entre o docente e o discente, entre o ensinar e o aprender. Este vídeo pode ser visto também na Unidade 2, da sua trilha de aprendizagem. Vale a pena assistir a ele!

Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=Pz4vQM_EmzI&feature=channel&list=UL>.

Continuando...

Neste sentido, a escola sendo o lugar de difusão do conhecimento, de saberes científicos, só cumprirá o seu papel na sociedade se conseguir articular esses saberes aos problemas presentes na modernidade. Assim, o conhecimento é um processo dinâmico, infinito, um movimento dialético, exclusivo da espécie humana.

Recorrendo a Montysuma (2005, p. 22):

O papel da escola é, portanto, assegurar às novas gerações não apenas o domínio dos saberes historicamente construídos, mas garantir-lhes a capacidade para manuseá-los e autonomia para decidir em que circunstâncias sociais são ou não úteis. Além de preparar nossos jovens para prosseguir os estudos em outros níveis.

As reflexões sobre os problemas locais e globais que nossos alunos vivenciam devem ser o ponto de partida e de chegada para a tomada de decisão sobre o que é importante que nossos alunos aprendam na etapa final da Educação Básica.

Isso porque todo debate de currículo implica tomadas de decisões, uma vez que, no atual nível de acúmulo da ciência, não cabe mais a proposta de um ensino enciclopédico, que proponha que os alunos aprendam tudo que foi sistematizado pela humanidade como ciência. Não haveria tempo nem espaço para tal proposta.

A construção do currículo pressupõe, portanto, priorizações, considerando o que é básico para a vida. Ao enfatizar determinados conhecimentos, possibilita-se aprender outros conhecimentos e quais os métodos de investigação próprios de cada campo da ciência, o que assegurará aos alunos poder continuar aprendendo.



Caro(a) acadêmico(a)! Sugerimos que você faça a leitura da publicação eletrônica da **Série Salto para o futuro – Currículo: conhecimento e cultura, ano XIX, n° 1 – Abril/2009**. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:DE4baoeJpOEJ:tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/171510Curriculo.pdf+&hl=ptBR&gl=br&pid=bl&srcid=ADGEEShu1VEmbdgrkzHtMTAkcZN8TgSSo3zld6ehwGkj5KeGMhjzK39HDsmYW92a37A4wjdWCqXx2eHIjMAsBvEP8vvV9R8uX8lt7HHJHuQG-An_rPzfVkyMgFQ0f2wfotvwjBORf&sig=AHIEtbRBrAwhw2NhIN6UPuozQ-BgZrG9BQ>, ou visualizando esta publicação na sua trilha de aprendizagem.

RESUMO DO TÓPICO 2

Neste tópico, você viu que:

- Na educação brasileira, o movimento da interdisciplinaridade começa nos anos 70, mas explode nas décadas de 80 e 90.
- Na década de 70, houve primeiramente uma preocupação com relação ao termo interdisciplinaridade. Na década de 80, foi a elaboração do tema por alguns estudiosos, sendo elaborado um documento intitulado “interdisciplinaridade e ciências humanas”. Na década de 90, este movimento começou a ficar contraditório, pois neste cenário criou-se uma verdadeira confusão e muitas interpretações sobre as relações de disciplinaridade.
- A interdisciplinaridade acontece quando as metodologias e conhecimentos de outras disciplinas podem ser utilizados por professores de diversas áreas do conhecimento.
- O professor que atua numa perspectiva interdisciplinar é aquele que domina o conteúdo de sua área e recorre a outras disciplinas para explorar plenamente os temas de que está tratando.
- Na multidisciplinaridade, as disciplinas se mantêm fixas. Ela acontece quando escolhemos um único tema ou problemática para ser trabalhada em várias disciplinas, sem a preocupação de interligá-las.
- A transdisciplinaridade promove diferentes interconexões, atividades colaborativas. Na prática educacional, esta relação estaria nos diálogos articulados entre disciplinas e professores para a formação integral do educando.
- Pluridisciplinaridade são as relações significativas entre as diferentes disciplinas existentes.
- Polidisciplinaridade diferentemente da pluridisciplinaridade, trata dos métodos, ou meios utilizados na produção dos saberes.
- Conhecimento é uma junção de dados ou fragmentos de elementos, que unidos em uma relação lógica e formas apropriadas irão se transformar em uma informação precisa, como é o caso da própria história da educação e sua evolução através dos tempos.
- Saber pode ou não estar ligado a um fato, a uma realidade existente ou que de fato existiu. O saber é a soma de conhecimentos adquiridos.

AUTOATIVIDADE



1 Defina, com suas palavras, o que é disciplinaridade, interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade.



2 Percebemos o quanto é importante dar um caráter científico ao currículo, mas também percebemos o quanto é importante preparar os nossos jovens para transformar o mundo atual, marcado pelas diferenças culturais e sociais. Neste sentido, descreva de que maneira este currículo poderia acontecer em nossas escolas.

CURRÍCULO, EDUCAÇÃO, ENSINO E TREINAMENTO: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS NA PRÁTICA EDUCATIVA

1 INTRODUÇÃO

O texto a seguir se propõe a esclarecer o verdadeiro significado ou sentido de determinadas palavras, evidenciando a importância de desenvolver uma fundamentação teórica coerente a respeito destas, superando o senso comum que está refletido nestas práticas educativas.

2 EDUCAÇÃO, ENSINO E TREINAMENTO: PRINCIPAIS ABORDAGENS

A palavra “educação” do latim *educare*, no grego *paidagogein*, não pode ser vista como um processo neutro. É importante observarmos que a educação, em sua essência, tem sentido humano, social e político.

Conforme Aranha (2006, p. 31), “a educação não é a simples transmissão da herança dos antepassados para as novas gerações, mas o processo pelo qual também se torna possível a gestação do novo e a ruptura com o velho”.

Assim, ainda conforme Aranha (2006), a educação é que mantém a sobrevivência e a reminiscência de uma sociedade em todos os sentidos, atuando também como mediadora entre indivíduo e sociedade, tornando-se necessário uma práxis educativa que penetre nesta realidade, em busca de sua própria superação. Como dizia Paulo Freire (1988) “transformando o mundo, transformamo-nos a nós mesmos”.

Outra definição encontrada está no Dicionário Aurélio (2008) que nos diz: Ensino – Transmissão de conhecimento, de informação ou de esclarecimentos úteis ou indispensáveis à educação; – Educação – Ato ou efeito de educar-se, processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando sua melhor integração individual e social.

FONTE: Disponível em: <www.api.adm.br/.../artigo_ucs_romanzini.ENSINO_EDUCACAO_...>. Acesso em: 26 set. 2012.

Sob este prisma, Paulo Freire em seu livro **“Pedagogia do Oprimido”** nos mostra:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas 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. (FREIRE, 1987, p. 67).

Considerando a citação acima, num sentido de se buscar uma educação comprometida com a vida, para que se possa encontrar o sentido da existência humana temos:

A educação, nesse sentido, pode ser vista como alternativa concreta para promover discussão e organizar posturas que promovam organização planetária menos excludente e mais favorável à vida. Esta educação deve primar pela liberdade como conhecimento, consciência, discussão e compromisso selados com os limites e as responsabilidades de e em cada momento da vida. Cada pessoa descobre que é livre na medida em que descobre seus limites e decide atuar neste limiar e não apoiado nos limites dos outros. (KEIM E FLECK, 2006, p.197).

Neste sentido, percebe-se que a palavra ensino está fundamentada em uma metodologia (conteúdo) e a educação na formação do sujeito (pessoa).

Essa diferenciação entre educação e ensino também é mostrada por Baraldi (1999, p. 33) que diz “a educação atua sobre a vida e o crescimento de uma sociedade, tanto no desenvolvimento de suas forças produtivas quanto de seus valores culturais”. Já ensino “constitui-se num caminho para se adquirir conhecimento, de forma organizada, intencionada por alguém”. (BARALDI, 1999, p. 40).

Ainda com base nessa diferenciação, destaca Keim (2011), a educação se apresenta como processo de mudança que desafia as convenções, o que está imposto, o que já está estabelecido, o que já está pronto e acabado, promovendo mudanças na raiz.

E ensino se apresenta como os conhecimentos já existentes no processo de desenvolvimento e aprimoramento dos sujeitos. Ação humana que divulga,

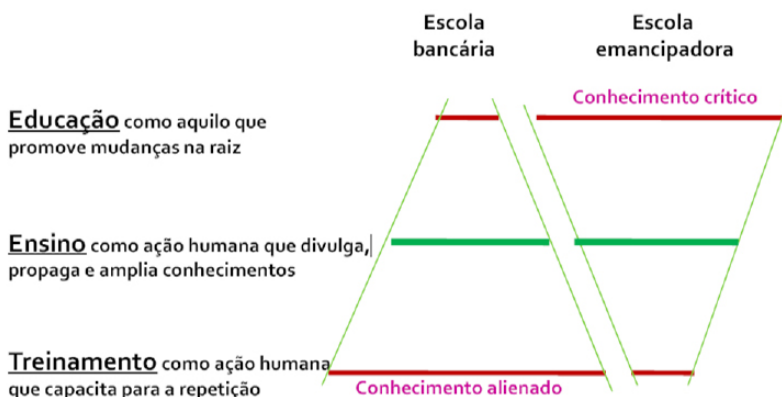
propaga e amplia conhecimentos. E o mesmo autor apresenta mais um termo chamado **treinamento** que quer dizer adestramento do ser humano. Caracteriza-se como a capacidade de repetir uma determinada ação sem nela interferir de forma crítica e reflexiva.

Assim, podemos notar que a discussão sobre esses termos, ainda permanece atual, pois, segundo Mckernan (2009) no livro “**Currículo e imaginação**” nos apresenta a diferenciação dos termos: **educação, instrução e treinamento**. A partir das ideias de R. S. Peters, em seu trabalho seminal *Ethics and education* no ano de 1966, que a educação implica a transmissão daquilo que vale a pena, ou seja, processos de pensamento e atividades cognitivas que não são inertes. Instrução não é uma iniciação ao conhecimento, a instrução procura comunicar informações no modelo bancário. Portanto, o professor é o mestre do conhecimento. Já treinamento, assim como a instrução, não é equivalente à educação. Treinamento está relacionado com a intensificação das habilidades e competências.

Esta é a razão porque há uma enorme diferença, não apenas quantitativa, entre ensinar e instruir. Pois eu instruo, mas não ensino um cachorro a agir desta ou daquela maneira quando uma pessoa estranha se aproxima de minha casa. Há entre nós uma desigual troca de sinais, de estímulos e contraestímulos, de ordens e de barganhas entre modos também desiguais de consciências de ser e de estar no mundo. Cada vez que o macaquinho acerta no laboratório ele ganha um amendoim. Cada vez que ele erra ele ganha um choque elétrico (e desumano). Ele é instruído a acertar, mas nunca compreende porque aprendeu a acertar para que está acertando (a não ser para ganhar um amendoim), e dentro de que contexto de sentido e de significados entre dois seres, “aquilo tudo” está acontecendo. [...]. Não houve uma troca, não houve uma intercomunicação entre dois seres que interagem [...]. (BRANDÃO; BORGES, 2008, p.18).

Ainda nesta perspectiva, Keim (2011) nos apresenta esses três termos da seguinte maneira, a partir de uma Escola Bancária e uma Escola Freireana (emancipadora).

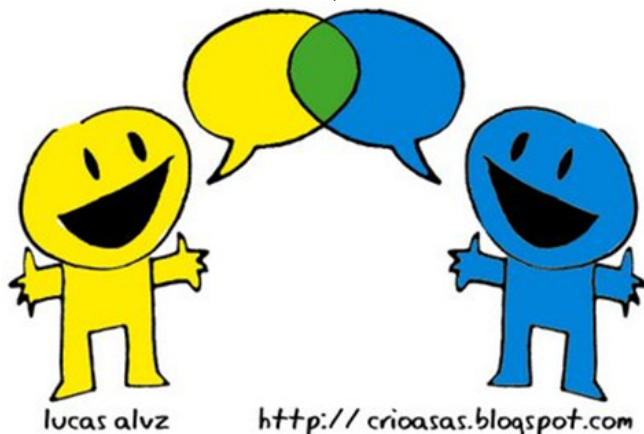
FIGURA 43 - IMAGEM APRESENTADA EM POWER POINT, PELO DR. ERNESTO JACOB KEIM



FONTE: KEIM, Ernesto Jacob. **Humanização e educação em Freire e Lukács**. Seminário do Programa de Mestrado em Educação: PPGE – FURB – Universidade Regional de Blumenau, 27 maio 2011.

Assim, percebe-se que a educação na perspectiva **freireana** (emancipadora) promove uma educação flexível, de formação humana que culmina em uma ação transformadora, quebrando a rotina do aprendizado tradicional, permitindo assim, a interação, a observação e a reflexão para a construção de uma educação competente e inclusiva.

FIGURA 44 - IMAGEM EDUCAÇÃO FREIREANA



FONTE: Disponível em: <http://3.bp.blogspot.com/-WuY9TpGPwS8/T1s-jTkSbyI/AAAAAAAAAG4/4_lbjRbU-XY/s1600/dialogo6+c%C3%B3pia.jpg>. Acesso em: 20 maio 2012.

Já a **Educação Bancária** tem como princípio a domesticação e alienação dos sujeitos, culminando em uma educação que depositava os conhecimentos, os conteúdos sem que houvesse reflexão, somente memorização, um arquivo humano. Freire (1987, p. 68) diz que a educação bancária “se torna um ato de depositar, em que os educandos são depositários e o educador o depositante [...]. Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber”.

FIGURA 45 - IMAGEM DA EDUCAÇÃO BANCÁRIA



FONTE: Disponível em: <<http://culturadigital.br/gepepi/2011/10/24/o-mundo-nao-e-esta-sendo/>>. Acesso em: 20 maio 2012.

Ainda de acordo com Freire, a alienação provoca timidez, insegurança e estimula o formalismo, que em sua opinião funcionava como uma proteção, uma espécie de cinto de segurança. “Daí o homem alienado, inseguro e frustrado, fica mais na forma que no conteúdo; ver as coisas mais na superfície que em seu interior”. (1983, p. 29).

Segundo Candau (1999), é preciso construir ecossistemas educacionais, espaços de produção e conhecimento, onde haja a pluralidade de sujeitos e de linguagem para todos de forma espontânea. É fundamental professor e aluno juntos, refletirem sobre os seus erros, transformando-os em uma situação de aprendizagem, correndo riscos, alcançando objetivos, precisamos ter ideologias (paradigmas), para serem confrontados dentro de um trabalho pedagógico. Porque educação não é violência, nem exclusão do processo, e sim responsável pelo desenvolvimento do conhecimento humano em todas as suas dimensões.

[...] Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. (FREIRE, 1996, p. 28).

FIGURA 46 - MOVIMENTO GNOSIOLÓGICO



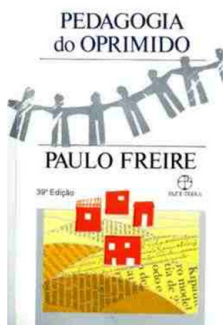
FONTE: Disponível em: <http://1.bp.blogspot.com/_RlbJfSQ0zhs/TVAWrvO44kl/AAAAAAAAARo/V8V--XvKYcE/s1600/educacao021.jpg>. Acesso em: 20 maio 2012.

Por isso mesmo, em sua vida cotidiana, todo ser humano aprende uma infinidade de conhecimentos em sua interação com os outros e o ambiente em que ele vive. Este estado permanente de movimento e aprendizagem se dá em diferentes níveis e ocorre de forma sistemática e espontânea. Historicamente, o

conhecimento sistematizado é necessário ao crescimento social do indivíduo que, geralmente, acontece numa instituição escolar. Portanto, defendemos uma educação problematizadora, um currículo que se contraponha à educação bancária.



Faça a leitura dos livros **"Pedagogia do oprimido"** e **"Educação e mudança"** de Paulo Freire. Com certeza estas leituras farão você ampliar o seu conhecimento sobre educação e formação humana.



FONTE: Disponível em: <[http://www.americanas.com.br/busca/educação%20e%20mudança](http://www.americanas.com.br/busca/educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20mudanca)>. Acesso em: 12 jun. 2012.

RESUMO DO TÓPICO 3

Neste tópico, você viu que:

- A educação é que mantém a sobrevivência e a reminiscência de uma sociedade em todos os sentidos, atuando também como mediadora entre indivíduo e sociedade, tornando-se necessário uma práxis educativa que penetre nesta realidade em busca de sua própria superação.
- E ensino se apresenta como os conhecimentos já existentes no processo de desenvolvimento e aprimoramento dos sujeitos.
- Treinamento quer dizer adestramento do ser humano. Caracteriza-se como a capacidade de repetir uma determinada ação sem nela interferir de forma crítica e reflexiva.



1 Após a leitura deste tópico, descreva com as suas palavras a diferença de Educação e Ensino e ao final, traga ou faça uma imagem que represente estes termos e socialize-a no próximo encontro.



- **Educação**

- **Ensino**

CURRÍCULO E AVALIAÇÃO: METODOLOGIA, SIGNIFICADO E DESENVOLVIMENTO ESCOLAR

1 INTRODUÇÃO

A avaliação é o principal mecanismo de sustentação do **currículo** e, muitas vezes, pode ser legitimadora do fracasso escolar, ocupando papel central nas relações escolares. Ela é parte do processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, faz parte do currículo. Segundo Perrenoud (1999), é um processo mediador na construção do currículo. Ou ainda conforme Sacristán (2000, p. 311), a avaliação “atua como uma pressão modeladora da prática curricular, ligada a outros agentes, como a política curricular, o tipo de tarefas nas quais se expressa o currículo e o professorado escolhendo conteúdos ou planejando atividades”.

Avaliar vem do latim *A + AVALIARE*, que significa atribuir valor e mérito ao objetivo em estudo. Portanto, avaliar é atribuir um juízo de valor sobre a propriedade de um processo para a aferição da qualidade do resultado.

FONTE: Adaptado de: <www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/.../3.60.pdf>. Acesso em: 26 set. 2012.

Atualmente, o processo de avaliação tem procurado se afastar de medidas padronizadas e hierarquizadas de excelência para se aproximar de informações coletadas em práticas avaliativas que primam pelo diálogo e pelo pensamento reflexivo.

FIGURA 47 - AVALIAÇÃO QUALITATIVA



FONTE: Disponível em: <http://4.bp.blogspot.com/_aUe5FbKyaV4/TBsXaQ4Nall/AAAAAAAAAJQ/A5bFRbLw55U/s1600/avaliacao.gif>. Acesso em: 12 jul. 2012.

O objetivo maior da avaliação é o acompanhamento de cada etapa do processo de aprendizagem dos sujeitos de maneira contínua, constante, gradual, cumulativa, coerente, cooperativa e participativa.

FONTE: Disponível em: <www.univale.com.br/.../concepcoes_sobre_a_avaliacao_da_aprendiz...>. Acesso em: 26 set. 2012.

Onde a escola e o corpo docente possam fazer suas avaliações de forma variada, fidedigna e consciente dos limites e das possibilidades das técnicas utilizadas para que suas práticas não se transformem em um fim em si mesmo, ou na mera busca de alcançar objetivos.

A escola ao avaliar seus alunos está avaliando o cumprimento de sua tarefa, na clara intenção de recuperar suas deficiências. Ou seja, quando ela avalia a aprendizagem do educando, ela avalia a capacidade de ensinar de todo seu corpo docente.

A avaliação e os processos de ensino e aprendizagem possuem variáveis nem sempre percebidas na influência que exercem e no impacto que têm sobre as atividades curriculares em que se envolvem alunos e docentes.

Esse processo possui implicações políticas, econômicas e sociais e envolve fatores como nível educacional da população, disparidades socioculturais entre

grupos sociais e regionais, estrutura ocupacional da sociedade e mobilidade social e cultural, tais como: tradições históricas e culturais, instituições e acontecimentos culturais, bibliotecas, teatros, cinemas e exposições fora dos grandes centros e meios de comunicação social. Todas essas variáveis possuem grandes repercussões no dia a dia da escola e, conseqüentemente, também estão comprometidas no modelo de avaliação adotado pela instituição.

Portanto, devemos entender a avaliação como parte de um processo educativo, definido coletivamente e fundamentalmente comprometido com a garantia da aprendizagem do aluno. É um instrumento referencial e de apoio às definições de natureza psicológica, administrativa e estrutural que se concretiza por meio de relações cooperativas e compartilhadas.

2 CURRÍCULO E AVALIAÇÃO

Você já se perguntou para que serve a avaliação dentro da instituição escolar? Pois saiba que existem três tipos de avaliação dentro dessa instituição, que são:

- a **avaliação da aprendizagem dos estudantes**, em que o professor está implicado como protagonista central;
- a **avaliação institucional**, em que o coletivo dos profissionais a executam guiados sob o projeto político pedagógico; e
- a **avaliação do sistema escolar** em que a responsabilidade principal é do poder público.

Os três níveis de avaliação necessitam estar em exercício de permanentes trocas, respeitando os protagonistas para que se obtenha legitimidade técnica e política.

A avaliação institucional tornou-se parte de uma política de Estado explícita para melhoria, superação e apoio técnico às escolas para melhor alocação de recursos, bem como, para verificar o impacto de inovações introduzidas.

FONTE: Adaptado de: <www.drb-assessoria.com.br/Avali_Institucional.pdf>. Acesso em: 26 set. 2012.

Esta avaliação necessita de uma filosofia que sirva de base para definir seus objetivos, planejamentos e métodos utilizados. Sua referência será o Projeto Político Pedagógico que é um mecanismo de acompanhamento para a implantação, viabilização e correção dos rumos de uma instituição educação.

Em 1995, o Brasil optou por um sistema de testagem por meio da Lei nº 9131/95, que afirma que o Ministério da Educação e do Desporto deverá realizar exames de avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos das últimas séries dos cursos de graduação das instituições de Ensino Superior.

Esse processo de avaliação, por meio de exames nacionais, tem tendido a fornecer significativos subsídios para o processo de elaboração do currículo. O modelo, transferido de outros países tem o argumento de melhorar a qualidade do ensino e do currículo, avaliando diretamente o trabalho do professor através dos resultados dos alunos nos testes.

A **avaliação da aprendizagem** está intimamente relacionada com o currículo, e assim como ele, não é neutra e está a serviço de uma concepção teórica de educação que por sua vez, traduz uma concepção teórica da sociedade. Quando entendemos a avaliação como uma atividade neutra, estamos desconsiderando seu vínculo com a sociedade, assim como também com a educação.

Nosso foco, neste Caderno de Estudos, será a avaliação da aprendizagem e a destacamos com dois grandes objetivos: o primeiro é de auxiliar o educando no seu desenvolvimento pessoal, sendo um meio constante de desenvolver o aluno no seu processo de compreensão dos conteúdos, contribuindo para a construção de seu processo de crescimento enquanto sujeito existencial e cidadão. E o segundo objetivo da avaliação da aprendizagem, é responder à sociedade pela qualidade do trabalho educativo realizado.

No entanto, a avaliação da aprendizagem existe para que se conheça o que o aluno já aprendeu e o que ele ainda precisa aprender dentro de um currículo. Cabe ao professor a tarefa de oportunizar meios para que o aluno aprenda. Nesse sentido, a avaliação é uma prática orientada para o futuro, mas é preciso ter claro que não se avalia para atribuir nota. Avalia-se para promover a aprendizagem do aluno. (VILAS BOAS, 2004).

Fundamentalmente, a avaliação deve ser conhecida como um processo para manter ou melhorar a ação futura. Então, caro(a) acadêmico(a), não seria a avaliação uma grande aliada do professor e do aluno? Poderíamos dissociar os processos de avaliação e aprendizagem?

FIGURA 48 - ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA DA AVALIAÇÃO



FONTE: Disponível em: <http://1.bp.blogspot.com/-2wtVG7EGG0s/T0JQw4uTjwI/AAAAAAAAAal/tHdtKwBre6c/s1600/dislexia3_13740_24105.jpg>. Acesso em: 12 jul. 2012.

A avaliação da aprendizagem, não pode ser considerada como um elemento a parte do processo pedagógico, pois ela é a expressão última da concretização do currículo, (SACRISTÁN, 2000) permitindo os ajustamentos necessários durante seu desenvolvimento. A avaliação não é um processo meramente técnico e implica um posicionamento político, incluindo valores e princípios. Assim, toda avaliação tem subjacente uma concepção de currículo e uma estratégia pedagógica, de forma que, a avaliação também deve manter coerência com a perspectiva metodológica que o professor adota em sala de aula.

Por exemplo, aquele professor que trabalha com métodos reflexivos e analíticos, pode assentar sua avaliação nesse sentido, cobrando em suas avaliações respostas de caráter qualitativo e reflexivo.

Já aquele professor, cuja prática está alinhada à perspectiva do modelo liberal conservador (tradicional, escolanovista, positivista ou tecnicista), tende a realizar uma avaliação permeada pelo controle e enquadramento dos sujeitos. Seja por meio de coações explícitas ou de forma subjetiva, utilizando-as como instrumentos de ameaças e torturas, práticas que se dão sob a égide do medo.

O medo é um fator importante no processo de controle social. Conforme Luckesi (2005), o medo produz não só uma personalidade submissa como também subserviente e domesticada. A concepção de avaliação centrada em provas e exames secundariza o significado do ensino e superestima os exames. Muitas vezes, o poder de dar nota está vinculado ao controle de sala e ao comportamento do estudante. Essa perspectiva torna o processo avaliativo artificial e impede a real possibilidade de leitura de mundo por parte do estudante.



Caso tenha oportunidade, faça a leitura deste livro e compreenda os processos de avaliação da aprendizagem escolar. Livro: **Avaliação da Aprendizagem Escolar**, de Cipriano Carlos Luckesi.

FONTE: Disponível em: <<https://encryptedtbn0.google.com/images?q=tbn:ANd9GcQtrW3nnQxLXiwOjYnEsiWKw-0w0Vh9VdHgTtPcpYMFqyi78WykHw>>. Acesso em: 12 jul. 2012.

Podemos citar como exemplo de instrumentos de avaliação, os vários tipos de provas, como: objetivas, dissertativas, operatórias, observação e registro, autoavaliação. E ainda, seminários, observação de cadernos, realização de exercícios em classe ou em casa, bem como, a observação dos alunos em sala de aula.

Caro(a) acadêmico(a)! Queremos destacar que toda avaliação deve ser realizada com ética. A prática de avaliar deve partir de uma especificação muito clara do que se quer avaliar, pois um instrumento mal elaborado pode causar distorções na avaliação e suas consequências podem ter implicações na aprovação e reprovação dos alunos. As informações obtidas na avaliação não podem ser usadas com outro objetivo, que não seja o de contribuir para a aprendizagem do aluno.

Apresentamos a seguir um quadro elaborado por um professor com os critérios avaliativos adotados por ele em consequência de um teste realizado em sua turma.

QUADRO 2 - CRITÉRIOS AVALIATIVOS

1. Validade de conteúdo

1.1 Relevância

1.2 Validade aparente

1.3 Qualidade dos itens

2. Adequação ao perfil dos alunos

2.1 Compreensão

- Clareza de linguagem
- Adequação da linguagem
- Relevância sociocultural

2.2 Formato

- Disposição das perguntas e das gravuras
- Clareza das ilustrações

2.3 Tempo concedido e ritmo da sequência

- Tempo
- Ritmo da sequência

2.4 Modo de registo da resposta

3. Viabilidade da Aplicação

- objectivos do teste
- relação objectivo-itens
- cotações (se as houver)
- nível de proficiência
- condições de aplicação

FONTE: Adaptado de: Lucie Carrilho Ribeiro.

Avaliação da Aprendizagem. Disponível em:

<<http://www.educacao.te.pt/professores/index.jsp?p=167&idDossier=15&idDossierCapitulo=31&idDossierPagina=62>>.

Acesso em: 20 jun. 2012.

Ao analisar o quadro acima, percebemos o caráter qualitativo que o professor atribuiu ao teste aplicado, o que nada impede que, posteriormente possa ser transformado em critérios quantitativos, atribuindo valor numérico para cada um dos três quesitos elencados por ele.

No entanto, é preciso ficar claro que a avaliação não pode expor os alunos a situações constrangedoras. É importante entendermos que não estamos avaliando nossos estudantes, mas as aprendizagens que eles realizam. Emitir juízos de valor é uma característica inerente ao ser humano, porém o uso que é feito de tal juízo, como observações e comentários públicos onde são relatadas as fragilidades do aluno, pode vir a classificá-lo e excluí-lo do processo.

A perspectiva acima quando adotada, incorpora uma visão única e verticalizada do saber, estabelecendo critérios e objetivos fixados, sem espaço para variações. Possui uma visão limitada de formação de sujeito e toma como referência uma visão naturalizada e hegemônica do conhecimento.

Há diferentes funções que devem ser consideradas em relação à avaliação. Ainda é muito comum na escola a prática avaliativa tomada com funções controladora e classificatória. O professor que faz uso da avaliação como uma prática de ações punitivas. Como por exemplo, tirando pontos do aluno por conta de sua indisciplina em sala de aula.

A função classificatória da avaliação predomina quando a única preocupação do professor está em atribuir ao aluno uma classificação, através de notas ou conceitos.

Para os PCN:

É fundamental a utilização de diferentes códigos, como: o verbal, o oral, o escrito, o gráfico, o numérico, o pictórico, de forma a se considerar as diferentes aptidões dos alunos. Por exemplo, muitas vezes, o aluno não domina a escrita suficientemente para expor um raciocínio mais complexo sobre como compreende um fato histórico, mas pode fazê-lo perfeitamente bem em uma situação de intercâmbio oral, como em diálogos, entrevistas ou debates. Considerando essas preocupações, o professor pode realizar a avaliação por meio de:

- observação sistemática: acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos, utilizando alguns instrumentos, como registro em tabelas, listas de controle, diário de classe e outros;
- análise das produções dos alunos: considerar a variedade de produções realizadas pelos alunos, para que se possa ter um quadro real das aprendizagens conquistadas. Por exemplo: se a avaliação se dá sobre a competência dos alunos na produção de textos, deve-se considerar a totalidade dessa produção, que envolve desde os primeiros registros escritos, no caderno de lição, até os registros das atividades de outras áreas e das atividades realizadas especificamente para esse aprendizado, além do texto produzido pelo aluno para os fins específicos desta avaliação;
- atividades específicas para a avaliação: nestas, os alunos devem ter objetividade ao expor sobre um tema, ao responder um questionário. Para isso, é importante, em primeiro lugar, garantir que sejam semelhantes

às situações de aprendizagem comumente estruturadas em sala de aula, isto é, que não se diferenciem, em sua estrutura, das atividades que já foram realizadas; em segundo lugar, deixar claro para os alunos o que se pretende avaliar, pois, inevitavelmente, os alunos estarão mais atentos a esses aspectos. (BRASIL, 1996, p. 57).

Você percebeu, então, que a avaliação deve estar a serviço da aprendizagem dos alunos, não podendo ser transformado em um instrumento de exclusão e perpetuação das relações sociais do atual modelo civilizatório? A não percepção da avaliação como prática libertadora, faz desse instrumento fonte de contribuição para conservação da sociedade, pois privilegia a adaptação e o enquadramento dos alunos dentro do modelo social vigente.

Nossa cultura meritocrática tende a naturalizar o uso das notas com fins classificatórios e excludentes, onde os melhores poderão seguir em frente e os piores voltarão para o início da fila. Assim, como o currículo, a avaliação não possui neutralidade. Ela traduz o currículo e as aspirações do modelo social. Com ela, estabelece-se um ritual de forma a garantir a integridade do sistema. Por isso, é muito importante estimular o professor a questionar conceitos já arraigados no campo na avaliação.

Para Tardif (2002), grande parte da subjetividade do professor é formada pelas experiências que ele obteve enquanto aluno, o que faz da avaliação uma experiência muito marcante em sua trajetória acadêmica. Hoffmann (2009) aponta como necessária a tomada de consciência dessas influências para que a prática avaliativa não reproduza, inconscientemente, a arbitrariedade e o autoritarismo, para assim desvelar contradições e equívocos teóricos dessa prática.

Segundo Hoffman (2009), um professor que não problematiza as situações do cotidiano e não reflete sobre suas ações e manifestações dos alunos, instala sua docência em verdades prontas e pré-fabricadas. A avaliação encomendada é um jogo político poderoso, existem leis, pareceres e resoluções que regem a organização do ensino nas escolas. Assim como existem regimentos e determinações que regem a ação do professor.

Tomar consciência desse jogo de poder e questionar as metodologias da avaliação tradicional vinculada a um determinado contexto social e político mais amplo, é essencial para compreender e poder reconstruir o significado da avaliação.

Então podemos perceber que a avaliação é essencial à educação, inerente e indissociável enquanto concebida como problematizadora e reflexiva frente à ação docente. Um professor que não avalia constantemente a ação educativa instala sua docência em verdades pré-moldadas e terminais.

FONTE: Adaptado de: <<http://www.webartigos.com/artigos/avaliacao-como-processo-de-construcao-de/49769/>>. Acesso em: 26 set. 2012.

Para Luckesi (2005), avaliação é um constante olhar crítico sobre o que se está fazendo, olhar que possibilita a tomada de decisões sobre como melhorar a construção do projeto no qual estamos trabalhando. Assim, a avaliação contribui para a identificação dos impasses e das possíveis soluções para sua superação, dizendo de outra forma: a avaliação é um subsídio para as possíveis soluções em um determinado percurso de ação:

Vale ressaltar o que entendemos da avaliação como “crítica de um percurso da ação”. De um lado, “crítica” é a avaliação que opera na identificação das condições políticas e sociais do próprio projeto, o que permite dimensioná-lo de forma mais adequada. De outro, é o processo pelo qual nós temos a nossa frente um objetivo. No caso, a construção do nosso projeto e estamos investidos de sua efetiva construção. Crítica, então, não será um ato acusatório de responsabilidades não assumidas por este ou por aquele profissional (pode até ser isso, também), mas sim, o modo comum de analisar e verificar onde está havendo estrangulamento de um curso de avaliação e como ele pode ser superado, com o comprometimento dos profissionais que dela participam. A avaliação crítica aponta alternativas de melhorias. (LUCKESI, 2005, p. 117).

Dessa forma, podemos compreender que avaliar é, sobretudo, analisar as perspectivas ideológicas que permeiam o currículo, identificando as implicações político-sociais do ato de avaliar, numa permanente reflexão sobre o modelo de sociedade a que estamos servindo, com a perspectiva de encontrar alternativas para sua superação.

3 AVALIAÇÃO CLASSIFICATÓRIA LIBERAL CONSERVADORA

A prática da avaliação educacional a serviço de um entendimento teórico conservador de sociedade, coloca a avaliação a serviço de uma pedagogia dominante, cujo modelo teórico pressupõe a educação como um mecanismo de conservação e reprodução da sociedade que se coaduna com o autoritarismo, elemento fundamental para a garantia desse modelo social (BOURDIEU; PASSERON, 1975).

Esse modelo nasceu da estratificação da revolução francesa. Como vimos no tópico anterior, a burguesia uniu-se às camadas populares para derrubar os privilégios da nobreza e do clero. Porém, após a Revolução Francesa, a burguesia torna-se reacionária e conservadora, para garantir e aprofundar seus benefícios econômicos e sociais adquiridos.

As pedagogias hegemônicas foram se definindo historicamente nos períodos subsequentes à Revolução Francesa e ainda estão a serviço desse modelo social (LUCKESI, 2005).

Dentre o modelo liberal conservador, Saviani (1993) aponta três pedagogias diferentes, mas com os mesmos objetivos, o de conservar a sociedade.

Vejam os a seguir:

A pedagogia tradicional, centrada no intelecto, na transmissão do conteúdo e na pessoa da pessoa do professor; a pedagogia renovada ou escolanovista, centrada nos sentimentos, na espontaneidade da produção do conhecimento e no educando com suas diferenças individuais; e por último a pedagogia tecnicista, centrada na exacerbação dos meios técnicos de transmissão e apreensão dos conteúdos e no princípio do rendimento; todas são traduções do modelo liberal conservador da nossa sociedade, tentando produzir, sem o conseguir a equalização social, pois há a garantia de que todos são formalmente iguais. (SAVIANI apud LUCKESI, 2005, p. 30).

Ainda que a **Teoria da Escola Nova** tenha modificado os procedimentos avaliativos da **Escola Tradicional**, deslocando os conhecimentos memorizados das provas orais e trabalhos escritos, para a autoavaliação e a observação do comportamento do aluno. Percebemos uma coesa unidade de discurso nessas três escolas pedagógicas, expressa na forte valorização dos mesmos instrumentos e técnicas.

Tais perspectivas tradicionais concebem a avaliação por uma perspectiva classificatória que colocam as aprendizagens em categorias de certas e erradas, separando os sujeitos entre os que aprenderam daqueles que não aprenderam. Essa perspectiva seletiva se esconde por trás do discurso da equalização, porém acaba gerando fatores de exclusão escolar.

Assim, a avaliação não pode estar vinculada ao objetivo de punir, classificar ou excluir. É preciso que os professores não confundam avaliar com medir, pois os resultados das avaliações são apenas provisórios. O que o estudante demonstrou não conhecer em um momento, pode vir a conhecer em outro.

A perspectiva classificatória trabalha uma unidade de estudo, faz uma verificação do aprendido, atribuindo conceito ou notas que simbolizam o valor do aprendizado do aluno e encerra-se aí o ato de avaliar. Essa forma de avaliar impossibilita o professor de refletir sobre sua prática e voltar a ela.

Entretanto, podemos perceber que a função classificatória não contribui para o avanço e o crescimento do aluno, se constituindo como elemento estático e frenador do processo de crescimento.

FONTE: Disponível em: <www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/.../WANESSA%20FEDRIGO.PDF>. Acesso em: 26 set. 2012.

A função classificatória da avaliação desempenha um papel significativo para o modelo social liberal conservador: o papel disciplinador (LUCKESI, 2005).

Nesse papel, o professor faz uso do poder e enquadra seus alunos dentro da normatividade, socialmente estabelecida.

FIGURA 49 - O PAPEL DISCIPLINADOR DO PROFESSOR



FONTE: Disponível em: <http://t1.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcTlwFh7TeaBs7GsNx-df_rxun6c_9yTfyoWb3qiDrzEHZ0FF6IG6M7r6ASilg>. Acesso em: 13 jul. 2012.

Para pensarmos um pouco sobre a história da avaliação, é necessário o desvelamento dessa história e a análise dos pressupostos teóricos que fundamentam a avaliação. Vamos lá?

A avaliação é uma prática que consta desde a **Idade Antiga**. Na Grécia, os espartanos participantes de jogos e competições atléticas deveriam provar sua resistência e superar a fadiga, a fome, a sede, o calor ou o frio e a dor.

Em Atenas, Sócrates submetia seus alunos a um exaustivo e preciso inquérito oral. Suas arguições tinham como objetivo o **“Conhece-te a ti mesmo”**. Neste caso, a autoavaliação era um pressuposto básico para o encontro com a verdade. Seu método pedagógico era conhecido como **Maiêutica**, que pôs em evidência o processo da conceituação.

Na Idade Média, a avaliação se caracterizou pela repetição do que se ouvia. Essa época ficou marcada por uma intensa espiritualidade. O teocentrismo era o centro de gravitação de toda a Idade Média. Durante os períodos apostólicos, patrístico e monástico, verifica-se que os interesses se dão entre as realidades não perceptíveis pelo sentido de ordem suprassensível. Os homens chegavam à verdade com o auxílio da fé e dos dados da revelação divina, aceitando passivamente a opinião de mestres e padres. Repetir o que se ouvia ou lia era prova mais convincente do saber.

Na era do **Renascimento**, o homem já não procurava explicações puramente dialéticas, questionando o mundo em função de seus fenômenos, procurando desvelar seus segredos e descobrindo suas causas.

Nesta época, a avaliação recebeu uma orientação humanista que visava atender às diferenças individuais dos alunos para que fossem preparados para a vida, de acordo com suas necessidades humanas.

A avaliação era considerada um fim em si mesma e a supervalorização do individual sem quaisquer vínculo com valores transcendentais. Este humanismo viria mais tarde imprimir no pensamento moderno um caráter predominantemente naturalista.

FONTE: Adaptado de: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1522-6.pdf?...>. Acesso em: 26 set. 2012.

Já na **Idade Contemporânea** apresentava forte reação contra o ensino humanista tradicional, depositando grande importância nas ciências naturais, nas línguas modernas e nos trabalhos manuais.

Surge o **laicismo** e o período recebe grandes influências das ideias materialistas e anticlericais do **Racionalismo**, do **Enciclopedismo** e do **Naturalismo**.

FONTE: Adaptado de: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAABoKIAI/processo-historico-avaliacao>>. Acesso em: 26 set. 2012.

No início do século XX, autores norte-americanos iniciaram seus estudos em relação à avaliação da aprendizagem. Os estudos Robert Thorndike (ardente positivista e marcante psicólogo) tiveram grande repercussão na época, cujo foco se concentrava na elaboração de testes e medidas educacionais. Tendo em vista a importância de medir mudanças do comportamento humano.

Paralelamente, há de se considerar, no início do século XX, a contribuição da Psicologia à avaliação educacional. Essa contribuição pode ser vista sob dois ângulos. O primeiro diz respeito aos testes psicológicos, com base nos estudos de Sperman (1904, 1907, 1913) sobre a Psicometria, e de Binet e Simon (1905), que criaram o primeiro teste de inteligência para crianças e adultos. Essa possibilidade de mensuração de comportamentos por meio de testes propiciou a expansão de uma cultura dos testes e medidas na educação. (CHUEIRI, 2008, p. 55).



Você poderá se aprofundar mais no assunto com a leitura do livro: "Avaliação do Rendimento Escolar", de Clarilza Prado de Sousa – Editora Papirus.

FIGURA 50 - AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR



FONTE: Disponível em: <<http://images.jacotei.com.br/grd/52746.jpg>>. Acesso em: 12 jul. 2012.

Essa concepção de avaliação prosperou nos Estados Unidos, resultando no desenvolvimento de testes padronizados para medir habilidades e aptidões dos estudantes. Na década de 1930, a ideia foi ampliada e implementada por Tyler que introduziu vários procedimentos de avaliação para coletar informações.

Dentre eles, testes padronizados referentes ao desempenho dos alunos, durante o processo educacional, com objetivos curriculares. O período de 1930 a 1945 foi definido como período “tyleriano” da avaliação da aprendizagem.

A denominação avaliação da aprendizagem é atribuída a Tyler, que militou na prática educativa defendendo a ideia de que a avaliação poderia subsidiar um modo **eficiente** de fazer ensino, e o processo de crescimento do educando continuou sendo mensurado por provas e exames.

Tyler procurou correlacionar os testes com o currículo e formulou testes práticos de mensuração associando objetivo, conteúdo e comportamento. Seu método foi de formular os objetivos do curso e definir cada objetivo em termos do comportamento do aluno.

Veja como Silva (1998) baseada nos estudos de Kilpatrick (ICMI Study – International Commission on Mathematical Instruction, Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers, 1993) explica o modelo de avaliação criado por Tyler, onde o professor:

Coletava situações nas quais os alunos revelariam a presença ou ausência do objetivo. Apresentaria, então, uma situação ao estudante, avaliando suas reações à luz do objetivo proposto. Procurou determinar a

objetividade e confiabilidade da avaliação, esforçando-se para melhorá-la. Para tanto, ao mesmo tempo, sempre que necessário, desenvolvia outros métodos praticáveis de mensuração. Adicionalmente, revelou que cada objetivo de curso tinha dois aspectos, de conteúdo e de comportamento. (SILVA, 1998, p. 105).

Ficou claro então, que o modelo proposto por Tyler propunha um sistema de avaliação por objetivos, cujo procedimento permitia ainda verificar se os objetivos educacionais estavam sendo atingidos pelo programa de ensino. Sua finalidade era fornecer informações sobre o desempenho dos alunos frente aos objetivos esperados, que expressavam as mudanças desejáveis nos padrões de comportamento.

Para Giroux (1983), a teoria de Tyler possuía um enfoque comportamentalista da aprendizagem, com passos bem definidos para medir e avaliar a experiência de aprendizagem em associação com objetivos predefinidos, não havendo preocupação com a seleção, a organização e a distribuição do conhecimento, nem com o modo de como o conhecimento se relaciona com o poder e o conflito.

Seus interesses estavam desvinculados dos princípios estruturais do currículo escolar e das práticas sociais de sala de aula, não estabelecendo a relação destes com os processos sociais capitalistas que caracterizam a sociedade mais ampla.

Segundo Silva (1998), Kilpatrick aponta que o passo seguinte em direção à avaliação no contexto estadunidense foi dado por **Benjamin Bloom** e seus colegas, **Krathwohl e Harrow**, que organizaram os objetivos em uma taxonomia dedicada a Tyler, que refletia a preocupação dos professores em serem lógicos e internamente consistentes. Além de refletirem a preocupação de serem, ao mesmo tempo, neutros e compreensivos.

A taxonomia relacionada a “**comportamentos educacionais**”, e organizada em ordem ascendente do simples para o complexo, deveria ser aplicada a todas as matérias escolares, enquanto se dividiam os objetivos segundo três “domínios”: **cognitivo, afetivo e psicomotor**, sendo que o cognitivo recebia a maior atenção.

FONTE: Disponível em: <www.usc.br/biblioteca/mimesis/mimesis_v19_n1_1998_art_06.pdf>. Acesso em: 26 set. 2012.

Evidências de pesquisas deveriam apoiar as declarações sobre o terreno cognitivo no sentido de que:

à medida que os comportamentos se tornam mais complexos, o indivíduo torna-se mais consciente de sua existência”, assim como as aptidões e habilidades que se encontram nos níveis mais altos da taxonomia, são aprendidos mais eficientemente do que o conhecimento nos níveis mais baixos. (KILPATRICK, 1993, apud SILVA, 1998, p. 105).

As estruturas referidas por Bloom eram tentativas de classificação que forneciam pontos de referência que se constituíam como instrumentos úteis para o trabalho de professores quando relacionados a objetivos educacionais.

Nos quadros a seguir são utilizados verbos que correspondem aos seis níveis da taxonomia do domínio cognitivo de Bloom (RIBEIRO, 1999):

QUADRO 3 - TAXONOMIA DO DOMÍNIO COGNITIVO DE BLOOM

OBJECTIVO	CLASSIFICAÇÃO
Conhece o papel desempenhado pelo mito na evolução grega.	Síntese
Compreende alterações verificadas na fauna aquática da orla costeira, à luz das correntes marítimas e de diferentes factores de poluição.	Aplicação
Aplica, ao dactilografar textos, as regras de marginação correspondentes.	Conhecimento
Analisa a pertinência de recursos hierárquicos apresentados alegando vício de forma.	Avaliação
Sintetiza, no máximo de cinco linhas, o texto lido na aula.	Compreensão
Avalia as consequências das medidas do governo quanto ao mercado de câmbios.	Análise
...	...

FONTE: Disponível em: <<http://www.educacao.te.pt/professores/index.jsp?p=167&idDossier=15&idDossierCapitulo=31&idDossierPagina=62>>. Acesso em: 20 jun. 2012.

No quadro seguinte, aparecem outros conjuntos de objetivos onde o mesmo verbo é utilizado com diferentes enunciados, apresentando a classificação de cada um deles num processo diferente.

QUADRO 4 - VERBOS QUE CORRESPONDEM OS NÍVEIS DA TAXONOMIA DO DOMÍNIO COGNITIVO DE BLOOM

OBJECTIVO	CLASSIFICAÇÃO
Identifica os nomes dos navegadores que exploraram a costa ocidental africana.	Conhecimento
Identifica, entre vários enunciados semelhantes, o que expressa correctamente o Princípio de Arquimedes.	Compreensão
Identifica, entre diferentes resultados, o que representa a solução de um problema novo, fora do contexto de uma unidade estudada.	Aplicação
Identifica os elementos que permitem concluir que o quadro apresentado como sendo de Picasso não é, de facto, do artista.	Síntese
Identifica um fim apropriado para a história cuja leitura ficou incompleta.	Síntese
Identifica a proposta que satisfaz todos os critérios enunciados.	Avaliação
...	...

FONTE: Disponível em: <<http://www.educacao.te.pt/professores/index.jsp?p=167&idDossier=15&idDossierCapitulo=31&idDossierPagina=62>>. Acesso em: 20 jun. 2012.

Os exemplos mostrados anteriormente fazem parte do domínio cognitivo, porém poderiam se dar no domínio afetivo. Vejamos o exemplo a seguir:

QUADRO 5 - VERBOS QUE CORRESPONDEM OS NÍVEIS DA TAXONOMIA DO DOMÍNIO COGNITIVO DE BLOOM

Identifica o filme com maior qualidade estética, entre os três apresentados.

Organização

FONTE: Adaptado de: Lucie Carrilho Ribeiro. Avaliação da Aprendizagem.

Disponível em: <<http://www.educacao.te.pt/professores/index.jsp?p=167&idDossier=15&idDossierCapitulo=31&idDossierPagina=62>>.

Acesso em: 20 jun. 2012.

A adoção do sistema de provas começa a florescer dentro e fora das escolas e universidades, educadores evidenciam a preocupação com a confiabilidade e a objetividade das avaliações. Surge então a ciência da mensuração educacional em busca de um “novo tipo” mais objetivo, de avaliação, diferente dos ensaios da época.

Podemos perceber que a teoria da avaliação educacional brasileira, sofreu grande influência norte-americana, a partir do pensamento de Tyler e Bloom, amplamente divulgado nos materiais sobre currículo, os quais descreviam a avaliação com o caráter de controle para seu desenvolvimento. Segundo Hoffmann (2009), essa proposta passou a ser referencial básico para Formação de Professores no Brasil e ainda pode ser constatada na ação de escolas e universidades, assim como em documentos de órgãos oficiais da educação.

Parece-nos que pouco ou nada se evoluiu em relação ao enfoque de Tyler (1949) sobre avaliação da aprendizagem. Ainda temos em nossas escolas uma avaliação, cujos objetivos são estabelecidos pelo professor, geralmente a respeito do conteúdo programático, onde a verificação do processo de aprendizagem se dá por meio de testes para o alcance desses objetivos.

Tal postura revela que ainda estamos sob a égide do positivismo, cuja ênfase tecnicista recai sob o caráter cientificista da avaliação e nos métodos e procedimentos operacionais. As discussões centram-se nos aspectos técnicos do processo avaliativo, sem situá-los em sua dimensão política e ideológica.

FONTE: Adaptado de: <[_portais.ufg.br/uploads/.../original_Dissert-%20Anderson%20Coelho...>](http://portais.ufg.br/uploads/.../original_Dissert-%20Anderson%20Coelho...). Acesso em: 27 set. 2012.

Caro(a) acadêmico(a)! Convidamos você a pensar sobre a margem de autonomia que possui um professor a respeito dos objetivos da avaliação. Será que a seleção dos conteúdos e sua relevância não estariam implicados em programas e currículos de nível nacional que determinam comportamentos e marcam uma linha determinando um rumo aos professores?

Vejamos os exemplos das figuras dispostas a seguir:

FIGURA 51 - OBJETIVOS DA AVALIAÇÃO

Área: Geografia

Tema: Agricultura Tradicional

Objectivo Geral: Compreende as características da agricultura tradicional

1.ª Sequência Possível de Objectivos Específicos:

Localiza os focos de agricultura tradicional

Identifica as áreas de difusão deste tipo de agricultura

Justifica a localização dos focos identificados

Refere os inconvenientes da permanência da agricultura tradicional

2.ª Sequência Possível de Objectivos Específicos:

- Refere os factores que permitiram o aparecimento da agricultura
- Caracteriza os sistemas agrários tradicionais
- Indica aspectos positivos e negativos resultantes da prática da agricultura tradicional
- Dá exemplos de áreas do globo onde esses sistemas permanecem
- Relaciona esta agricultura com as características dos climas onde ocorre
- Elabora um texto original sobre os problemas da agricultura tradicional
- Propõe soluções de problemas relacionados com esta prática agrícola
- Participa em debates sobre as diferentes soluções propostas

Figura 2

Área: Estudos Sociais

Tema: Distribuição da população mundial

Objectivo Geral: Compreende a distribuição espacial da população mundial

1.ª Sequência Possível de Objectivos Específicos:

- Localiza continentes e oceanos
- Lê mapas de distribuição da população mundial, identificando áreas mais e menos povoadas à superfície da Terra
- Aponta razões que levam à concentração de população
- Caracteriza os três principais focos de concentração da população mundial

2.ª Sequência Possível de Objectivos Específicos:

- Localiza as áreas de grande concentração da população a nível mundial
- Localiza as áreas de fraca ou nula ocupação humana
- Relaciona a distribuição da população com factores físicos
- Relaciona essa distribuição da população com factores humanos
- Explica a inter-relação entre as principais condicionantes físicas e humanas e a distribuição da população mundial por continentes

FONTE: Adaptado de: Lucie Carrilho Ribeiro. Avaliação da Aprendizagem.

Disponível em: <<http://www.educacao.te.pt/professores/index.jsp?p=167&idDossier=15&idDossierCapitulo=31&idDossierPagina=62>>.

Acesso em: 20 jun. 2012.

Observando as imagens, podemos perceber que na Figura 1, a sequência de objetivos abrange uma vasta área de conteúdos e uma gama ainda mais variada de comportamentos do que a 1ª sequência. Na Figura 2, essa diferença não é tão grande quanto aos conteúdos, mas sim, nos comportamentos solicitados.

Os currículos, os programas de ensino não chegam exatamente a este grau de especificidade em seus objetivos. Contudo, é exatamente neste nível que se adotam decisões sobre um tratamento mais simples da matéria ou um tratamento mais aprofundado.

Baseando-nos em Hoffmann (2009) apontamos a seguir os condicionantes da avaliação da perspectiva classificatória liberal:

- Ação individual e competitiva.
- Concepção classificatória, sentenciosa.
- Intenção de reprodução das classes sociais.
- Postura disciplinadora e diretiva do professor.
- Privilégio a memorização.
- Exigência burocrática periódica.

Concluimos, então, que quando exercemos a avaliação como função classificatória e burocrática, estamos perseguindo um princípio claro de descontinuidade, de segmentação e de parcelarização do conhecimento e que esta forma de avaliar tem o claro objetivo da domesticação e da alienação.

4 AVALIAÇÃO LIBERTADORA E HUMANIZADORA

A função libertadora e humanizadora da avaliação parte de uma perspectiva diagnóstica e formativa que se constitui enquanto momento dialético, possibilitando o desenvolvimento no processo do conhecimento e da autonomia do sujeito. A denominada **Pedagogia Libertadora** está fundada e representada nos pensamentos de Paulo Freire. Esta pedagogia está marcada pela ideia de que a transformação virá pela emancipação das camadas populares, que se define pelo processo de conscientização cultural e política fora dos muros da escola.

A função diagnóstica e formativa mantém o professor atento e curioso sobre as manifestações dos alunos e sua forma de agir oportuniza situações de aprendizagens enriquecedoras.

Para Freire (1996, p. 130-131):

Os sistemas de avaliação pedagógica de aluno e professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada.

A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar *a* como caminho do falar *com*. (grifos do autor).

Nessa compreensão, entendemos que a avaliação deve ser encarada como objeto de humanização e transformação social, atenta aos modos de superação do autoritarismo e ao estabelecimento da autonomia do aluno.

A opção pela avaliação formativa e diagnóstica favorece aos processos de autonomia na aprendizagem do estudante, numa perspectiva de interação e de diálogo, responsabilizando-o também por seus processos de aprendizagens. Neste caso, é necessário que o estudante conheça os conteúdos que aprenderá, os objetivos que alcançará, bem como, os critérios que serão utilizados para verificar e analisar seus avanços de aprendizagens.

A avaliação formativa desenvolve-se ao longo do processo e é parte de um processo maior que serve como acompanhamento da vida do estudante, de forma reflexiva, sempre com vistas a planejar ações futuras. A avaliação diagnóstica tem como foco fornecer informações acerca das ações das aprendizagens do aluno.

O diagnóstico tem por objetivo aquilatar coisas, atos, situações e pessoas, permitindo a decisão de direcionar ou redirecionar aquilo ou aquele que está precisando de ajuda.

FONTE: Disponível em: <www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/.../1/Artigo%2026.pdf>. Acesso em: 27 set. 2012.

A avaliação da aprendizagem deve ainda ser entendida como um ato amoroso, acolhedor, integrativo e inclusivo. Ela tem por base acolher uma situação com vistas a mudanças quando necessário. Seu objetivo é diagnosticar e incluir o aluno oferecendo-lhes caminhos para obtenção dos melhores resultados. Na perspectiva humanizadora, a avaliação não pode ser somativa, realizada apenas ao final do processo, refletindo apenas o resultado final, sob pena de perder seu propósito.

A concepção humanizadora que norteia a avaliação pauta-se sob a lógica da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação e da construção da responsabilidade com o coletivo.

FONTE: Adaptado de: <www.educacao.salvador.ba.gov.br/.../Indagacoes-sobre-o-curriculo-n...>. Acesso em: 16 set. 2012.

Ela está vinculada à concepção de que todos são capazes de aprender, onde o aluno é sujeito de seu próprio desenvolvimento, inserido no contexto de sua realidade social e política. Essa concepção, entretanto precisa estar legitimada e referenciada no Projeto Político Pedagógico.

Nesse sentido, a avaliação deve ser coerente com os princípios de aprendizagens adotados pela escola, com o intuito de promover, incluir e desenvolver possibilidades para que os sujeitos se realizem. Ou seja, a legitimação política da avaliação envolve também o coletivo da escola e deve ter muito claro qual o entendimento que a escola construiu sobre avaliação.

Portanto, a avaliação numa perspectiva de uma pedagogia libertadora é uma prática coletiva que exige a consciência crítica e responsável de todos na problematização das situações, onde a pergunta fundamental é: “Por que avaliamos”, “A serviço de quem estamos avaliando?”

As respostas para tais perguntas devem ter como foco o aluno enquanto ser social e político, sujeito de seu próprio desenvolvimento. Numa proposta de consciência coletiva que deve se dar em torno dos conteúdos curriculares, como também estar relacionada a comportamentos, valores e atitudes coerentes com uma pedagogia libertadora, conscientizadora das diferenças sociais e culturais.

A função avaliativa precisa exercer uma função dialógica e interativa, a fim de promover sujeitos moral e intelectualmente críticos e participativos inseridos em seu contexto social e político, com capacidade para tomar suas próprias decisões, agindo com cooperação e reciprocidade.

Para Hoffmann (2009), avaliação na perspectiva libertadora promove:

- Ação coletiva e consensual.
- Concepção investigativa e reflexiva.
- Proposição de conscientização das desigualdades sociais e culturais.
- Postura cooperativa entre os elementos da ação educativa.
- Privilégio à compreensão.
- Consciência crítica e responsável de todos, sobre o cotidiano.

FONTE: Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/639-4.pdf>. Acesso em: 27 set. 2012.

Contudo, concluímos que a avaliação libertadora e humanizadora se contrapõe à adaptação e ao enquadramento do educando, se dedicando à sua humanização, negando sua domesticação e o modelo de conservação da sociedade. O modelo libertador se volta, portanto para as perspectivas e possibilidades de transformação social, preocupado com a superação do autoritarismo e o estabelecimento da autonomia do educando.

5 PORTFÓLIO

O **portfólio** é um procedimento da avaliação formativa que torna explícita a articulação entre currículo, avaliação e trabalho pedagógico.

Isso se dá porque o portfólio contribui para o estabelecimento da estrutura e dos processos de documentação e reflexão sobre o ensino e a aprendizagem a ele relacionada, tornando-os públicos. Enquanto se enfatiza o surgimento de novo paradigma de avaliação, o relacionamento teórico entre currículo e avaliação permanece sub-representado. Recentemente, tem sido reconhecida a necessidade de desenvolvimento de um corpo teórico que possibilite o entendimento de que o currículo e a avaliação para a aprendizagem se articulam ao trabalho pedagógico. (VILAS BOAS, 2004, p. 44).

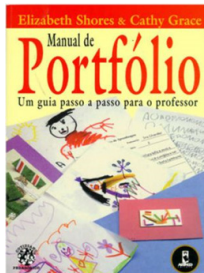
O uso do portfólio como sistema avaliativo promove o desenvolvimento de habilidades importantes, como: a reflexão, a autoavaliação e a análise crítica. Segundo Klenowski (apud VILAS BOAS, 2004), os portfólios como sistemas de avaliação têm sido cada vez mais usados por causa do seu potencial para associar currículo e práticas pedagógicas com vistas ao desenvolvimento metacognitivo.

Quando usamos a palavra portfólio nos referimos a uma **coleção especial** dos melhores trabalhos, selecionada e organizada pelos próprios alunos, das melhores evidências de sua aprendizagem.

Porém, caro(a) acadêmico(a), esse instrumento não é simplesmente uma compilação de trabalhos dos alunos. Ele é um procedimento avaliativo que permite ao professor e ao aluno acompanharem os progressos e as evoluções individuais. Ele também vai permitir que ambos reconheçam suas fragilidades e possibilidades.

Na construção de seus portfólios, os alunos participam ativamente do processo, identificando os critérios de aprendizagem e selecionando as peças de seu trabalho, as quais demonstram como esses critérios foram alcançados. É o exercício da reflexão que indica ao aluno as formas de entendimento dessa questão.

O processo reflexivo se dá por meio de uma autoavaliação crítica e cuidadosa, envolvendo o julgamento da qualidade das produções e das estratégias de aprendizagem utilizadas. Ele permite aos alunos formarem novos objetivos de sua aprendizagem. A compreensão do que constitui qualidade em um determinado contexto e dos processos de aprendizagem envolvidos é desenvolvida pelos alunos desde o início de suas experiências escolares (VILLAS BOAS, 2004).



Você poderá conhecer melhor esse instrumento através das leituras indicadas a seguir:

Livro: **Manual de Portfólio**. Autores: Elizabeth Shores - Cathy Grace. Editora Artmed.

As autoras mostram que a avaliação com portfólio aumenta a cooperação e o entendimento entre professores e pais.

FONTE: Disponível em: <http://www.snetcommerce11.com.br/ecommerce_site/produto_126443_3111_Manual-de-Portfolio-Elizabeth-Shores-Cathy-Grace>. Acesso em: 12 jul. 2012.



Livro: **Portfólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico**. Autora: Benigna Maria de Freitas Villas Boas. Editora Papyrus.

O portfólio é um dos procedimentos condizentes com a avaliação formativa. Diferentemente de outros métodos de avaliação, ele é construído pelo próprio aluno, observando os princípios de reflexão, criatividade, parceria e autonomia.

FONTE: Disponível em: <<http://images1.folha.com.br/livraria/images/4/1/1080252-250x250.png>>. Acesso em: 12 jul. 2012.

Vamos continuar!

Originalmente, o portfólio é uma pasta grande e fina em que os artistas e os fotógrafos colocam amostras de suas produções, as quais apresentam a qualidade e a abrangência do seu trabalho, de modo a ser apreciado por especialistas e professores.

FONTE: Disponível em: <www.cstj.com.br/jornalvirtual/.../PORTFÓLIO.doc>. Acesso em: 27 set. 2012.

O portfólio não é um instrumento de avaliação apenas da Educação Infantil, podendo ser utilizado em toda Educação Básica, assim como nas universidades. Na Grã Bretanha, o **portfólio** é utilizado para comunicar os sucessos dos alunos não só aos pais e aos professores como também para eles mesmos. Nos portfólios, os alunos têm a oportunidade de registrar de modo contínuo seus êxitos e experiências significativas.

Hagraves et al. (apud VILAS BOAS, 2004) entende que o portfólio é um meio valioso de os alunos apresentarem suas produções e que pode servir também para os alunos apresentarem para seus possíveis empregadores, pois oferece

evidências mais amplas de seus êxitos. Cada portfólio é uma produção única, porque cada aluno escolhe as produções que incluirá e insere as reflexões sobre o desenvolvimento de sua aprendizagem.

Seguem alguns objetivos dos portfólios, segundo Hagraves et al. (apud VILAS BOAS, 2004, p. 40-41):

- Procuram motivar os alunos menos capazes ao oferecer-lhes “algo para mostrar por seus esforços”, além do que poderia, de outra forma, ser uma série decepcionante de notas e níveis.
- Fornecem aos alunos oportunidades de declarar sua identidade, documentar e mostrar coisas que são importantes para eles – outra fonte de motivação.
- Oferecem aos alunos oportunidade de refletir sobre suas experiências e seus êxitos dentro e fora da escola e, assim, assumir maior responsabilidade por aquelas experiências e por aqueles êxitos.
- Estimulam e apresentam alguma forma de reconhecimento dos resultados e êxitos, além do domínio acadêmico.
- Fornecem evidências mais diversificadas da competência do aluno e do sucesso ao público externo, como pais e empregadores.

Contudo, percebemos que os portfólios representam um contexto para o desenvolvimento profissional, além de fornecer variadas respostas para as questões sobre currículo, oferecendo também suporte para modelos curriculares diferenciados.

6 MAPAS CONCEITUAIS

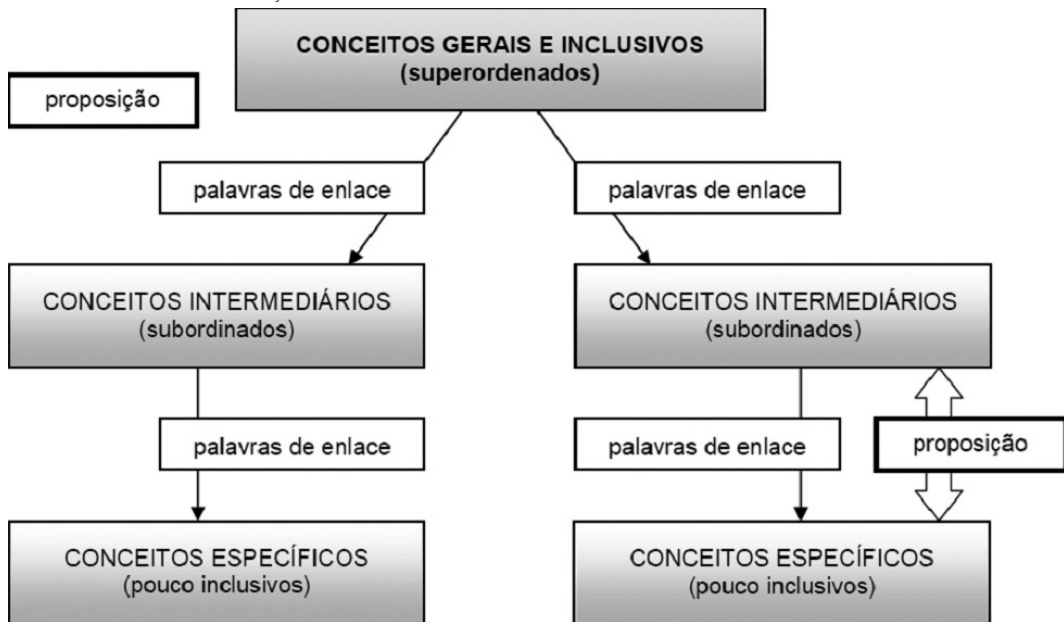
O **mapa conceitual** faz parte dos inúmeros instrumentos avaliativos que buscam a promoção de uma avaliação comprometida com a aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito.

Mapas conceituais são diagramas hierárquicos que indicam conceitos e suas inter-relações. **Fundamentado na Teoria da Aprendizagem Significativa**, de David Ausubel, é uma alternativa interessante para representar o conhecimento e as conexões estabelecidas entre ideias chave (NOVAK apud SOUZA, 2012).

São diagramas bidimensionais que mostram as relações hierárquicas entre conceitos. Eles procuram refletir a estrutura ou organização conceitual de uma disciplina ou conteúdo.

Vejamos a sugestão a seguir:

FIGURA 52 - ORGANIZAÇÃO CONCEITUAL DE UMA DISCIPLINA OU CONTEÚDO



FONTE: SOUZA, Nádia Aparecida de. **Avaliando o mapa conceitual como instrumento avaliativo**. UEL ANPED. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:hsJS3PejNSYJ:www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT04-4751--Int.pdf+&hl=pt-BR&gl=br&pid=bl&srcid=ADGEEsJX3qnQtU4eTn_bwqzs4XoDmOh3F9iDj2HU4h5Q1q4cTeTYZzhS2Loy2oOS0Y2i95Qc8XsGpx4NBGtx_HrDK_9FNH7_x74W2AHUmEUR0bM3LggnpOKAwKpLN9QcrN7q3HFJN_hh&sig=AHIEtbQBwrM7vF3Ovt1S0pqNRh7kohK-3Q>. Acesso em: 12 jun. 2012.

Os mapas conceituais podem ser propostos de várias formas, os conceitos chave podem estar dispostos horizontalmente, verticalmente ou bidimensionalmente. Para serem representados necessitam fundamentalmente de três elementos: conceito, proposição e palavras de enlace (ONTORIA et al. apud SOUZA, 2012).

O modelo acima propõe uma hierarquia vertical, ou seja, de cima para baixo, indicando subordinação entre conceitos. Conceitos que englobam outros conceitos aparecem na parte superior. Enquanto conceitos que englobam outros aparecem em sua base, ou seja, prosseguindo de cima para baixo, no eixo vertical. Outros conceitos aparecem em ordem descendente de inclusividade, até que na sua base possua conceitos mais específicos. As linhas conectando conceitos sugerem relações entre os mesmos.

Os mapas conceituais podem ser usados como instrumento de ensino ou de avaliação da aprendizagem. Além disso, podem também serem utilizados como auxiliares no planejamento e na análise do currículo. Os **mapas conceituais** servem para dar uma visão mais geral, do que vai ser estudado, devem ser usados quando os alunos já tem certa familiaridade com o assunto. Eles integram e indicam relações entre conceitos, possibilitando a visualização da diferenciação entre os conceitos.

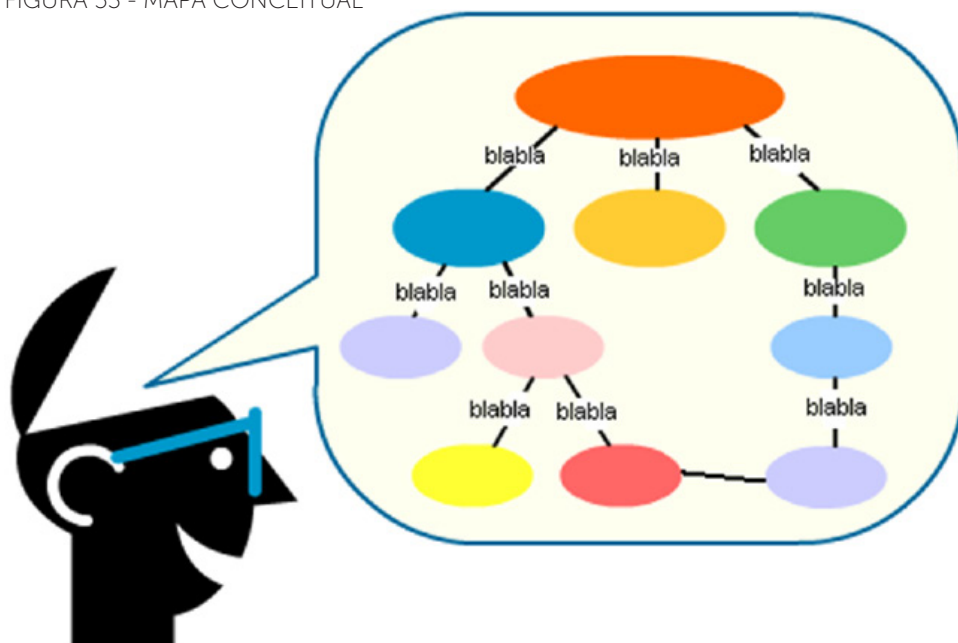
O objetivo deste instrumento, em termos de avaliação, é de verificar o que o aluno conhece em relação aos conteúdos estudados e como ele os estrutura, hierarquiza, diferencia, relaciona, integra e discrimina conceitos de uma determinada unidade de estudo (MOREIRA; BUCHWEITZ, 1993).

Os mapas conceituais servem para perceber o conhecimento prévio do aluno, permitindo ainda, que o professor investigue as mudanças em sua estrutura cognitiva durante a instrução, podendo inclusive obter informações que podem servir de *feedback* para a instrução e currículo.

Portanto, fazem parte da avaliação formativa, permitindo a compreensão da visualização do aluno ao propiciar a identificação e análise de um diagnóstico mais apurado para a recomposição do trabalho docente.

O mapa pode se referir a conceitos, fatos, dados relevantes, teorias, normas, princípios, generalizações etc. [...] A partir de um determinado mapa, professores e alunos podem incluir novos elementos, encontrar novas relações entre vários deles, trocar ideias diferentes sobre um mesmo conceito inclusive, “negociador” os significados etc. A rede conceitual permite ao professor, em suas estratégias didáticas, descobrir concepções erradas do aluno, suas significações prévias e fazer conexões com elas ou com outros mapas, rastrear os requisitos para lecionar com segurança um novo conteúdo, adequar o nível de especificação e complexidade de um mapa ao nível dos alunos [...] Os mapas conceituais são recursos manejáveis pelo professorado [...]. (SACRISTÁN, 2000, p. 304).

FIGURA 53 - MAPA CONCEITUAL



FONTE: Disponível em: <http://www.nuted.ufrgs.br/edu3051_2011_1/mapa.jpg>. Acesso em: 12 jul. 2012.

Nesta forma de estruturação, a aprendizagem significativa assume relevo, assim como os princípios da diferenciação progressiva e da reconciliação integrativa. A aprendizagem significativa incide na integração de novos conceitos a estrutura cognitiva do aprendiz, porque é possível relacioná-los com os saberes prévios que a compõem (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980).

Assim, os mapas conceituais são instrumentos facilitadores na aprendizagem significativa, sendo um recurso utilizável de várias formas na instituição escolar, tais como: em estratégias de ensino, como organizadores curricular, disciplinar ou temático e, sobretudo, como instrumento de avaliação. São síntese ou resumos elaborados para destacar o que efetivamente foi mais relevante em um conteúdo, unidade ou disciplina.

Caro(a) acadêmico(a)! É importante que você perceba que por meio desse instrumento, podemos fazer uma leitura da subjetividade da forma hierárquica com que foi composto. Assim como da abordagem temática e da particularidade de conceitos prévios disponíveis em sua estrutura, na medida em que se compromete muito mais com os aspectos qualitativos, se comprometendo menos com os de nível quantitativo.

Vejamos a seguir as possibilidades de aprendizagens propiciadas pelos mapas conceituais:

- Privilegia conceitos chave.
- Hierarquiza ideias, fazendo negociações de significados.
- Estabelece relações e integra conteúdos.
- Favorece a negociação de significados e formas de estruturação.
- Permite capacidade de síntese e análise de síntese.
- Estimula ao pensamento reflexivo e a construção social do conhecimento.
- Proporciona o *feedback*.



Indicamos a leitura do livro "**Avaliação – da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**", de Philippe Perrenoud, Editora Artmed, para ampliar o conteúdo aqui estudado.

7 AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA PÓS-CRÍTICA

Nos últimos 30 anos, a literatura didática brasileira sobre avaliação, propõe além das provas e dos testes, outros instrumentos e técnicas de avaliação, como: observação, autoavaliação, avaliação, entrevista, estudo de caso, questionário, sociometria, anedotário, sistema de categorias e fichas padronizadas.

A perspectiva pós-crítica de avaliação aponta os olhos que observam as crianças como nunca isentos e desinteressados, afirma que esses olhares estão sempre comprometidos historicamente em determinadas relações de poder-saber e implicados na constituição de certas políticas de identidade e de representação culturais (CORAZZA, 2002).

Desta forma, os modelos de avaliação sugeridos pelas pedagogias renovadas, como forma de avaliação democrática e emancipatória, possuem em sua essência isomorfismos com as pedagogias conservadoras, repressoras e autoritárias.

Segundo Corazza (2002), as teorias pós-críticas estranham a humanizante descrição das crianças e seus respectivos desempenhos escolares. O entendimento das pedagogias pós-críticas procuram olhar para a avaliação como uma tecnologia educacional de poder, controle e regulação, normalização e disciplinamento moral. Estas teorias estabelecem conexões entre currículo, subjetividade e poder inscritas na biopolítica escolar.

As teorias pós-críticas afirmam que a necessidade de conhecer, esquadriñar, categorizar, expor, narrar minuciosamente a criança estão sustentadas em práticas avaliativas de observação e de autoavaliação que produzem e fixam a identidade do sujeito escolar.

Nesse entendimento, as observações dos alunos possuem a priori, uma série de expectativas de comportamentos e atitudes já estabelecidas pelas normas escolares, que vão se posicionando silenciosamente nos discursos do ensino, produzindo sistemas de classificação que constroem propósitos para a ação avaliativa.

As normas das práticas avaliativas produzem uma figura de perfeição combinada, rumo a qual as crianças podem progredir, onde estão vinculados o ser e o deve ser (POPKEWITZ, 1997). Os aspectos observados possuem uma norma ou estado de coisas naturais, um conjunto de regras subjetivas em que a criança deve se encontrar para ser avaliada positivamente.

As normas avaliativas dizem respeito às suas atitudes, sentimentos, comportamentos, etapas de desenvolvimento, características, níveis de consciência, aspirações, aptidões, preferências, capacidades de adaptações e desejos que fazem parte de uma verdadeira ontologia escolar que operam como tecnologias de dominação, vigilância e normalização (CORAZZA, 2002).

Segundo Popkewitz (1997), esta técnica separa e compara a criança. Não é raro o professor fazer distinções entre aprendizagem, há distinções sobre o modo como a criança aprende o conteúdo (pelas metas alcançadas, pela leitura em voz alta etc.) que incorporam normas sobre o estágio de desenvolvimento e aproveitamento.

Para as teorias pós-críticas, o ensino moderno institui no sujeito uma obrigação de possuir comportamentos moralmente corretos, que se coadunam com as intenções do Estado. Esta arte de governar foi chamada por Foucault de “**governamentalidade**” e se constitui enquanto uma técnica de poder sofisticadíssima.

É caracterizada na maneira pela qual a conduta de um conjunto de indivíduos se encontra implicada, de modo cada vez mais intenso, no exercício do poder soberano. Ou seja, a governamentalidade une o público ao privado, por meio da autorreflexão. Esse envolvimento moral se dá de forma interna e autogerenciada.

Assim, a avaliação que o sujeito faz de si mesmo está implicada nas padronizações e nas regulamentações institucionais, bem como, em suas verdades instituídas. Corazza (2002) aponta na instituição escolar a urgente necessidade em controlar, regular e normalizar sua população por meio de técnicas redentoras que prometem de forma humanizadora colocar o aluno em processo de constante reflexão, até que ele interiorize sua própria transparência e possa se tornar um sujeito civilizado, ocidental e autonormalizado.

Chegamos ao fim de mais um tópico, esperamos que você tenha gostado.

RESUMO DO TÓPICO 4

Neste tópico, você viu que:

- A avaliação escolar deve ter como objetivo o desempenho do educando, do professor e de toda a situação de ensino que se realiza no contexto escolar. Sua principal função é subsidiar o professor, a equipe escolar e o próprio sistema no aperfeiçoamento de ensino.
- O diagnóstico de dificuldades e facilidades deve ser compreendido, não como um veredito que irá culpar ou absolver o aluno, mas sim, como uma análise da situação escolar atual do aluno, em função das condições de ensino que estão sendo oferecidas. A avaliação tem sido limitada também pela hipertrofia que o processo de atribuição de notas, ou conceitos assumiu na administração escolar. Definir por meio de notas ou conceitos as dificuldades e facilidades do aluno é apenas um recurso simplificado que identifica a posição do mesmo em uma escala.
- Tomar consciência dos jogos de poder presentes na avaliação é perceber de forma mais ampla o seu entorno social e político que exclui e separa. Assim, quando exercemos a avaliação como função classificatória e burocrática, estamos perseguindo um princípio claro de descontinuidade, de segmentação e de parcelarização do conhecimento e que esta forma de avaliar tem o claro objetivo da domesticação e da alienação.
- A função **libertadora** da avaliação está fundada e representada nos pensamentos de Paulo Freire e prevê o desenvolvimento no processo do conhecimento e da autonomia do sujeito. A função **dialógica** destina-se à emancipação do sujeito. Ela inclui, ao invés de excluir.
- A função **diagnóstica** tem a intenção de informar sobre o contexto que o trabalho irá se realizar, bem como, os sujeitos que participarão desse trabalho, fornecendo subsídios para a tomada de decisão.
- A avaliação **formativa** procura captar os avanços e dificuldades que foram se manifestando ao longo do processo, informando sempre sobre o que está ocorrendo durante o percurso do aluno.
- A avaliação **somativa** acontece no final do trabalho desenvolvido, preocupando-se com o resultado final do aluno.
- Existem diferentes instrumentos de avaliação, destacamos aqui especialmente o **portfólio**, que se constitui enquanto instrumento promotor de habilidades como, a reflexão, a autoavaliação e a análise crítica, assim como os **mapas**

conceituais que se utilizam de aprendizagens significativas para a integração de novos conceitos a estrutura cognitiva do aluno relacionando-os com os saberes prévios que ele possui.

- A perspectiva pós-crítica de avaliação aponta os olhares avaliativos sempre comprometidos historicamente em determinadas relações de poder-saber. O entendimento desta corrente olha para a avaliação como uma tecnologia educacional de poder, controle e regulação, normalização e disciplinamento moral que estabelecem conexões entre currículo, subjetividade e poder inscritas na biopolítica escolar.



1 Jussara Hoffmann, em seu livro “**AVALIAÇÃO, MITO E DESAFIO**” (2009), expõe a seguinte situação:



Lucas está no jardim nível B de uma escola particular. Ao final de outubro, seus pais são convidados a comparecerem à escola. Seus trabalhos são analisados pela professora. Não há muitos detalhes na figura humana. Utiliza poucas cores. Não se interessa pelos desenhos e se dispersa, às vezes. Se há insistência da professora para que faça os trabalhos, o menino responde com certa agressividade. A professora sugere que ele repita o nível B no próximo ano. Essa é a análise da escola. Entretanto, Lucas tem sua própria história. É um menino de seis anos. Desenha na calçada com giz, estradas, desvios, sinaleiras para brincar com seus carrinhos. Seus desenhos representam histórias fantásticas de mares, navios, bombas e homens afogados. O menino lê tudo desde o início do ano e escreve algumas frases. Outro dia, escreveu num bilhete para sua mãe. “Mãe, tu é muito chata!” Lucas, agora, não quer mais ir à escola! Se diz um panaca. Seus pais, entretanto, pretendem que ele repita o nível B no próximo ano.

Assim, descreva quais são as incoerências verificadas na avaliação da professora da Educação Infantil.

2 Que relação você vê entre avaliação e currículo?





CURRÍCULO NA PRÁTICA DOCENTE: FORMAÇÃO EM AÇÃO

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

A partir desta unidade você será capaz de:

- estabelecer relações entre a construção do conhecimento e o papel do pedagogo no desenvolvimento humano e curricular;
- analisar as principais características da proposta curricular nacional;
- conhecer a função do planejamento curricular e todo o planejamento em diferentes níveis envolvidos;
- apresentar práticas pedagógicas e aprofundamento das especificidades dos projetos pedagógicos.

PLANO DE ESTUDOS

A terceira unidade está dividida em quatro tópicos. No final de cada tópico, você encontrará atividades que possibilitarão o aprofundamento de conteúdos na área, propiciando uma reflexão sobre o currículo, as diferentes abordagens teóricas e a história do currículo na educação.

TÓPICO 1 – CURRÍCULO NA PRÁTICA DOCENTE: FORMAÇÃO EM AÇÃO

TÓPICO 2 – CURRÍCULO EM AÇÃO: OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

TÓPICO 3 – PLANEJAMENTO EM AÇÃO: A CONSTRUÇÃO CURRICULAR NA ESCOLA

TÓPICO 4 – CURRÍCULO E A SUA ORGANIZAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE: PROJETOS PEDAGÓGICOS

CURRÍCULO NA PRÁXIS DOCENTE: FORMAÇÃO EM AÇÃO

1 INTRODUÇÃO

“Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”. (NÓVOA, 2000, p. 9).

Com essa afirmação inicial é inevitável não refletir sobre o papel do professor e sua atuação na instituição escolar. E ainda, como não pensar sobre as mudanças e inúmeras atualizações que vêm ocorrendo na sociedade e na escola e o modo de constituir-se e manter-se professor?

Nesse tópico, você estudará, principalmente, refletirá sobre a formação do professor. Uma formação que já não é possível limitar-se a ser inicial, mas continuada. Como os novos desafios contemporâneos, a formação é contínua e diária.

2 FORMAÇÃO DOCENTE: INICIAL E CONTINUADA

Caro(a) acadêmico(a)!

Você já parou para pensar como surgiu a profissão docente? E mais: será que a escola sempre existiu?

A educação, por muito tempo, não era promovida na escola. Anterior ao século XVI, a criança era ensinada em casa, pela convivência com as pessoas mais velhas, seus pais, avós e irmãos mais velhos. Naquela experiência, os familiares eram os próprios educadores de seus filhos.

Além do ensino em meio à família, espaços da comunidade eram locais de aprendizagem, tais, como: as igrejas, as ruas, a esquina, os campos etc. Crianças, jovens e adultos não estavam segregados. Aprendiam pela convivência, de modo semelhante os diversos assuntos, sem a divisão de idade.

Com a invenção da concepção de infância e da educação distinta dos adultos foi necessário criar um lugar específico para o ensino. Criou-se a escola, um espaço onde a criança teria uma boa formação, bons hábitos, sem rudeza e imoralidades (ÁRIES, 1981). De uma educação que podia ocorrer em todos os lugares, passou-se a praticar a educação em um único lugar, legitimado pelas práticas sociais.

No início, a Constituição da escola teve influências religiosas. A princípio, a escolarização era privilégio da burguesia e por distinguir classes sociais, conseqüentemente, diferenciava a qualidade da educação escolar. A educação da burguesia era marcada pelo ensino da literatura, de línguas estrangeiras, como o latim, e o ensino para o mando. Já o ensino das classes populares compreendia o adiestramento para o trabalho, a moral e a fabricação de súditos. (ÚRIA; VARELA, 1991).

Com o passar do tempo, a escola vai se desvinculando da igreja, do ensino moral e religioso e sendo regida pelo ensino estatal.

Você deve se perguntar: por que falar de tudo isso se o assunto é formação de professores? É nesse momento, que iniciamos a discussão desse profissional. Com a criação da escola, da pedagogia, enquanto estatuto dos saberes pedagógicos, uma organização e transmissão de certos conhecimentos tornaram necessária a presença de uma pessoa para atuar nessa função.

Assim, com a intenção de marcar e diferenciar a educação das crianças e legitimar a escola enquanto lugar necessário, com intencionalidades e aprendizagem, entendendo que a rua e a família já não eram mais suficientes para a educação, aparece a necessidade de um profissional específico para educar: surgiu o professor.

É a partir da constituição do professor que se pode falar em uma profissão docente, no qual “mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional”. (NÓVOA, 2000, p. 18).

FIGURA 54 - PROFISSÃO: PROFESSOR



FONTE: Disponível em: <<http://paisalice.blogspot.com.br/2010/11/me-chamaram-na-escola-municipal-em-que.html>>. Acesso em: 27 set. 2012.

Por muito tempo, com um viés tradicional, com base em teorias de Bobbit e Tyler, a eficiência do trabalho docente era sinônimo de controle e centralidade da autoridade por parte do professor, além da importância da presença dos supervisores em todo o processo de ensino. Nessa perspectiva, o professor tinha um papel técnico, com ênfase em objetivos e com baixa autonomia, criatividade e capacidade intelectual e política. (LOPES; DIAS, 2003).

De acordo com Lopes e Dias (2003, p. 1160), o trabalho docente não possibilitava abrir “espaço para a improvisação, a imprevisibilidade e a multidimensionalidade da prática educacional”.

A partir da década de 1970, em muitos países, como em Portugal, a profissionalização do professor e, conseqüentemente, a formação inicial passou a ser assunto de discussão. Investimento em nível superior e crítica ao trabalho docente pelo viés tradicional, baseado em teorias da administração.

Por um lado, havia discussões da defesa de uma ciência da educação, na qual enfatizava o desenvolvimento de uma comunidade científica nessa área, como ator social no campo educativo o professor e por outro, resistências, que defendiam por parte de conservadores que argumentavam não haver necessidade de uma profissionalização docente e formação específica, desvalorizando o saber pedagógico (NÓVOA, 1997).

Com a crescente tentativa de racionalizar o ensino, na década de 80, devido à expansão dos sistemas educativos da segunda metade do século XX, houve uma crise de identidade dos professores, impondo uma separação entre o eu pessoal do eu profissional, através de um controle sobre eles e suas práticas, favorecendo um processo de desprofissionalização.

Em meados de 1980, Abraham conforme NÓVOA (2000), recoloca os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação, fazendo com que, gradativamente, as práticas fossem completadas por um olhar sobre a vida e a pessoa do professor.

Assim, a educação, pela necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico, “faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído”. (NÓVOA, 2000, p. 18).

Nesse período, a partir de teóricos da educação, de legislações sancionadas e outros movimentos, iniciou uma preocupação com a formação inicial do professor e, além disso, a ênfase à formação contínua ou continuada. Nóvoa (1997, p. 22) escreve que, nesse momento: “o desafio é decisivo, pois não está apenas em causa a reciclagem dos professores, mas também sua qualificação para o desempenho de novas funções (administração e gestão escolar, orientação escolar e profissional [...] etc.)”.

Essas novas funções do professor também passam por novos papéis, diante da sociedade, na qual o professor é o centro do processo da reforma educacional, sendo exigida uma formação em nível superior com o objetivo de qualificar melhor a formação, um aprofundamento dos conhecimentos e um maior domínio no exercício da função.

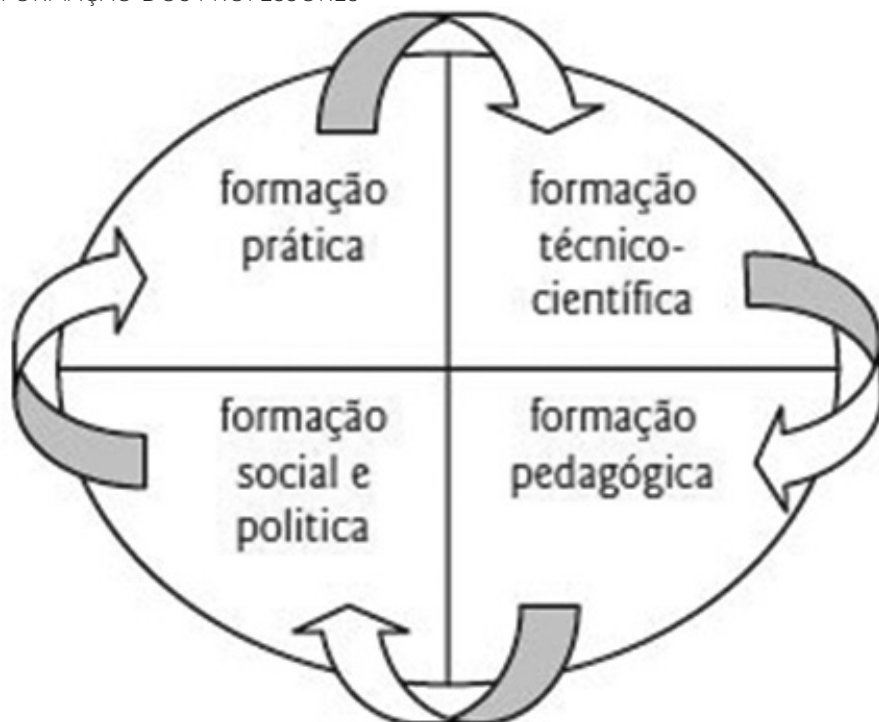
Na formação do professor em instituições de ensino, houve a necessidade de aumentar, no currículo, o número de horas dedicadas à prática escolar do curso, justificando que o futuro professor deve estar em contato com o real e com o meio em que atuará.

Ao encontro, Schön (1997) dá ênfase à prática reflexiva; para ele a reflexão no processo da ação e sobre a ação é o ponto de partida para uma formação com qualidade.

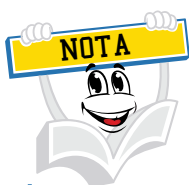
Lembre-se, caro(a) acadêmico(a), de que é preciso considerar que o simples aumento da carga horária da parte prática não é garantia de uma melhor qualidade na formação. É preciso considerar os aspectos em que esta prática se dá. O lugar dos saberes teóricos e de ação no currículo, visando às funções que estes devem desempenhar para a formação do futuro professor e não apenas em relação à carga horária.

A preocupação volta-se para a qualidade da formação docente, com o olhar direcionado para o papel desse profissional da educação e sua concepção de ensino. Assim, a necessidade de assegurar as competências intelectuais, técnica, pedagógica e política na formação dos professores são enfatizadas. Essas competências estão relacionadas entre si, fazendo com que uma complemente a outra, conforme o esquema a seguir.

FIGURA 55 - COMPETÊNCIAS INTELLECTUAIS, TÉCNICA, PEDAGÓGICA E POLÍTICA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES



FONTE: Vasconcelos (2000)



Apesar do repensar sobre a formação docente em muitos países, há ainda muito que avançar em termos de valorização profissional dos professores. No Brasil, já possuímos leis que nos amparam em nossa formação, diretrizes e planos nacionais, mas não é o suficiente, pois há países bem mais avançados.

Assista ao filme **"Entre os muros da escola"** para contribuir com seus estudos. Esse filme francês, do diretor Laurent Cantet, de 2008, retrata alguns conflitos na escola, representando o cotidiano da escola, além de mostrar a desvalorização da profissão docente, ainda presente. Acesse o **trailer** do filme em: <<http://www.youtube.com/watch?v=SIIdal2w1K1U>>.

Com esse movimento de repensar a formação docente, surge uma importância crescente das histórias de vida, em estudos sobre os professores. A profissão docente e as práticas de ensino. Nias (1999, apud NÓVOA, 1997, p. 25)

nos coloca uma reflexão interessante a se fazer em que “o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”.

O professor passa a ser sujeito de estudo e de estar em formação continuamente, não de modo apenas de acumular conhecimentos técnicos e pedagógicos, mas em constante reflexão sobre sua prática, na qual constrói e reconstrói um rol de saberes que constituem sua identidade profissional, bem como pessoal e social.

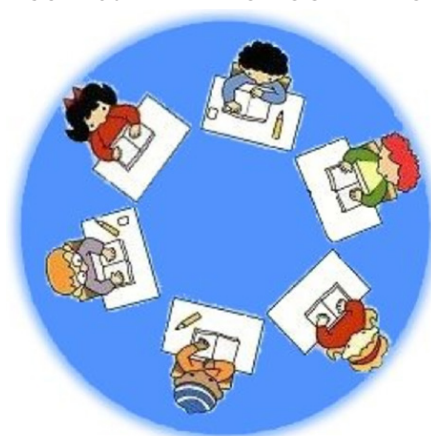
Nesse sentido, a formação é um campo dinâmico e de interação, entendendo que:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1997, p. 25).

Outro ponto relevante em relação à formação continuada é que seu efeito é diferenciado quando realizado em conjunto, com seus pares. Um professor pode estudar sozinho e aprender conceitos e conhecimentos pedagógicos, mas sua reflexão é realizada no trabalho coletivo, no qual é possível apresentar e contrapor opiniões, refletir sobre situações pedagógicas e questões teóricas, que fazem com que exista uma aprendizagem mútua entre um grupo.

De acordo com Nóvoa (1997, p. 27), “práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas, contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores”.

FIGURA 56 - REFLEXÃO DOCENTE NO TRABALHO COLETIVO



FONTE: Disponível em: <<http://www.nre.seed.pr.gov.br/fozdoiguacu/arquivos/Image/FORMACAODOCENTESPEQtexto.jpg>>. Acesso em: 27 set. 2012.



Que tal uma Leitura Complementar? Uma boa sugestão, caro(a) acadêmico(a), é o livro “**Vidas de professores**”, do português António Nóvoa. O livro apresenta artigos em relação às vidas dos professores, compreendendo não ser possível separar o eu pessoal do eu profissional, em que a profissão está impregnada de valores e ideais.

Assim, temos o elemento formação docente, aliado a uma formação continuada, reflexiva e coletiva. A formação com essas características não está isolada, ou seja, se o professor realiza uma formação continuada, isso já representa que ele está inserido em uma escola e em contato com o currículo escolar. Nesse sentido, a formação docente está estreitamente vinculada ao desenvolvimento curricular e à organização da escola, interferindo diretamente nesses processos e fazendo com que o professor seja o ator com grande participação coletiva e envolvimento nas mudanças pedagógicas e curriculares.

Nóvoa (2000, p. 10) destaca que “ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensino a nossa maneira de ser”.

Enfim, “a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas.” (NÓVOA, 1997, p. 28).

A formação docente não é um assunto de discussão específico de um país. Todos os países ocidentais percebem a importância de se discutir sobre a educação escolar, e conseqüentemente, a formação dos professores. No Brasil, não é diferente. Vamos conhecer um pouco da nossa realidade?

BRASIL: FORMANDO E REFORMANDO A FORMAÇÃO DOCENTE

Caro(a) acadêmico(a)! Já passamos por um panorama mais histórico e global da formação docente. Vamos nos ater, nesse momento, na realidade brasileira. Para início de conversa, vamos conhecer a história da formação de professores no Brasil, através de alguns momentos que influenciaram fortemente o currículo docente, como (SAVIANI, 2009):

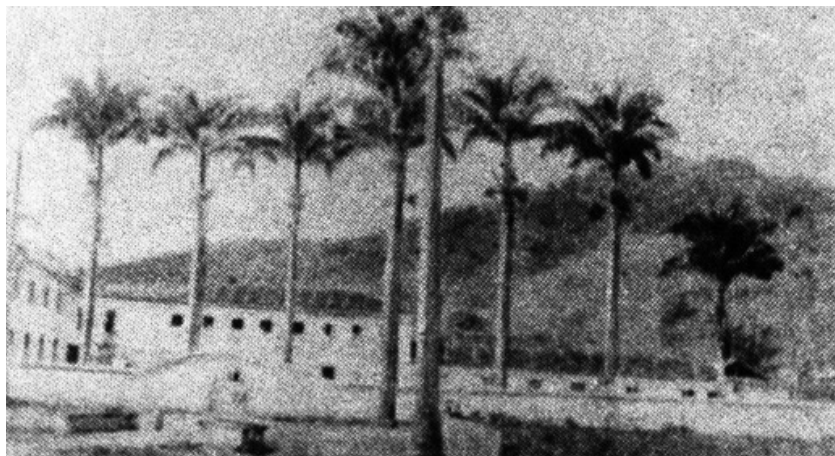
- 1827-1890: período em que é instituído a Lei das Escolas de Primeiras Letras, quando os professores deveriam instruir no método mútuo.



Sobre o método mútuo, entende-se como “o fato de utilizar os próprios alunos como auxiliares do professor. Dentre as condições materiais necessárias estão: a existência de um amplo espaço, um professor, com a ajuda dos alunos mais adiantados.” (SECO, 2012, s/p). Para saber mais acesse: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/m.html>>. Acesso em: 27 set. 2012.

A partir de 1835, surgem as Escolas Normais, baseadas em um modelo europeu com o intuito de preparar os professores pedagogicamente para atuar em escolas primárias. Com um sentido um pouco distorcido, a ênfase foi no domínio dos conhecimentos a serem transmitidos. O primeiro estado a adotar essa formação foi o Rio de Janeiro, em Niterói.

FIGURA 57 - ESCOLA NORMAL, EM NITERÓI, RIO DE JANEIRO (1835)



FONTE: Disponível em: <<http://educacaodialogica.blogspot.com.br/2009/11/as-primeiras-escolas-normais.html>>. Acesso em: 27 set. 2012.

- 1890-1932: momento quando ocorre a expansão das Escolas Normais, impulsionada pela reforma paulista da Escola Normal. A reforma teve como objetivo a melhoria dos conteúdos curriculares e a ênfase nos exercícios práticos de ensino. Essas duas ações foram concretizadas na escola-modelo anexa à Escola Normal em São Paulo, tornando-se referência para os demais estados brasileiros em que recebia professores em formação para observar e estagiar nessa instituição.

FIGURA 58 - ESCOLA NORMAL, EM SÃO PAULO, NA PRAÇA DA REPÚBLICA (1894)



FONTE: Disponível em: <<http://caetanistas78.blogspot.com.br/2011/11/criacao-da-escola-normal.html>>. Acesso em: 27 set. 2012.

- 1932-1939: momento em que ocorrem as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo, em São Paulo, em 1933. Ainda até esse período, mesmo com a reforma paulista, a preocupação estava centrada no domínio e transmissão dos conteúdos. Foi nesse período, que se organizaram os Institutos de Educação, que tinham o objetivo para além do ensino, mas a pesquisa.

Com as duas reformas citadas, surgiram os primeiros Institutos de Educação, centrados na perspectiva da Escola Nova, enfatizando os conhecimentos científicos, pedagógicos-profissionais e humanísticos.

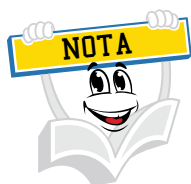
Em relação à reforma de Anísio Teixeira foi instituída pelo Decreto nº 3810/1932, em que o currículo ficou definido, a partir das disciplinas:

1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação. Como suporte ao caráter prático do processo formativo, a escola de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filмотeca; f) museus escolares; g) radiodifusão. (SAVIANI, 2009, p. 146).

- 1939-1971: período em que implantam Cursos de Pedagogia e de Licenciatura. Além de se consolidar o modelo das Escolas Normais. Com o Decreto nº 1.190, de 1939, sobre a formação de professores. A Educação Superior organizou-se da

seguinte forma: “três anos para o estudo das disciplinas específicas. Vale dizer, os conteúdos cognitivos ou ‘os cursos de matérias’, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática”. (SAVIANI, 2009, p. 146).

- 1971-1996: há a substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério, com a lei nº 5.692, de 1971, no chamado segundo grau (hoje, Ensino Médio). E com o passar do tempo, da década de 80, houve uma reformulação com ênfase na identidade docente profissional, que impulsionou a formação em cursos superiores para atuar nos anos iniciais em cursos de Pedagogia.
- 1996-2006: ocorre a criação de Institutos Superiores de Educação, em que há um novo perfil do curso de pedagogia. Mesmo com a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os problemas encontrados na formação docente e suas constantes mudanças como vêm anteriormente, não são superados.



Caro(a) acadêmico(a)! Que tal assistir a um vídeo que retrata a criação de Escolas Normais no Brasil, desde o Império até a década de 1980. Acesse e complemente seus estudos: <http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=FBGfE8mRmUY#!>.

A LDB, Lei nº 9394, de 1996, da Presidência da República, marcou a educação e fez com que gerasse muitos investimentos, no sentido intelectual e financeiro, dos profissionais da educação.

Pensando no nosso assunto em estudo, um dos princípios da LDB é a valorização do profissional da educação escolar, que defende que:

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

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 1996, art. 61).

A partir daí, muitos acordos e reformas foram realizadas na educação, priorizando a qualidade. O Plano Nacional da Educação para o decênio 2011-2020 indica algumas diretrizes que demonstram esse interesse, enfatizando a melhoria da qualidade de ensino, a formação para o trabalho, a valorização dos profissionais da educação, entre outras que indiretamente também enfocam a formação docente.

Dentre as vinte metas traçadas do PNE para até 2020, seis (da treze até a dezoito) pretendem aumentar a qualidade do ensino baseada na formação inicial e principalmente continuada, em diferentes níveis.

FIGURA 59 – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO



FONTE: Disponível em: <<http://envolverde.com.br/educacao/legislacao-educacao/ausencia-de-meta-intermediaria-de-investimento-pode-complicar-cumprimento-do-pne/>>. Acesso em: 27 set. 2012.

Outros documentos foram criados para expandir e efetivar ações que contribuíssem com a busca pela qualidade na formação docente. Entre eles está o “Referencial da Formação de Professores”, que enfatiza a formação dos professores por competências com o objetivo baseado na “profissionalização por meio do desenvolvimento de suas competências de modo a permitir que no cumprimento das suas funções estejam contempladas as dimensões técnicas, sociais e políticas”. (BRASIL, 2002a, p. 7).

Esse documento veio com a intenção e necessidade de repensar a profissionalização docente, além de indicar ações operacionais para esse movimento como mudanças nas práticas de formação (em relação a todo sistema e organização das instituições formadoras) bem como a criação de sistemas de formação (que visem articular os processos de formação inicial e continuada). (BRASIL, 2002a).

Nesse sentido, sendo o professor que atua diretamente na constituição da subjetividade do aluno como pessoa e cidadão, sua formação precisa desenvolvê-lo como pessoa, profissional e cidadão (BRASIL, 2002a).

Para isso, algumas ações são relevantes:

Tomar decisões a respeito da vida coletiva, participar da gestão cooperativa do trabalho, decidir sobre sua própria atuação no cotidiano escolar são aprendizagens fundamentais e que exigem repensar conteúdo, forma e organização da formação de professores, para que eles assumam sua prática social e aprendam a exercer o poder de intervir para transformar. (BRASIL, 2002a, p. 56).

O cotidiano escolar do professor, que está em constante formação, pois sua prática também o faz crescer e aprender. Possibilita confrontar ideias e teorias, que influenciarão em sua prática e atuação com sensibilidade e flexibilidade na tomada de decisões em situações intencionadas com seus alunos. Esse movimento pedagógico é indicado como reflexão na ação (BRASIL, 2002a).

Dentre esses assuntos, o **referencial** traz breve histórico a partir da década de 80 da profissão docente no Brasil, a formação docente e suas competências, indicações para a organização curricular e ações para a formação de professores. E o que nos interessa, principalmente, nos nossos estudos é sobre o professor em formação, cuja formação inicial é apenas a primeira etapa do desenvolvimento profissional, entendendo-o como processual e permanente, em constante atualização, pois esse profissional precisa aprender sempre (BRASIL, 2002a).

Nesse viés, a formação continuada carece de uma reflexão crítica que “deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de autoavaliação que oriente a formação contínua de competências profissionais”. (BRASIL, 2002a, p. 70).

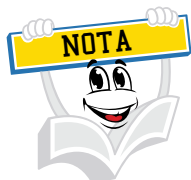
Outro documento norteador são as ‘Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica’, que se apresentam sob forma de Resolução do Conselho Nacional da Educação e constitui “um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica”. (BRASIL, 2002b, p. 1).

Assim, espera-se que os cursos de formação docente busquem “considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional. Adotar essas competências como norteadores, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação”. (BRASIL, 2002b, p. 2).

FIGURA 60 - FORMAÇÃO DOCENTE NECESSÁRIA À ATUAÇÃO PROFISSIONAL



FONTE: Disponível em: <<http://espalharsementes.blogspot.com.br/2012/03/complexidade-da-formacao-de-professores.html>>. Acesso em: 27 set. 2012.



Caro(a) acadêmico(a)! Outro documento importante para a educação nacional é o Decreto nº 6.755 de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica incentivando programas de formação inicial e continuada. Para conhecer essa Política assista à reportagem através do *link*: <<http://www.youtube.com/watch?v=5XKdeekipDs&feature=related>>, ou ainda, acesse o Decreto pelo *site*: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>.

A finalidade desses documentos nacionais é voltada para refletir sobre o papel da formação docente, no contexto do mercado de trabalho e da educação, bem como o envolvimento da comunidade.

Além dos documentos oficiais, autores da educação também defendem a ideia de um professor reflexivo. O jargão ‘a educação está em crise’ não é algo incomum em diversos países. Criticam-se os métodos da escola, a formação e atuação dos professores, os governos e criam-se leis a fim de direcionar o ensino e encontrar uma ‘solução’. Outra ‘solução’ encontrada é a formação de professores por um viés crítico e reflexivo.

Com essa necessidade de reflexão surgem questões a serem repensadas na constituição do currículo que reflete na prática docente:

1. Quais as competências que os professores deveriam ajudar as crianças a desenvolver?
2. Que tipos de conhecimento e de saber-fazer permitem aos professores desempenhar o seu trabalho eficazmente?
3. Que tipos de formação serão mais viáveis para equipar os professores com as capacidades necessárias ao desempenho do seu trabalho? (SCHÖN, 1997, p. 79-80).

Essas questões não têm respostas exatas, passíveis de soluções pragmáticas e instantâneas. Elas são o início de uma reflexão-ação da prática docente que se torna uma constante, não na busca de um ideal ou uma solução para ser aplicada em todos os casos e alunos, mas na reflexão para cada realidade, partindo de que “o professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz” (SCHÖN, 1997, p. 83), para assim poder refletir e agir sobre o fato. Nesse sentido, a reflexão do professor acontece antes, durante e após todo o seu trabalho pedagógico.

Caro(a) acadêmico(a)! Lembre-se que a formação de professores, sua função e atuação estão intrinsecamente ligadas aos conceitos de escola, ensino e currículo, de acordo com cada época.

De acordo com Gómez (1997), há duas imagens marcantes de professores: um como técnico especialista e outro como prático autônomo.

Vejamos as duas imagens:

- O **professor como técnico especialista**: essa imagem permaneceu pelo século XX, a partir de uma concepção positivista, em que o trabalho pedagógico era entendido como a aplicação de técnicas científicas, baseado em uma racionalidade técnica. A psicologia comportamental aplicada ao ensino contribuiu para esse viés, na qual “desenvolveu a imagem do professor como um técnico especializado que aplica as regras que derivam do conhecimento científico, sistemático e normalizado”. (GÓMEZ, 1997, p. 98). Os processos de ensino e o currículo eram baseados em uma visão simplista e linear. Assim, a formação do professor não precisa muito mais que a aprendizagem de técnicas para serem aplicadas e domínio de conteúdos para serem transmitidos.
- Já o **professor como prático autônomo**: com a intenção de superar o modelo linear e mecânico do conhecimento e da prática docente, é um profissional, comprometido com sua prática, que é permeada por reflexão e ação. O que é importante entendermos, acadêmicos, que não é possível definir e apresentar como se reflete, pois ela “não é apenas um processo psicológico individual, passível de ser estudado a partir de esquemas formais [...]. a reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência”. (GÓMEZ, 1997, p. 103). Desse modo, a reflexão passa a ser uma prática constante no trabalho e na formação do professor.

Nessa perspectiva, o professor não é apenas alguém que reproduz conteúdos, é um profissional, reflexivo sobre sua prática, na qual na sua formação “a prática adquire o papel central de todo o currículo, assumindo-se como o lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor”. (GÓMEZ, 1997, p. 110).

Caro(a) acadêmico(a)! Conforme o parágrafo acima, tente perceber como os estágios em sua formação, e posteriormente, sua prática docente é importante para a constituição do ser professor.

Podemos dizer hoje, tanto com base em autores, legislação vigente como nos documentos e diretrizes nacionais da educação brasileira, que estamos em um processo de fortalecer a identidade da profissão docente. Entendendo identidade como um espaço de lutas e conflitos, de construção de maneiras de ser e estar na profissão, em que é necessário tempo, de que cada um se apropria de sua história pessoal e profissional.

Nóvoa (2000) aponta que há três ‘A’ de sustentação no processo identitário dos professores: adesão de princípios e valores, ação de escolhas de melhores maneiras de agir (sucesso ou insucesso) e autoconsciência no processo de reflexão de sua própria ação.

Caro(a) acadêmico(a)! Construímos, até esse momento, na Unidade 3, um conhecimento sobre a formação docente, a partir de um breve resgate histórico,

documentos oficiais da educação, além de autores de grande importância para o currículo na formação docente.

Para dar continuidade aos nossos estudos, que tal conhecer uma proposta curricular marcante na história brasileira e construída a partir de um grupo de professores interessados na educação nacional?

Assim, conheceremos, no próximo tópico, os Parâmetros Curriculares Nacionais, documento que norteia o currículo e a prática pedagógica docente e deve ser um material de grande conhecimento do professor.

RESUMO DO TÓPICO 1

Neste tópico, você viu que:

- A formação docente não existiu sempre, assim como a escola. A profissão professor nasceu a partir do momento em que se pensou em um lugar de ensino às crianças e jovens.
- A formação docente foi alterando-se com o tempo. No início, o currículo voltava-se para uma prática mais técnica e especialista. Depois, a ênfase foi na qualificação e autonomia, entendendo a necessidade de uma formação contínua e reflexiva.
- A prática no currículo da formação docente foi algo que, a partir da década de 80, foi algo indispensável para aproximar o futuro professor do ambiente profissional.
- O currículo na formação docente deve assegurar as competências intelectuais, técnica, pedagógica e política na formação dos professores, um conjunto de competências que se complementam.
- Documentos nacionais foram criados para melhorar a qualidade da formação docente.



- 1 Leia a charge a seguir e associe a crítica exposta com a formação docente e o currículo. Elabore um breve texto sobre as mudanças de concepções ao longo dos anos e o que se vê na prática. Lembre-se de que o exercício da escrita, além de lhe ajudar a relembrar o conteúdo, ajuda na habilidade de produção textual.



FONTE: Disponível em: <http://rafaela-ritter.blogspot.com.br/2010_10_01_archive.html>. Acesso em: 20 jun. 2012.

- 2 Monte um quadro comparativo, com palavras-chaves, que demonstrem as diferentes marcantes de um professor formado com base em um currículo técnico e outro de uma formação autônoma.



CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DOCENTE

TÉCNICO	AUTÔNOMO

CURRÍCULO EM AÇÃO: OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

1 INTRODUÇÃO

Caro(a) acadêmico(a)! Você imagina como surgiram os PCN? Não conhece essa sigla? Mas se acostume, pois esse documento, os Parâmetros Curriculares Nacionais, deve ser um material de consulta e utilização constante no cotidiano escolar.

Nesse tópico, conheceremos os Parâmetros Curriculares Nacionais e o documento Parâmetros em Ação, além de fazer uma breve reflexão que é apenas um início para você, com seus colegas e professor ampliar a discussão.

Podemos dizer que o que possibilitou a construção do documento PCN foi a partir da década de 80 com as mudanças econômicas e sociais de nível mundial e a abertura política nacional. A partir desse momento, as discussões políticas passaram a privilegiar a democracia. Com base nesse tema, as reflexões propiciaram a instauração e consolidação de um governo e de um regime democrático.

A palavra democracia se expandiu rapidamente, resultando em teorias e temas como a democracia liberal, democracia participativa, gestão democrática. A gestão democrática, atualmente, difundida nos espaços sociais, tem como princípios a descentralização (sem hierarquização nas decisões e ações elaboradas), participação (de todos na gestão) e transparência (decisões devem ser de conhecimento de todos) (LUCK, 2006).

Em decorrência dos debates e dada à importância da democracia, a Assembleia Nacional Constituinte, em 1988, instituiu o Estado Democrático de Direito, regulamentado pela Constituição da República Federativa do Brasil, denominada Constituição Cidadã. Ela estabelece como princípios fundamentais: “I - a soberania; II - a cidadania; III - a dignidade da pessoa humana; IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V - o pluralismo político”. (BRASIL, 1988, Título 1).

FIGURA 61 - CONSTITUIÇÃO



FONTE: Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/edicoes/paginas-individuais-dos-livros/constituicao-da-republica-federativa-do-brasil>>. Acesso em: 27 set. 2012.

O artigo 5º dispõe sobre os direitos e deveres individuais e coletivos, segundo o qual:

todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (BRASIL, 1988, Título II - Dos Direitos e Garantias Fundamentais). Desse modo, no artigo 6º são indicados os direitos dos cidadãos; constam como “direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 1988, Capítulo II - Dos Direitos Sociais).

A defesa do exercício da cidadania na escolarização está deliberada no artigo 205:

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Para a disseminação da educação cidadã, outros documentos são produzidos a partir de reuniões e pactos mundiais como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, ocorridos em Jomtien – Tailândia.

Em 1990, reuniram-se representantes dos seguintes países: Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia, para discutir sobre a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, considerando que todo cidadão tem direito à educação, ainda que a educação favoreça “o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e cooperação internacional”. (UNESCO, 1998, s/p).

Para suprimir os problemas da educação, melhorar a qualidade e disponibilidade, a Declaração traça objetivos como medidas necessárias à educação para todos. Assim, os países citados comprometeram-se em cooperar e responsabilizar-se com as metas construídas. A partir desse documento, cada país construiu planos e metas para alcançar os objetivos educacionais.



Você imagina quais foram as metas traçadas no encontro mundial que resultou na Declaração Mundial sobre Educação para Todos? Que tal conhecer?

Os objetivos traçados são: 1. Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. 2. Expandir o enfoque. 3. Universalizar o acesso à educação e promover a equidade. 4. Concentrar a atenção na aprendizagem. 5. Ampliar os meios do raio de ação da educação básica. 6. Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem. 7. Fortalecer as alianças. 8. Desenvolver uma política contextualizada de apoio. 9. Mobilizar os recursos e 10. Fortalecer a solidariedade internacional (UNESCO, 1998).

Ao encontro desse documento, o governo brasileiro inicia discussões a respeito da educação nacional e a construção de políticas de educação, que discorressem sobre a atualização de processos formativos, processos de avaliação, a formação docente, a relação aluno-professor, a gestão escolar, o currículo escolar e a criação de projetos, de reformas e de planos. Os PCN são um documento norteador formulado, a partir dessas políticas de educação.

Assim, em 1995, a elaboração dos PCN é iniciada e concluída em 1997, no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso. Fique atento, caro(a) acadêmico(a), ao estudo desse documento, pois as políticas de educação têm objetivos traçados como toda a prática docente possui.

● OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

O objetivo dos PCN (BRASIL, 1997a) é estabelecer à equipe pedagógica uma referência curricular e apoio na elaboração do currículo e do projeto pedagógico. Conforme os PCN, esse documento é o resultado de um trabalho que contou com a participação de um grupo de especialistas ligado ao Ministério da Educação (MEC), produzido a partir de estudos e do contexto das discussões pedagógicas atuais, no decurso de seminários e debates com professores que atuam em diferentes graus de ensino.

FIGURA 62 – PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS



FONTE: Disponível em: <<http://clickpedagogia.wordpress.com/parametros-curriculares-nacionais-pcn/>>. Acesso em: 27 set. 2012.

O documento dos PCN consiste em uma referência nacional para o Ensino Fundamental e Médio. Sua elaboração é de primeiro nível de concretização curricular, seguido de propostas curriculares dos Estados e Municípios, que poderão ser utilizados como recurso para adaptações ou elaborações curriculares realizadas pelas Secretarias de Educação. (BRASIL, 1997a).

De forma mais acessível aos professores, tanto de linguagem como de quantidade, pois a publicação de livros e artigos referente às propostas curriculares é extensa. O texto dos PCN tem função definidora do currículo mínimo, orienta práticas pedagógicas e organiza a estrutura escolar. Estabelece o plano curricular indicando conteúdos, objetivos, práticas educativas e sugestões de avaliação. Como é um documento de nível nacional, tenta abranger e ter aplicabilidade em todo território nacional, de maneira homogênea.

Os PCN do Ensino Fundamental – do primeiro ao nono ano – são compostos de módulos divididos em:

Volume 1: Introdução; Volume 2: Língua Portuguesa. Volume 3: Matemática. Volume 4: Ciências Naturais. Volume 5: História e Geografia. Volume 6: Arte. Volume 7: Educação Física. Volume 8: Apresentação dos Temas Transversais e Ética. Volume 9: Meio Ambiente e Saúde e Volume. 10: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.

FONTE: Disponível em: <www.educacional.com.br/legislacao/leg_vi.asp>. Acesso em: 27 set. 2012.

Já os PCN do Ensino Médio são assim distribuídos:

Bases legais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Ciências humanas e suas tecnologias.

FONTE: Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 27 set. 2012.



Caro(a) acadêmico(a)! A Educação Infantil também tem documentos norteadores do currículo, que são **“Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil” (RECNEI)** e **“Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil”**. O primeiro documento pretende orientar o professor, além de discutir conceitos importantes como educar e cuidar, entre outros. O RECNEI está dividido em unidades que são: Introdução, Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo, Identidade e Autonomia das Crianças e Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Já o segundo documento está disponível em dois volumes e apresenta recomendações para promover a igualdade de oportunidades educacionais.

Para conhecer melhor os documentos, respectivamente, acesse:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>.

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>.

Uma das preocupações centrais dos PCN é o tema da cidadania, da formação cidadã. As orientações e atualizações dos parâmetros aos professores têm a pretensão de interferir na atividade pedagógica, no estabelecimento de etapas do planejamento e do currículo, com ênfase tanto na autonomia como na participação e princípios de cidadania.

Mais do que o ensino de conteúdos básicos, hoje na escola, a aprendizagem da cidadania é legitimada e indispensável. A disseminação dessa aprendizagem transita em documentos oficiais, em autores que escrevem sobre educação e em projetos pedagógicos das escolas.

No volume 8 dos PCN, se estimula a desenvolver um trabalho educativo que possibilite a formação do aluno-cidadão democrático. Segundo alguns dos objetivos do volume 8, espera-se que os alunos sejam capazes de:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania (1997b, p. 9).

O tema cidadania foi incorporado às diversas áreas da educação, incluído nos Temas Transversais e implica a prática educacional como forma de compreender a “realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental”. (BRASIL, 1997b, 15).

Os PCN defendem que o fundamento da sociedade democrática é reconhecer o sujeito de direito (BRASIL, 1997b). O significado da cidadania é pautado no sujeito, portador de direitos e deveres, “abrangendo exclusivamente os direitos civis (liberdade de ir e vir, de pensamento e expressão, direito à integridade física, liberdade de associação) e os direitos políticos (eleger e ser eleito), sendo que seu exercício se expressa no ato de votar”. (BRASIL, 1997b, p. 19).

Com base na Constituição de 1988 e na LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem uma educação comprometida com a cidadania, pautados em princípios que devem orientar a educação escolar: dignidade da pessoa humana, igualdade de direitos, participação e corresponsabilidade pela vida social. Conforme os PCN, “a educação para a cidadania requer, portanto, que questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos”. (BRASIL, 1997b, p. 25).

Os conteúdos dos PCN, de acordo com Barbosa partem:

do princípio de que os conteúdos de ordem cognitiva veiculados pela escola – de forma fragmentada, em razão da especialização do conhecimento de cada área – não seriam suficientes para atender as demandas da atualidade em relação ao perfil ideal do novo homem, para que este homem pudesse inserir-se no mundo do trabalho, exercer a sua cidadania e participar na construção do bem comum. A educação deveria voltar-se a partir de então, para a formação integral dos alunos. Foi, assim, proposta a ampliação da concepção de conteúdo escolar, que deveria agora incorporar o ensino de hábitos, atitudes, valores, normas e procedimentos que pudessem contribuir para o desenvolvimento e socialização dos alunos. (2000, p. 71).

A inclusão dos temas transversais é um assunto novo, possível na sociedade atual, visando a uma nova formação comparada a formações anteriores, trazendo assuntos de fora – na sociedade – para dentro da escola. Assim, outras competências são necessárias ao discente nessa formação, ou seja:

Isso significa novas demandas para a Educação Básica, em que se destacam os conteúdos que façam sentido para o momento de vida presente e que ao mesmo tempo, favoreçam o aprendizado de que o processo de aprender é permanente. Para tanto, é necessária a utilização de metodologias capazes de priorizar a construção de estratégias de verificação e comprovação de hipóteses na construção do conhecimento, a construção de argumentação capaz de controlar os resultados deste processo, o desenvolvimento do espírito crítico capaz de favorecer a criatividade, a compreensão dos limites e alcances lógicos das explicações propostas. (BRASIL, 1997b, p. 44).

Assim, além de objetivos cognitivos, os PCN traçam objetivos morais e atitudinais.

Você percebeu que o currículo escolar, atualmente está permeado para além dos conteúdos formais, de novas aprendizagens? Conhecimentos e aprendizados como cidadania fazem parte do currículo das escolas. Mais adiante, veremos sobre o assunto.



Caro(a) acadêmico(a)! Quer saber mais sobre o teor dos PCN? Que tal acessar o site do MEC para conhecer o documento na íntegra? Acesse e explore: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>.

Os PCN foram elaborados com a contribuição de um professor espanhol César Coll. A proposta brasileira pretendeu implantar uma reforma curricular, dar um direcionamento do trabalho do professor, bem como: o que se deve esperar de aprendizados do aluno. Ou seja, o que deve conter o currículo escolar.

Os PCN pretendem atender às deliberações da Constituição Federal de 1988 e assim fixar conteúdos mínimos para o ensino, construindo uma formação básica e respeitando as especificidades regionais.

Citando Barreto (2000, p. 35), “o governo federal passa pela primeira vez, em meados dos anos noventa, a fazer ele próprio prescrições sobre currículo, que vão muito além das normas e orientações gerais que caracterizaram a atuação dos órgãos centrais em períodos anteriores”.

Com o intuito de transformar a realidade educacional, o documento defende que “faz-se necessária uma proposta educacional que tenha em vista a qualidade da formação a ser oferecida a todos os estudantes”. (BRASIL, 1997a, p. 27).

A intenção dos PCN é que o professor tenha um auxílio em sua ação de reflexão sobre o cotidiano da prática pedagógica, que continuamente esse cotidiano se transforma e exige novas competências docentes. Nesse sentido, com esse documento se prevê que seja possível:

- rever objetivos, conteúdos, formas de encaminhamento das atividades, expectativas de aprendizagem e maneiras de avaliar;
- refletir sobre a prática pedagógica, tendo em vista uma coerência com os objetivos propostos;
- preparar um planejamento que possa de fato orientar o trabalho em sala de aula;
- discutir com a equipe de trabalho as razões que levam os alunos a terem maior ou menor participação nas atividades escolares;
- identificar, produzir ou solicitar novos materiais que possibilitem contextos mais significativos de aprendizagem;
- subsidiar as discussões de temas educacionais com os pais e responsáveis. (BRASIL, 1997a, p. 12).

A proposta apresentada pelos PCN não tem uma concepção rígida de currículo; é flexível, com o objetivo de considerar a diversidade brasileira e respeitando a autonomia do professor e equipe pedagógica.



UNI: Caro(a) acadêmico(a)! Assista ao vídeo do *link* a seguir para complementar seus estudos sobre os PCN, para entender ainda mais sobre esse documento que visa, principalmente, à qualidade educacional e um norte para uma proposta curricular, com base na formação para a cidadania:

Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=A3Zg7W0VkJHc>.

Acadêmico(a)! Apresentamos aqui uma imagem disponibilizada em outro documento importante do MEC, “**Ensino Fundamental de Nove anos**”, que contribui para percebermos a organização desse nível de ensino:

QUADRO 6 - DOCUMENTO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

Ensino Fundamental								
Anos Iniciais					Anos Finais			
1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano

FONTE: Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2012.

O quadro acima nos indica uma organização que, atualmente, deve ser planejada em seu conjunto. Ou seja, projetando essa prática para o trabalho do professor em que “esta é uma oportunidade preciosa para uma nova práxis dos educadores, sendo primordial que ela aborde os saberes e seus tempos, bem como os métodos de trabalho, na perspectiva das reflexões antes tecidas”. (BRASIL, 2004, p. 18).

Outro documento posterior ao PCN são os Parâmetros em Ação. Vamos conhecê-lo?

● PARÂMETROS EM AÇÃO

Os Parâmetros em Ação são um documento que visam complementar aos Parâmetros Curriculares Nacionais, além de outros documentos educacionais existentes, apoiando e incentivando os profissionais da educação no desenvolvimento profissional.

Como já estudamos anteriormente, esse documento pretende desenvolver no profissional da educação o estudo de sua área, a prática da reflexão e o trabalho em parceria, sempre com foco na qualidade de ensino. Os Parâmetros em Ação pretendem levar ao grupo de professores e profissionais do ensino reflexões sobre experiências escolares e curriculares, aprimorando e ampliando o trabalho pedagógico.

Desse modo, os Parâmetros em Ação em relação à dimensão pedagógica têm o objetivo de:

favorecer a construção de algumas competências mínimas que estão na base da profissionalização, [...] quais sejam, as competências relativas ao trabalho em equipe e à administração da própria formação. Essas duas competências foram priorizadas em função das possibilidades determinadas pela realidade e pela ação supletiva do MEC, que visa em última instância, contribuir para que os Parâmetros, referenciais e propostas curriculares sirvam de pretexto para que os professores e as escolas reencontrem sua função social, melhorando o nível de escolaridade de seus alunos. (BRASIL, 1999, p. 6).

Nesse sentido, espera-se que o professor, através desse documento, compreenda a necessidade da aprendizagem constante para ambos, professor e aluno, entendendo que esse último precisa aprender a interpretar as necessidades da sociedade, para além de conteúdos estanques e atemporais, entendendo que:

A ação do aluno como paradigma do processo pedagógico só acontecerá na medida da criatividade, da competência e do envolvimento emocional do professor. O melhor professor é aquele que ensina a aprender, tendo como maior aliado à realidade que envolve seus alunos em desafios cada vez mais complexos. (BRASIL, 1999, p. 32).



Os Parâmetros em Ação são divididos por áreas de conhecimento e formação.

Para conhecer o documento na íntegra acesse:

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_acao/pcnacao_alf.pdf>

Agora, caro(a) acadêmico(a), que você já conhece o teor dos PCN e dos Parâmetros em Ação, que tal fazer uma reflexão sobre o currículo escolar e a prática docente a partir desses documentos?

● REFLETINDO SOBRE OS PCN: ESCOLA, CURRÍCULO E DOCÊNCIA

Acadêmico(a), é a partir de documentos mundiais que foram traçadas ações mais pontuais e objetivos nacionais em relação à educação, no intuito de fortalecer e qualificar a formação dos professores, além da atenção sobre os alunos e a constituição do currículo escolar.

O papel do professor e do aluno, a partir desses documentos norteadores alterou-se. Diante da sociedade que vivemos, dominada por novas tecnologias e linguagens, capitalista e globalizada, novos conhecimentos fizeram com que as relações entre as pessoas (profissionais e pessoais) fossem modificadas. Nesse contexto, os indivíduos precisam aprender a viver nesse meio, compreendendo a existência da competitividade, desafios e instabilidade. (ZANLORENSE, LIMA, 2009).

Assim, o intuito tanto da formação básica quanto da formação docente é aprender a aprender, conforme Saviani (2007 apud ZANLORENSE; LIMA, 2009, p.1369).

O lema “aprender a aprender”, tão difundido na atualidade, remete ao núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas. Com efeito, deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem.

Nesse processo, o professor precisa atuar com reflexão, entendendo que ele “criará situações para que os alunos aprendam, mas jamais saberá o que os alunos construíram em sua mente”. (FACCI, 2004 apud ZANLORENSE; LIMA, 2009, p. 1371). Porém, o professor não pode se distanciar da aprendizagem que faça com que o aluno observe, reflita e questione as relações sociais e sua condição de sujeito na sociedade, “bem como: quem ele é, qual lugar este sujeito ocupa nesta sociedade e quais os elementos que determinam sua condição dentro desta”. (ZANLORENSE; LIMA, 2009, p. 1372).

Caro(a) acadêmico(a)! Você deve ter notado como há o que se discutir sobre a formação docente, não é mesmo? Outra discussão importante e que agora vamos nos ater é sobre o planejamento escolar.

RESUMO DO TÓPICO 2

Neste tópico, você viu que:

- A criação de documentos nacionais norteadores foi possível, a partir da década de 80 com a abertura política e com a instituição de um estado democrático, com a Constituição Federal de 1988, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais e Parâmetros em Ação.
- O objetivo dos PCN (BRASIL, 1997a) é estabelecer à equipe pedagógica uma referência curricular e apoio na elaboração do currículo e do projeto pedagógico.
- Os PCN tem função definidora do currículo mínimo, orienta práticas pedagógicas e organiza a estrutura escolar.
- Uma das preocupações centrais dos PCN é o tema da cidadania, que deve resultar em uma formação cidadã.
- Os Parâmetros em Ação pretendem levar ao grupo de professores e profissionais do ensino reflexões sobre experiências escolares e curriculares, aprimorando e ampliando o trabalho pedagógico.
- A constituição do currículo passa, na atualidade, por um processo flexível em que o intuito, tanto da formação básica quanto da formação docente, é aprender a aprender.

AUTOATIVIDADE



1 Caro(a) acadêmico(a)! Para retomar o que aprendemos até o momento, aponte as características principais e o contexto histórico em que foram construídos os PCN.



2 Se você trabalha na área (senão tente perceber isso em seu estágio) identifique a influência que os PCN têm sobre a construção do planejamento curricular e descreva o modo como é realizado tal construção.



PLANEJAMENTO EM AÇÃO: A CONSTRUÇÃO CURRICULAR NA ESCOLA

1 INTRODUÇÃO

Olá acadêmico(a)! Você já imaginou sua vida sem planejamento? Na vida pessoal? No trabalho? No estudo?

Para iniciar nossa conversa, vamos lembrar a história da cigarra e da formiga. Você se lembra da história?

A Cigarra e a Formiga

Num dia soalheiro de verão, a Cigarra cantava feliz. Enquanto isso, uma Formiga passou por perto. Vinha afadigada, carregando penosamente um grão de milho que arrastava para o formigueiro.

X – Por que não ficas aqui a conversar um pouco comigo, em vez de te afadigares tanto? – Perguntou-lhe a Cigarra.

– Preciso arrecadar comida para o Inverno – respondeu-lhe a Formiga.

– Aconselho-te a fazeres o mesmo.

– Por que me hei de preocupar com o inverno? Comida não nos falta... – respondeu a Cigarra, olhando em redor.

A Formiga não respondeu, continuou o seu trabalho e foi-se embora. Quando o inverno chegou, a Cigarra não tinha nada para comer.

No entanto, viu que as Formigas tinham muita comida porque tinham guardado no verão. Distribuíam-na diariamente entre si e não tinham fome como ela. A Cigarra compreendeu que tinha agido mal...

FONTE: Disponível em: <<http://fabulasinfantis.blogs.sapo.pt/902.html>>. Acesso em: 28 maio 2012.

FIGURA 63 - A CIGARRA E A FORMIGA

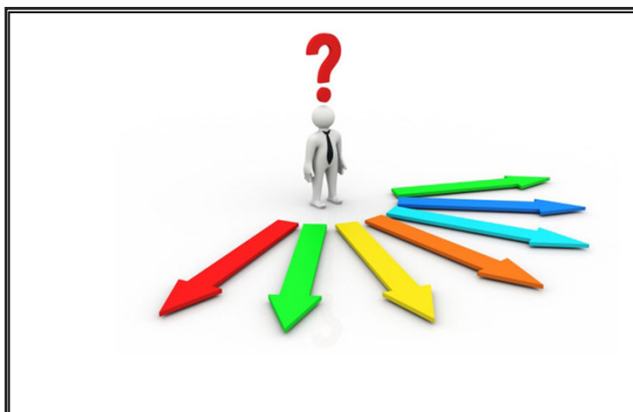


FONTE: Disponível em: <<http://aprendercentrodeestudos.blogspot.com.br/2012/05/conto-cigarra-e-formiga.html>>. Acesso em: 28 maio 2012.

Como na história clássica da cigarra e da formiga, a vida do ser humano é permeada por planejamentos. O ser humano planeja ações e traça objetivos a partir do pensamento racional. Mesmo o pensar e o imaginar são, de certo modo, um modo de planejar.

Desde ações mais diárias, como planejar o dia com tarefas domésticas, o trajeto do trabalho ou estudo e a roupa que irá usar, como ações em longo prazo, como construir uma casa, investir uma carreira profissional e planejar uma viagem ao exterior são planejamentos no nível micro e macro, respectivamente, que necessitam uma organização prévia. Esses planejamentos terão fatores que irão interferir na execução e concretização do que se objetiva, como financeiro, tempo, dedicação etc.

FIGURA 64 - PLANEJAMENTO: ORGANIZAÇÃO E DECISÕES



FONTE: Disponível em: <<http://vivi-saude.blogspot.com.br/2012/01/planejamento.html>>. Acesso em: 28 set. 2012.

Conforme o dicionário, planejamento é: “1. Ato ou efeito de planejar. 2. Serviço de preparação de um trabalho, de uma tarefa, com o estabelecimento de métodos convenientes. [...] 3. Determinação de um conjunto de procedimentos, de ações [...] visando à realização de determinado projeto”. (HOUAISS, 2009, s/p).

A partir de uma escrita bem geral sobre planejamento, vamos ao nosso assunto em questão.

2 PLANEJAMENTO CURRICULAR

No campo da educação, não é diferente do visto anteriormente. O planejamento é uma prática necessária. Desse modo, o planejamento é imprescindível na prática docente e no currículo. Como vimos na Unidade 1, o termo currículo refere-se a caminho e trajetória.

Como a educação escolar é uma intervenção com intencionalidade, a organização e sistematização de ações e objetivos tornam-se imprescindíveis. De acordo com Sacristán (2000, p. 281), “o planejamento é a função de ir formando progressivamente o currículo em diferentes etapas, fases ou através das instâncias que o decidem e moldam”.

Podemos dizer que há níveis diferentes de planejamento na educação. Em diferentes autores da área, você poderá encontrar diversas definições.

No nosso estudo, vamos ver o planejamento em três níveis: o **educacional**, o **curricular** e **plano de ensino**.

O primeiro nível de planejamento é algo mais amplo, pensando em ações macros, que podemos encontrar na legislação educacional, entendendo o planejamento educacional, como:

Processo contínuo que se preocupa com o para onde ir e quais as maneiras adequadas para chegar lá, tendo em vista a situação presente e possibilidades futuras, para que o desenvolvimento da educação atenda tanto às necessidades do desenvolvimento da sociedade, quanto às do indivíduo. (COARACY, 1972 apud GAMA; FIGUEIREDO, 2012, p. 4).

As orientações para o planejamento educacional podem ser visíveis na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que delegam essa prática ao trabalho pedagógico realizado na instituição de ensino, conjuntamente com os profissionais da educação, zelando pela aprendizagem dos alunos e estabelecendo estratégias, de acordo com as necessidades educacionais dos mesmos.

Nesse sentido, a LDB indica a formação de um sujeito com pleno desenvolvimento, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Ainda, conforme Gama e Figueiredo (2012, p. 5), “o professor tem

como incumbência não só ministrar os dias letivos e horas-aulas estabelecidas, mas também participar de forma integral dos períodos dedicados ao planejamento, além de participar, também, da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino a qual ele pertença”.

Já o planejamento curricular é de nível intermediário, poderemos assim definir, pois sua preocupação permeia a seleção de conteúdos e sua aprendizagem, como também as condições, aplicação e integração desses conteúdos. Esse planejamento se aproxima das orientações de documentos oficiais como os PCN, que direcionam a prática pedagógica.

De acordo com Sarulbi (1971 apud GAMA; FIGUEIREDO, 2012, p. 4), o planejamento curricular define-se como “uma tarefa multidisciplinar que tem por objetivo a organização de um sistema de relações lógicas e psicológicas dentro de um ou vários campos do conhecimento, de tal modo que se favoreça ao máximo o processo ensino aprendizagem”.

Nesse viés, o planejamento do currículo precisa traçar seu “caminho”, “desde uma ótica processual. O plano agrupa uma acumulação de decisões que dão forma ao currículo e à própria ação. É a ponte entre a intenção e a ação, entre a teoria e a prática”. (SACRISTÁN, 2000, p. 281).

De forma não tão simples, quanto aos planos realizados no dia a dia, o planejamento curricular exige mais do que prever condições de aprendizagem, pois está relacionado com a realização “em coerência com certas teorias ou princípios pedagógicos, organizando os conteúdos e a atividade em função de certas teorias da aprendizagem humana, princípios metodológicos, precisão de determinados meios, condições do ambiente de aprendizagem etc.” (SACRISTÁN, 2000, p. 282).

O planejamento curricular, nessa perspectiva, não é passível de uma técnica ou modelo rigoroso para ter êxito, mas sim, é a “realização de uma prática na qual é preciso deliberar entre opções, considerar circunstâncias particulares da situação na qual se aplica, para a qual não se pode dispor de estratégias rigorosas”. (SACRISTÁN, 2000, p. 286). O que o autor quer dizer quando fala de não seguir estratégias rigorosas é no sentido de considerar a realidade escolar, os envolvidos nessa construção como os professores, alunos e toda a comunidade para tal atividade.

Em relação ao **plano de ensino**, é considerado em nível micro, ou seja, está mais próximo do cotidiano escolar, variando de acordo com a prática do professor. Assim, definimos como a “previsão das situações do professor com a classe.” (MATTOS, 1968, apud GAMA; FIGUEIREDO, 2012, p. 4).

Achou trabalhoso? Sim, o planejamento demanda investimento humano por parte dos envolvidos, na previsão de objetivos e conteúdos, bem como, o modo para o seu desenvolvimento. Além disso, as intenções e ações previstas no planejamento devem estar atreladas com a realidade, para o qual se está planejando. Desse modo, é possível pensar em uma viabilidade desse planejamento.



Caro(a) acadêmico(a)! Assista ao vídeo sobre “Aspectos do planejamento escolar”, que aborda alguns pontos importantes relativos ao planejamento da escola e das atividades do professor em sala de aula, no *link*: <<http://www.youtube.com/watch?v=uCQctHOnwkM>>

Acadêmico(a)! Até esse momento você já deve ter adquirido conhecimentos e estabelecido relações entre o planejamento e currículo escolar.

Aproximando-se ainda mais da prática do professor, vamos estudar o **plano de aula**, que é a concretização dos três diferentes níveis de planejamento. Ou seja, a prática planejada no cotidiano escolar que prevê ações mais pontuais e efetivas para o desenvolvimento de todo o planejamento escolar.

3 CURRÍCULO EM AÇÃO: PLANO DE AULA

Dos níveis de planejamento, o plano de aula é o que está mais próximo do processo de ensino-aprendizagem. É ele que efetiva o planejamento curricular e organiza-o de forma a concretizar ações em sala de aula.

Libâneo (1994) escreve que o planejamento inclui a previsão de atividades didáticas, sua organização e coordenação ao encontro dos objetivos estabelecidos, bem como, sua adequação e reflexão no processo de ensino.

Do mesmo modo, o plano de aula opera com certa flexibilidade, sendo adaptado a diferentes turmas, não de forma improvisada, mas respeitando o tempo dos alunos e suas capacidades.

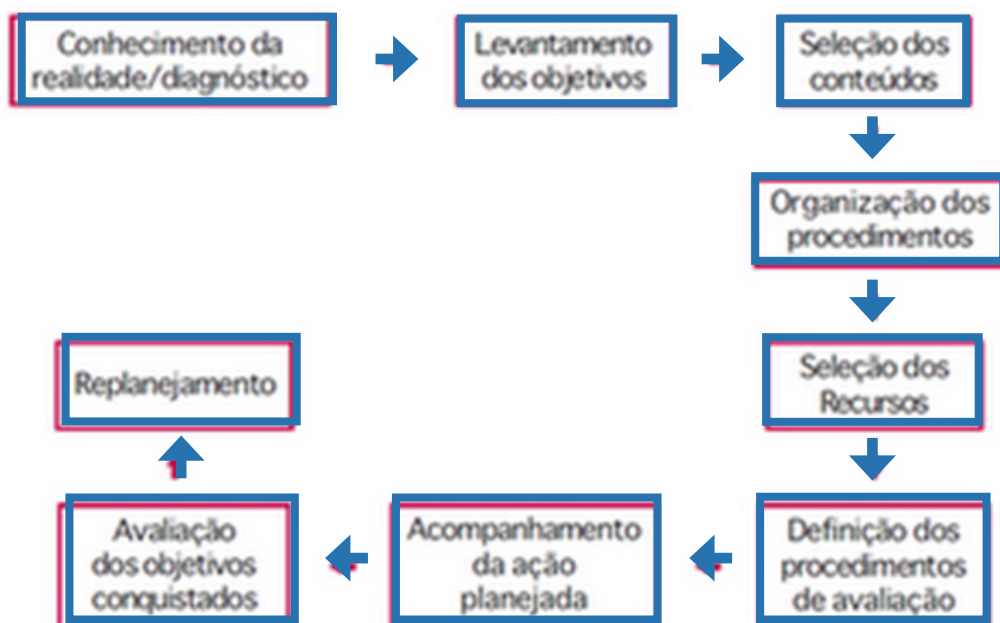
O plano de aula se compõe a partir de alguns elementos que o ajudarão a se concretizar:

- tem clareza e objetividade;
- é o resultado de opções didáticas, através do estabelecimento de metodologias;
- tem a necessidade de ser atualizado constantemente;
- é planejado a partir dos conhecimentos prévios dos alunos;
- articula teoria e prática;

- tem flexibilidade diante de situações inusitadas por parte dos alunos;
- é elaborado a partir da realidade dos alunos e da comunidade;
- organiza o processo de ensino;
- estabelece coerência entre o processo e o resultado.

A partir dos itens citados, tente refletir sobre o esquema a seguir sobre o planejamento do professor em sua prática docente:

FIGURA 65 - PLANEJAMENTO DO PROFESSOR NA PRÁTICA DOCENTE



FONTE: Disponível em: <<http://educacaoesuperacao.blogspot.com.br/2011/02/o-processo-de-planejamento.html>>. Acesso em: 28 set. 2012.

Para complementar seus estudos, vamos, nesse momento, abordar, especificadamente, a importância do planejamento escolar.

4 A IMPORTÂNCIA E FUNÇÃO DO PLANEJAMENTO ESCOLAR

A ação de planejar envolve um processo de racionalização, organização e coordenação por parte dos profissionais da educação, permeada por atividades escolares e pelo contexto social. Ou seja, o contexto social entende que toda a comunidade acadêmica faz parte de uma relação social, que tem influências econômicas, políticas e culturais. (LIBÂNEO, 1994). Por esse motivo, é que os elementos do planejamento curricular e de ensino, como os objetivos, os conteúdos e os métodos são influenciados de implicações sociais.

Entenda caro(a) acadêmico(a), que o planejamento escolar não deriva de técnicas precisas, mas, sim, de uma atividade de refletir sobre opções e ações que são essenciais para darmos o rumo pedagógico ao trabalho docente. Desse modo:

A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo, é, antes, a atividade consciente da previsão das ações político – pedagógicas, e tendo como referência permanente às situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural) que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que integram o processo de ensino. (LIBÂNEO, 1994, p. 222).

Libâneo (1994), a partir da importância do planejamento escolar define as funções principais do mesmo:

- esclarece sobre os princípios, diretrizes e procedimentos do trabalho docente, articulando as atividades da escola e as exigências do contexto;
- estabelece o posicionamento filosófico, político-pedagógico e profissional e relacionado com as ações a serem realizadas na escola e na sala de aula;
- pretende garantir a racionalização, organização e coordenação do trabalho docente, voltado para um ensino de qualidade, evitando a improvisação e a rotina;

FONTE: Adaptado de: <www.aedb.br/faculdades/...escolar/PLANEJAMENTOESCOLAR.pdf>. Acesso em: 28 set. 2012.

- define objetivos, conteúdos e métodos a partir do contexto social, de modo a contemplar a comunidade e os alunos nas suas individualidades;
- mantém a unidade e a coerência do trabalho pedagógico, relacionando com o plano de ensino do professor, respondendo para que ensinar (objetivos), o que ensinar (conteúdos), a quem ensinar (público-alvo), como ensinar (metodologia) e como avaliar (avaliação);
- atualiza os conteúdos do plano, quando necessário;
- facilita o planejamento das aulas.

Estamos falando, principalmente, do planejamento curricular, mas as funções citadas acima por Libâneo (1994) podem ser aplicadas nos diferentes tipos de planejamento. Essas funções são instrumentos para a ação efetiva, agindo como guia de orientação ao trabalho pedagógico, que apresentam ordem de sequência, objetividade, coerência e flexibilidade.

Nesse viés, Gama e Figueiredo (2012, p. 8) escrevem que o planejamento é “um ‘organismo vivo’ flexível, adaptável a diferentes realidades e necessidades que possam surgir, contrariando os poucos que ainda acreditam que o planejamento por si só já é a solução de todos os possíveis problemas que possam surgir ao longo do desenvolvimento do trabalho em questão”.

No ato de planejar o currículo, é necessário cuidar com os extremos: a flexibilidade é importante, mas não pode se tornar algo alienante e tirano. Do mesmo modo, o currículo pode se tornar algo tão flexível que não há mais o planejamento curricular como guia da prática docente. (VASCONCELLOS, 2000).

Dessa forma, o planejamento visa projetar ações pedagógicas, contribuindo também para reflexão e, posteriormente, com a avaliação. Na verdade, acadêmico(a), acreditamos que você tenha percebido como todo esse processo de planejamento é interligado, tanto em relação com os diferentes níveis de planejamento, como algumas ações, por exemplo, a avaliação. Além disso, o planejamento não é algo estanque. Sua reflexão é contínua. Pense sobre isso!

Você sabe de quem é a responsabilidade de planejar o currículo? De toda a comunidade escolar. A elaboração do planejamento curricular, a partir das orientações das leis educacionais e documentos norteadores, já citados anteriormente, objetiva aproximar-se das características locais e das necessidades da comunidade e do aluno.

A construção do planejamento curricular acompanha os movimentos democráticos de toda a sociedade, ou seja, ele é elaborado de forma participativa na unidade escolar, ao encontro da realidade de cada escola.



Uma importante informação para você professor(a), ou professor(a) em formação, é a existência da Lei nº 11.738, de 2008, da Presidência da República, que regulamenta o trabalho dos profissionais do magistério público da Educação Básica. Dentre outros assuntos, nessa lei é possível perceber a conquista do professor em relação à carga horária disponibilizada para hora-atividade, ou seja, um momento para planejamento e avaliação da prática pedagógica. Acesse o *link* para conhecer na íntegra esse documento:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm>.

FIGURA 66 - PLANEJAMENTO DOCENTE COLETIVO: UMA CONQUISTA



FONTE: Disponível em: <<http://educador.brasilecola.com/estrategias-ensino/a-importancia-plano-aula.htm>>. Acesso em: 27 set. 2012.

5 CURRÍCULO: PLANEJANDO A PRÁTICA

Caro(a) acadêmico(a)! Você já deve ter se perguntado sobre qual a ligação do planejamento curricular com a prática em sala de aula. Por que devo seguir o currículo com objetivos e aspectos teóricos definidos, para além dos conteúdos? Simples: pois “o plano curricular tem a ver com a operação de dar forma à prática de ensino”. (SACRISTÁN, 2000, p. 281).

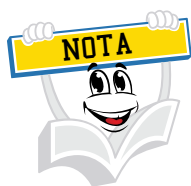
O que isso quer dizer? Quer dizer que seu planejamento envolve uma construção processual, de um conjunto de ações e a própria prática, na qual há a relação entre teoria e prática e intenção e ação. (SACRISTÁN, 2000).

Como já afirmamos anteriormente, o planejamento é um ato na ação educativa. Com isso, é possível afirmar que o planejamento curricular exige, como o nome já diz, planejamento para sua organização, pois:

À medida que o ensino e toda a educação significam intervenção na prática guiada por certa intencionalidade, é conveniente aplicar-lhe certos princípios de organização para que a complexidade de aspectos envolvidos possa realizar-se dentro de um projeto ordenado, manejável e com alguma sistemática interna que dê forma à orientação que guia o currículo. (SACRISTÁN, 2000, p. 281).

Sem a possibilidade de construir o currículo em um esquema de estruturação rigoroso e técnico, o currículo parte de um planejamento processual e flexível, de

acordo com a realidade escolar e com a participação ativa dos professores nos diferentes níveis de sua elaboração. (SACRISTÁN, 2000).



Conectar o currículo com a realidade escolar é a tradução do tempo e do espaço. Ou seja, sobre o tempo, os conteúdos, concepções e modos de organização do currículo se distinguem de tempos anteriores. Novos assuntos são incluídos, outros são anulados, além da importância dada à participação de toda comunidade acadêmica. Já sobre o espaço, o currículo tem por base a comunidade local, suas influências sociais, políticas, econômicas e culturais.

Podemos fazer uma ligação do que foi visto no início desta unidade sobre a formação de professores e a construção do currículo. A profissionalização docente e sua qualidade é um fator que implicará a construção do currículo. Como? O planejamento e seu resultado indicarão qual é a concepção dos professores e o modo como se engajam em projetos educacionais.

Sacristán (2000, p. 292) nos aponta que “o currículo é um instrumento de formação profissional para os professores, e as formas de planejá-lo até torná-lo prática concreta, e os esquemas seguidos para isso, têm incidência no desenvolvimento da profissionalização docente”.

Voltando à pergunta inicial desse item, o planejamento curricular não é uma mera seleção de conteúdos, mas todo um projeto de educação que se defende e acredita com a definição de “certas teorias ou princípios pedagógicos, organizando os conteúdos e a atividade em função de certas teorias de aprendizagem humana, princípios metodológicos, previsão de determinados meios, condições do ambiente de aprendizagem etc.” (SACRISTÁN, 2000, p. 282).

Como vimos, os diferentes níveis de planejamentos serão guiados, a partir da concepção pedagógica, que norteará o currículo, e conseqüentemente, o pensamento da escola e as ações dos professores.

De acordo com Sacristán (2000, p. 286), “uma proposição no plano curricular deve ter coerência com a teoria do currículo que o engloba, pois se trata de tornar operativa na prática”. Tanto a Unidade 1 como a Unidade 2 deste caderno nos ajudou a refletir sobre essa etapa de construção do currículo, enfatizando qual será a concepção da escola a partir de estudos e decisões tomadas. Exemplo: uma concepção crítica, mais técnica ou baseada em um pensamento mais psicológico.

A função do currículo em uma escola vai depender do modo como o mesmo foi construído, com ou sem participação dos profissionais da educação, da maneira como foi definida sua concepção pedagógica e qual a metodologia escolhida e conteúdos selecionados que vão ao encontro dessa concepção. Isso

favorecerá determinadas práticas educativas e refletirá no estilo profissional dos professores, ou melhor, de toda a equipe pedagógica.

Não podemos deixar de lado que a prática desse professor, que tem reflexo no currículo, tem implicações limitadoras, flexíveis, mas que dependem de determinados fatores, conforme definido por Sacristán (2000, p. 292-293):

- a) As diretrizes curriculares que, com maior ou menor precisão e rigidez, estabelecem o currículo e sua sequência para um determinado nível, curso, ciclo ou modalidade de ensino.
- b) O tipo de avaliação ou controle externo que se exerce sobre o currículo, que não é o que o próprio professor pode utilizar.
- c) A dependência que possa existir nos professores quanto aos materiais didáticos, livros-texto etc. Dependência condicionada não apenas pela formação dos professores, mas também pela variedade de sua oferta e pela legislação e normas administrativas a respeito. Essa dependência diminui o papel profissional do docente e torna-se empobrecedora do mesmo quando a oferta é homogênea.
- d) A operatividade de sua formação profissional para identificar as variáveis que determinam a experiência e os resultados de aprendizagem, atuando sobre as mesmas.
- e) A formação para poder intervir no que chamamos de tradução pedagógica dos conteúdos curriculares, que lhe proporcionará autonomia real para selecioná-los, ponderá-los, organizá-los ou adaptá-los às necessidades dos alunos. Professores com escasso domínio da matéria mal podem traduzi-la pedagogicamente.
- f) O campo organizativo da escola que, quanto tem um projeto educativo conjunto, estabelece as grandes coordenadas dentro das quais se desenvolve a atividade individual de cada professor.
- g) As possibilidades materiais reais para dedicar-se a esta função de preparação da prática, prévia à realização do ensino, devido às condições de seu trabalho.



Caro(a) acadêmico(a)! Nesse ponto é importante lembrar que, no caso brasileiro, não é diferente. Os PCN e as diretrizes básicas de diferentes níveis de ensino norteiam o currículo e, conseqüentemente, a prática docente.

Mesmo com os fatores limitantes, o professor precisa entender, em sua formação contínua, que seu papel é de planejar, pois é um profissional com competências e autonomia para isso e optar por decisões. Com certeza, não podemos entender essa ação como algo fácil, pois a autonomia do professor também se limita às possibilidades encontradas na instituição escolar em que atua.

Podemos dizer que o currículo, no seu planejamento, busca um equilíbrio entre uma educação de qualidade, o controle sobre o sistema escolar e a autonomia das escolas e dos professores (SACRISTÁN, 2000).

Grande desafio, não é mesmo? Isso é a educação! Algo não estanque, em constante movimento de aprendizagem, construções e reconstruções.

Nesse sentido:

o planejamento, enquanto é uma função dos professores, deve servir para pensar a prática antes de realizá-la, identificar os problemas-chave nela e dotá-la de uma determinada racionalidade, de um fundamento e de direção coerente com a intencionalidade que deve dirigi-la. (SACRISTÁN, 2000, p. 297).

Abordaremos agora, caro(a) acadêmico(a), especificamente os conteúdos na configuração do currículo escolar.

6 CURRÍCULO: SELECIONANDO CONTEÚDOS

Iniciando este assunto, não tem como anularmos a influência que o documento oficial PCN tem sobre a seleção dos conteúdos. Nesse sentido e não descartando essa influência, a seleção e ordenação pedagógica de conteúdos é uma tradução educativa, ao encontro da função que terá na aprendizagem do aluno. (SACRISTÁN, 2000).

E ainda, “se planejar o currículo é lhe dar forma pedagógica, é evidente que a reflexão em torno de seus conteúdos é capital para os professores”. (SACRISTÁN, 2000, p. 297).

É nesse contexto, que o papel do professor na intervenção e seleção dos conteúdos é primordial para a educação que se objetiva, diagnosticando e preservando os interesses dos alunos, mas entendendo que não há como desconsiderar as dificuldades nesse processo.

Os PCN, como anteriormente já se abordou, apontam conteúdos gerais, mas que objetivam ultrapassar as barreiras disciplinares dos conteúdos comuns, pois inserem temáticas do tempo presente e são referências de conhecimentos, atitudes, hábitos etc.

O conjunto de conteúdos selecionados apresenta assim, a aquisição de conhecimentos, mas também experiências, que influenciam o modo de ser, pensar e agir. Essa seleção precisa ter por base o interesse do aluno, na qual se devem observar alguns critérios nos conteúdos, tanto quantitativamente como qualitativamente: se são válidos e de acordo com os objetivos traçados; se são úteis e aplicáveis à realidade dos alunos; se têm significado para a vida do aluno; se estão adequados ao desenvolvimento e maturidade do aluno e se são flexíveis, possibilitando alterações, caso ocorram novas demandas de acordo com o aluno.

A organização dos conteúdos deve fazer sentido ao aluno, deve ser desenvolvido através de uma continuidade e sequência, que se amplia e aprofunda à medida que se avança na escolarização. Tanto a forma de organização, como a seleção dos conteúdos é permeada pela tendência que a escola define, influenciando os aspectos relativos ao papel da escola, conteúdos de ensino, métodos, relacionamento professor e aluno, pressupostos de aprendizagem e prática escolar.

Coll (1987, apud SACRISTÁN, 2000) indica que a seleção e agrupamento de conteúdos de uma disciplina, curso ou ano são fatores de importância na maneira como o aluno aprende. Esse assunto já foi estudado na Unidade 2, Tópico 2, tratando sobre as abordagens do currículo na perspectiva disciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar.

Ainda é um grande desafio para toda a educação brasileira o modo de organização do currículo. Atualmente, a maioria das instituições educacionais de diferentes níveis de ensino trabalha com um modelo linear de organização. Distante de modelos educacionais estrangeiros que trabalham com projetos, módulos e diferentes formas de disposição curricular.



Caso tenha interesse em conhecer outros modos de organização dos conteúdos e suas vantagens, leia o livro de J. Gimeno Sácristan, **"O Currículo: uma reflexão sobre a prática"**.

Outro ponto importante na construção do currículo é considerar que o aluno do século XXI é diferente. E por isso, a organização e seleção de conteúdos também precisa se adequar. Atualmente, há muita informação disponível. O acesso está facilitado e os alunos têm habilidades que nos surpreendem.

A formação escolar se ampliou e os conteúdos do currículo expandiram-se junto com a finalidade da escola. Nesse contexto, os conteúdos são:

todas as aprendizagens que os alunos devem alcançar para progredir nas direções que marcam os fins da educação numa etapa da escolarização, em qualquer área ou fora delas, e para tal é necessário estimular comportamentos, adquirir valores, atitudes e habilidades de pensamento, além de conhecimentos. (SACRISTÁN, 2000, p. 150).

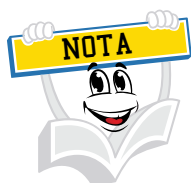
A construção da cidadania e democracia também devem ser algo de foco no currículo, no qual a seleção do conteúdo passará a considerar a herança cultural, a experiência da prática social e do contexto em que o aluno vive e a perspectiva de futuro. (LIBÂNEO, 1994).

Compreendendo isso, a função do professor, no momento de selecionar e organizar o conteúdo também deve se atualizar. Aí está mais um grande desafio da educação.

Pergunte-se, caro(a) acadêmico(a), no momento de planejamento conjunto do currículo na sua atuação docente:

Qual é o papel do currículo?

O que quero que meus alunos aprendam?



Faça o teste na página da **Revista Nova Escola**, que o(a) ajudará a ver como você lida com o planejamento na escola. Acesse o *link*: <http://revistaescola.abril.com.br/testes/planejamento.shtml>.

Até esse tópico, você deve ter relacionado a formação docente, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o planejamento com o currículo escolar. Para avançarmos mais um passo e fazer mais uma relação com o currículo.

O tópico a seguir abordará sobre projetos educacionais.

RESUMO DO TÓPICO 3

Neste tópico, você viu que:

- O planejamento é algo imprescindível às ações humanas. Na educação não é diferente.
- Há diferentes níveis de planejamento no campo da educação: o planejamento educacional, o planejamento curricular e plano de ensino.
- As intenções e ações previstas no planejamento devem estar atreladas com a realidade, para a qual se está planejando.
- O plano de aula é o que está mais próximo do processo de ensino-aprendizagem.
- A ação de planejar envolve um processo de racionalização, organização e coordenação por parte dos profissionais da educação.
- O planejamento funciona como guia de orientação ao trabalho pedagógico, que apresenta ordem de sequência, objetividade, coerência e flexibilidade.
- O currículo, no seu planejamento, busca um equilíbrio entre uma educação de qualidade, o controle sobre o sistema escolar e a autonomia das escolas e dos professores.
- A organização dos conteúdos deve fazer sentido ao aluno, deve ser desenvolvido através de uma continuidade e sequência, que se amplia e aprofunda à medida que se avança na escolarização.

AUTOATIVIDADE



Caro(a) acadêmico(a)! Fomos de um nível macro para o micro de planejamento curricular. Agora é a vez de você exercitar.

1 Identifique os níveis de planejamento e suas principais características.



2 Visualize a seguinte situação: você trabalha em uma escola em que um dos professores acha que planejamento é desnecessário e sua prática é baseada em improvisação e em exercícios de memorização. Os demais professores continuam a fazer sua prática, desconsiderando a situação. O que você faria para convencer o professor sobre a importância do planejamento no campo educacional?



CURRÍCULO E A SUA ORGANIZAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE: PROJETOS PEDAGÓGICOS

1 INTRODUÇÃO

Acadêmico(a)! Neste momento vamos conversar sobre a organização do currículo por projetos escolares. A ideia de projeto sugere uma ação que se direciona para o futuro, para o que está por vir. Conforme o Dicionário Houaiss (2009), a palavra “projeto” significa atirar longe, planejar, arremessar.

Durante nosso estudo, percebemos que a organização curricular supõe a organização do trabalho pedagógico, e por isso, o professor deve fazer parte desse processo, uma vez que é ele que organizará o trabalho pedagógico.

Já estudamos na Unidade 1 deste caderno, o currículo como seleção cultural, onde os professores, muitas vezes, seguem modelos sem terem participado da construção.

César Coll apud Andrade (2003) pontua que a organização do trabalho pedagógico precisa ser pensada da seguinte maneira:

- O que devemos ensinar?
- Para quem devemos ensinar?
- Quais são os objetivos?
- Que valores e competências devemos ou desejamos repassar?

Neste sentido, o projeto curricular é um “[...] instrumento de renovação da prática escolar, destinado a proporcionar ferramentas ao professorado e uma visão diferente dos conteúdos em diversas áreas do currículo”. (GIMENO apud MORGADO, 2011, p. 396).

Portanto, o professor precisa estar atento e buscar objetivos concretos para cada área do conhecimento, evitando uma inércia didática e transformando estes projetos curriculares em um processo criativo e reflexivo sobre a aprendizagem dos alunos.

Assim, como já vimos na Unidade 1 e 2, o professor precisa sair do tradicional e lidar com um currículo e com um saber disciplinar a partir de um projeto coletivo de formação humana. Parafrazeando Morgado (2004, p. 124) “o projeto coletivo tem como intenção, alargar a visão da realidade dos estudantes, se utilizarem tais saberes interdisciplinares, para entender e participar do mundo atual”.

Um dos aspectos que comprova a necessidade de utilizarmos um currículo de forma inter/trans ou multidisciplinar é pensar que precisamos ultrapassar um currículo dogmático imposto pela escola, senão vejamos: grades curriculares para cada momento do saber, ou o tempo necessário para cada aula, disciplinas como Matemática ou Português, geralmente, são mais relevantes que as disciplinas de Arte ou Educação Física.

Nesse sentido, um dos aspectos que nos parece importante descrever, neste momento, é que os “[...] os projetos não podem ser aplicados de maneira generalizada e seguindo um ímpeto inovador sem desvirtuá-los”. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 10).

Portanto, antes de iniciar com um projeto de trabalho é importante que o(a) professor(a) assuma o risco de fazer uma mudança na sua atitude profissional.

[...] se aquele que ensina não assume que é ele quem primeiro deve mudar sua visão profissional sobre o que seja globalizador, sua forma de relacionar-se com a informação para transformá-la em saber compartilhado, dificilmente poderá viver o que seja definitivamente uma experiência de conhecimento.

Se isso não é levado em conta, o docente que queira trabalhar por projetos reduzirá o que aqui se trata a um conjunto de perguntas iniciais aos alunos, fará com que o tratamento da informação se reduza à realização de um índice e, inclusive, pensará que, a partir daí, seja a mesma coisa criar um centro de interesses ou acompanhar um livro, mas dando-lhe a nova denominação de Projeto. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 11).

Nesta perspectiva, percebe-se que os projetos de trabalho são uma forma de organizar os conhecimentos escolares. Ou seja, registram as decisões do processo de planejamento, aproximando-se mais das intenções e dos objetivos da ação pedagógica. Então, qual é a importância de se trabalhar com projetos?

FIGURA 67 - POR QUE TRABALHAR COM PROJETOS



FONTE: Disponível em: <<http://www.ceinet.com.br/ensino-fundamental/construindo-conhecimento>>. Acesso em: 1 ago.2012.

2 PROJETOS DE TRABALHO SUA RELEVÂNCIA

O projeto de trabalho não é um instrumento novo, pelo contrário, John Dewey (1859-1952), iniciou este método na **Pedagogia**, em uma **Escola Experimental da Universidade de Chicago**. Mas, quem nos auxiliará neste processo são os autores Fernando Hernández e Montserrat Ventura, idealizadores deste projeto, que descreveram as facetas da experiência educativa da Escola Pompeu Fabra, de Barcelona.

Assim, o processo de introdução e desenvolvimento que inspira os **projetos de trabalho**, está vinculado à perspectiva do conhecimento globalizador e relacional. Hernández e Ventura (1998, p. 61) indicam a função do projeto, como:

- 1) O tratamento da informação.
 - 2) A relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio.
- E com relação à sua organização, o projeto segue um determinado eixo, ou seja, um fio condutor que seria:
- 1) A definição de um conceito, um problema geral ou particular.
 - 2) Um conjunto de perguntas inter-relacionadas, uma temática.

Nesse sentido, a organização dos projetos de trabalho está fundamentada na globalização, entendida como um processo muito mais interno do que externo, em que as relações entre conteúdos e áreas do conhecimento são fundamentais para atender a uma série de problemas que subjazem na aprendizagem.

Assim, a aprendizagem, nos **projetos de trabalho**, está pautada em sua significatividade, dando forma e conteúdo ao processo de ensino em sala de aula.

Globalização e significatividade são, pois, dois aspectos essenciais que se plasmam nos projetos. É necessário destacar o fato de que as diferentes fases e atividades que se devam desenvolver num projeto ajudam aos alunos a serem conscientes de seu processo de aprendizagem e exige do professorado responder aos desafios que estabelece uma estruturação muito mais aberta e flexível dos conteúdos escolares. É importante constatar que a informação necessária para construir os projetos não está determinada de antemão, nem depende do educador ou do livro-texto, está sim em função do que cada aluno já sabe sobre um tema e da informação com a qual se possa relacionar dentro e fora da escola. (HERNANDEZ; VENTURA, 1998, p. 65).

Esses aspectos visualizados no projeto possuem características peculiares, senão, vejamos a maneira como a organização do **currículo por projetos de trabalho** ocorre na escola:

QUADRO 7 - OS PROJETOS DE TRABALHO E SUAS CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTAIS

ELEMENTOS	PROJETOS
Modelo de aprendizagem	Significativa
Temas trabalhados	Qualquer tema
Decisão sobre que temas	Por argumentação
Função do professorado	Estudante, intérprete
Sentido da globalização	Relacional
Modelo curricular	Temas
Papel dos alunos	Copartícipe
Tratamento da Informação	Busca-se com o professorado
Técnicas de trabalho	Índice, síntese, conferências
Procedimentos	Relação entre fontes
Avaliação	Centrada nas relações e nos procedimentos

FONTE: Adaptado de: Hernández; Ventura (1998, p. 65).

Assim, o desenvolvimento do projeto surge a partir de uma problemática de interesse de um grupo de alunos, envolvendo-se em coautoria no processo educacional.

Senão, vejamos o exemplo a seguir:

O projeto foi realizado no ano de 2009 em uma escola de Educação Infantil com crianças de 5 até 6 anos de idade no município de Indaial – SC.

PRÉ-PROJETO
Como o sapo nasce e vive?
Turma de 6 anos

● **Questão problema?**

- Como o sapo nasce e vive?

● **Hipóteses**

- Da barriga da mãe.

- Na água.

● **Justificativa**

Em sala, no momento em que as crianças estavam brincando, uma delas colocou a mão em um brinquedo que pulava, percebendo que era um sapo, a turma se manifestou com curiosidade e medo. Surgindo a pergunta.

● **Estratégias de investigação**

- Em casa com os pais.

- Em sala com a professora.

- Conversas em grupos.

- Pesquisa em livros e internet.

● **Construção do conhecimento**

O que as crianças sabiam:

- Que o sapo mora na lagoa.

- Que o sapo deve lavar o pé, pois mora na lagoa.

- O sapo nasce da barriga da mãe.

- O sapo tem uma língua comprida.

- O sapo pula e canta.

● **O que as crianças descobriram:**

- Existem cerca de 4.800 espécies de sapos.

- O sapo tem sangue frio.

- Passa parte da vida na água e na terra (os sapos fazem parte de um grande grupo de animais chamado anfíbios).

- O chulé do sapo deve ser a urina.

-A mãe do sapo põe ovos na água, um monte. No início, é só uma larva que respira por brânquias (igual aos peixes), depois se cria um pulmão e ele passa a respirar pelos pulmões, igual à gente.

- Primeiro, os sapos são girinos e isto pode demorar dias, semanas, meses, dependendo do clima para se transformar em sapo. Ele tem um rabo que encolhe conforme ele vai crescendo.

- Os sapos não bebem água como a gente. Em vez disso, eles absorvem líquidos pela pele. Por isso eles sempre estão perto de riachos.

- A pele dos sapos é permeável. Isso significa que substâncias como oxigênio, água e também, muitas vezes, perigosas substâncias químicas podem ser absorvidas por suas peles.

- Sua língua é comprida para comer os insetos que ficam no alto voando, mas também comem peixes pequenos, pássaros e alguns outros sapos.

- Os sapos são mais lentos no frio e mais rápidos no calor.

- Quando o inverno chega, muitos sapos hibernam (se escondem), é como tirar um longo cochilo. Assim, quando um animal hiberna, o coração bate devagar e a respiração também é muito lenta, por isso a temperatura do corpo baixa. O corpo se alimenta de gordura armazenada, até que o tempo fique quente outra vez.

- Os sapos machos coaxam para atrair as fêmeas. Alguns sapos conseguem coaxar até debaixo d'água.

- Os sapos ouvem tanto quanto a gente, com a diferença que o tímpano deles fica do lado de fora do ouvido.

- Se o sapo é atacado ou acha que vão machucá-lo ele se ergue na ponta dos dedos para parecer maior e espirra urina foi o que ele fez com a tia Dolores quando ela tirou o sapo da nossa sala, ainda bem que ela estava de luva, pois, esta urina pode ser venenosa.

● Desenvolvimento

A turma demonstrou interesse pelo assunto já no primeiro contato com o sapo. Em nossa primeira conversa se percebeu que ficaram curiosos pela posição do sapo que se ergueu ao pegarmos, soltando urina, onde surgiu a seguinte pergunta? Como é que o sapo nasce e como ele vive? Assim, em uma roda de conversa as crianças falaram o que achavam e o que queriam saber. Para ampliar a nossa pesquisa, tivemos também a participação das famílias. Ao final deste trabalho, registramos todos os conhecimentos prévios e adquiridos em um cartaz, fazendo o desenho do sapo.

● Objetivo Geral

Este trabalho tem como objetivo perceber as descobertas e as diferentes hipóteses lançadas pelas crianças, aprimorando a linguagem em seus diversos contextos de forma lúdica e criativa.

1ª Atividade

Construindo um aquário?

Em um aquário colocar os girinos para que as crianças percebam as transformações que irão ocorrer nos girinos até virarem sapo (sua metamorfose).

- As transformações serão registradas em forma de desenho e escrita.
- Faremos um calendário para marcar os dias de duração de cada fase.

2ª Atividade

Confeção de um livro

Conversar sobre a importância do sapo na natureza e onde ele entra na cadeia alimentar, descobrindo quem são suas presas e predadores. Registrar estes comentários, confeccionando um livro com início, meio e fim e com ilustrações.

3ª Atividade

Adivinhas

Ler a adivinha para as crianças e estimulá-las em pequenos grupos para que façam outras adivinhas a partir destas.

O que é o que é?

Na água nasci, na água me criei.

Se voltar para a água, na água morrerei.

Resposta: sapo ou sal.

Ao final transformaremos estas adivinhas em forma de carta enigmática, substituindo por imagens algumas palavras.

4ª Atividade

Trava-línguas

Para trabalhar a oralidade.

“Olha o sapo dentro do saco,

o saco com o sapo dentro,

e o sapo batendo papo

e o papo soltando vento”.

Ao final, faremos as palavras que compõem o trava-língua em fichas individuais, embaralhando-as, para que em grupos, possam formar o trava-língua, estudado na sua sequência.

5ª Atividade

Canto da música “O sapo não lava o pé”

Nesta atividade, trabalharemos as modificações das sílabas, o som do “S”, buscando a oralidade de cada aluno.

6ª Atividade

Passeio no lago

Visitar uma lagoa local, oportunizando um passeio com a turma fora do contexto escolar.

• Cronograma - flexível

Brincadeiras

- 1 - Dobradura do sapo e corrida do sapo.
- 2 - Boca do sapo (acerte o alvo).
- 3 - Jogo do sapo e inseto (Um inseto para cada jogador. Colocar os insetos no centro, bem próximos. Cada jogador segura o seu inseto pela ponta da “asa”. Joga-se um dado se o resultado for 1 ou 6, o sapo pega rapidamente os insetos que tentam fugir, puxados pela asa. Se o sapo pegar, fica com o inseto. Se o resultado do dado for 2, 3, 4 ou 5, os sapos ficam parados, mas se alguém puxar, o sapo tem o direito de ficar com ele.

Material utilizado

- Barbante.
- Tampinhas de garrafa (inseto).
- Copo grande (sapo).

• Impressões/Avaliação

Acreditamos que houve uma troca de conhecimento e conversa tão participativa da turma quanto ao assunto estudado, que o envolvimento destes nas atividades livres e dirigidas aconteceu de forma espontânea e prazerosa. Mas, principalmente, na vontade de encontrar este sapo novamente.

Está gostando! Então, vamos continuar...

Se você já vivenciou ou tem vivenciado outros projetos interessantes, compartilhe com todos os educadores que buscam uma educação de qualidade, publique no *facebook* da pedagogia.

Neste momento, verifique um exemplo de projeto, voltado para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Este projeto teve como intenção auxiliar o professor e os alunos no conhecimento do ensino da Matemática, bem como, trabalhar a interdisciplinaridade com as áreas de Ciências e Língua Portuguesa.

Fica a dica!

PROJETO: SUPERMERCADO NA ESCOLA

PÚBLICO ALVO: Crianças do 5º ano das Séries Iniciais. (9 a 10 anos)

TEMA: O supermercado no cotidiano das crianças.

PROBLEMA:

Como as crianças podem diminuir suas dificuldades frente as quatro operações matemáticas?

OBJETIVOS:

- identificar a importância da moeda no dia a dia das famílias e da economia doméstica;
- reconhecer o valor dos centavos em cada produto;
- aprender como ocorre o troco num caixa;
- reconhecer como ocorre a organização dos produtos e o funcionamento de um supermercado;
- observar a validade dos produtos e sua composição;
- compreender que toda empresa ou instituição necessita de trabalho em equipe;
- organizar na escola um supermercado, utilizando-se de produtos recicláveis;
- realizar através de pesquisa de campo, os preços dos produtos com planilhas pré-elaboradas pelos alunos junto à professora.
- reconhecer o formato das cédulas que circulam em nosso país, através de dinheiro para brincar.

JUSTIFICATIVA:

Quando trabalhamos com as crianças através de brincadeiras, podemos observar um aumento no interesse e na obtenção dos objetivos que buscamos junto a eles.

Através da brincadeira, resolvi, enquanto professora, trabalhar em um tema vários objetivos, que foram expostos anteriormente e que serão exemplificados através da caminhada logo a seguir.

O projeto vem com o intuito de demonstrar a importância do dinheiro, do trabalho em equipe, de como as crianças podem auxiliar os pais na economia doméstica. Além de aprender como dar e receber o troco nos caixas, utilizando as operações de adição, subtração, multiplicação e divisão.

PLANEJAMENTO DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS:

Este projeto teve seu início no mês de abril, iniciando com a coleta de produtos, como: pacotes de açúcar, arroz, macarrão e demais derivados, além de caixas de leite, suco e garrafas pet, extrato de tomate dentre outros.

As crianças foram orientadas em trazer estes produtos lavados para posteriormente entregar à escola e esta fazer uso para reciclagem dos materiais.

Construímos uma tabela para fazer a pesquisa de preços em um supermercado que foi visitado pela professora anteriormente, explicando o trabalho a ser realizado.

Durante os meses de abril a junho do ano de 2012, foram coletados muitos materiais, que após a pesquisa de campo (coleta dos preços) foram todos separados por categorias e etiquetados com os preços pesquisados no supermercado.

Foi trabalhado também junto a cada criança a separação do dinheiro (falso) para os caixas que estariam trabalhando no dia da **feira**. Neste mesmo momento, as crianças aprenderam a calcular a soma das cédulas e percebendo como ocorrem as operações entre banco e supermercado.

Ao banco foi dado o nome de “**Banco Turma da Mônica**” e o supermercado recebeu o nome de “**Turma dos Malucos Sustentáveis**”, pois as crianças perceberam a importância da reciclagem dos materiais, levando isso para suas famílias.

ENCERRAMENTO:

Na Feira de Matemática que ocorreu no dia 14 de junho, as crianças mostraram seu espírito de equipe e trabalharam de maneira ordenada, não deixando que nada viesse a faltar. Se algum colega se sentia preocupado, os colegas iam ao seu auxílio, no caixa ou na reposição dos produtos nas prateleiras.

Tivemos a presença maciça dos pais destas crianças que brincaram conosco, recebendo duzentos reais do banco para suas compras no supermercado.

Todas as crianças passaram por todos os departamentos, desde caixa do banco até repositores de produtos. Todos sentiram o prazer de trabalhar neste projeto.

Ao final, quem terminava suas compras recebia um lápis feito de material reciclado como lembrança da feira.

Terminada a feira, as crianças auxiliaram na retirada e limpeza do espaço, repassando ao gestor da escola os materiais para reciclagem.

Os objetivos foram alcançados!

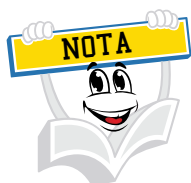
Este projeto foi realizado em uma escola de Educação Básica estadual, no município de Doutor Pedrinho – SC, pela professora **Mônica Baruffi**.

Continuando!

Em síntese, podemos perceber que um projeto pode ser construído por meio das seguintes etapas:

- Escolha do tema.
- Problematização e levantamento de hipóteses.
- Revisão dos conhecimentos prévios dos alunos acerca do tema.
- Definição dos objetivos de aprendizagem e dos conteúdos a serem trabalhados.
- Planejamento das ações pedagógicas.
- Encerramento.

Portanto, é necessário que o professor crie e perceba na ação pedagógica as experiências complexas que impulsionarão a curiosidade epistemológica, como já dizia Paulo Freire, **é necessário pensar em um currículo que é elaborado na ação, que seja significativo para as crianças e também para os professores.**



Curiosidade epistemológica.

Paulo Freire (2000, p. 98) diz que "o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser".

LEITURA COMPLEMENTAR

PROCESSO PEDAGÓGICO/AÇÕES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

(É o cotidiano escolar)

- Planejar.
- Fazer.
- Rever, visitar.
- Replanejar.

Planejamento

- **Objetivo Geral:** é o que o educador quer desenvolver com a criança, observando sempre o seu desenvolvimento.
- **Objetivo Específico:** é o que a criança vai desempenhar/executar.

Planejamento – Ação

- **Gerais:** ampliar, oportunizar, propiciar, oferecer, possibilitar, propor, conhecer, provocar, estimular, intervir, auxiliar, favorecer, aproveitar, permitir etc.
- **Específicos:**
- **Linguagem Oral:** cantar, comparar, contar, conversar, comunicar, criar, interpretar, imitar, nomear, relatar, recitar, fazer...
- **Linguagem Gráfica (Representação):** agrupar, construir, comparar, criar, descobrir, elaborar, desenhar, escrever, nomear, pesquisar, reconhecer, relacionar...
- **Linguagem Corporal:** correr, amassar, chutar, caminhar, distinguir, deslocar, encaixar, enfiar, estabelecer, equilibrar, engatinhar, fazer, localizar, imitar, expressar, rasgar, puxar, sentar, subir, dançar...
- **Linguagem Matemática:** completar, comparar, alinhar, classificar, parear, formular, indicar, localizar, ordenar, pesquisar, separar, reconhecer...
- **Linguagem Plástica:** colar, construir, criar, explorar, escolher, elaborar, inventar, rasgar, rabiscar, recortar, pintar, montar...
- **Linguagem Musical:** cantar, criar, comparar, construir, diferenciar, expressar, explorar, imitar, manipular, perceber, reproduzir, produzir, utilizar...

Projetos

• **Investigação:**

- Justificativa: Por que estou fazendo este projeto? O que aconteceu para que eu iniciasse esse projeto? Pense sempre: o que vou investigar?
- Pergunta: Geralmente, a criança faz uma pergunta diretamente, mas, às vezes, há uma situação que não gera a pergunta, então o professor a faz.
- Objetivo Geral: O que se quer alcançar com este projeto? (Especificar em uma frase).
- Objetivos Específicos: O que a criança vai fazer/desempenhar para atingir o objetivo Geral?
- Metodologia: Organização das atividades para que as crianças atinjam os objetivos
- Material Utilizado: Descrição dos materiais necessários para o desenvolvimento do projeto.
- Cronograma: Aproximadamente quanto tempo irá levar o projeto, pois, às vezes, planejamos para um tempo e ele acaba prolongando ou nem chegando ao planejado.
- Avaliação: O que se descobriu? Atingiu os objetivos? Como? Houve uma situação que chamasse atenção? Qual?

O **projeto de investigação**, geralmente surge a partir de uma pergunta. Devemos ter discernimento para saber o que realmente nos levará à realização de um projeto de investigação que será interessante para todos, principalmente para as crianças ou, o que será apenas uma pergunta curiosa, que uma simples resposta sanará a dúvida e logo depois se perderá o interesse pelo assunto.

• **Construção:**

- Justificativa: Porque estou fazendo este projeto? O que aconteceu para que eu iniciasse esse Projeto? (Interesse, por necessidade de espaço para brincar etc.).
- Objetivo Geral: O que se quer alcançar com este projeto? (Especificar em uma frase).
- Objetivos Específicos: O que a criança vai fazer/desempenhar para atingir o objetivo geral?
- Metodologia: Organização das atividades para que as crianças atinjam os objetivos.
- Material Utilizado: Descrição dos materiais necessários para o desenvolvimento do projeto.
- Cronograma: Aproximadamente quanto tempo irá levar o projeto, pois, às vezes, planejamos para um tempo e ele acaba prolongando ou nem chegando ao planejado.
- Avaliação: O que se descobriu? Houve sugestões das crianças? Atingiu os objetivos? Como? Houve uma situação que chamasse atenção? Qual?

O **projeto de construção** se aplica sempre que se construir algo, por exemplo, brinquedo de sucata. Há várias maneiras de se chegar ao projeto de construção, no caso dos brinquedos de sucata, por exemplo, podemos apresentar a sucata e observar, se houver interesse podemos iniciar o projeto e a partir das sugestões das crianças criarem os brinquedos.

Também, muitas vezes, as sucatas já estão na sala misturadas aos brinquedos, e dependendo do interesse que as crianças demonstrarem, podemos iniciar um projeto de construção.

Documentação Pedagógica:

- O que as crianças fazem, dizem e brincam.
- A construção de significações das crianças.
- As estratégias de aprendizagem.
- A maneira de como o adulto desafia a criança.

O que possibilita a documentação pedagógica:

- A análise das aprendizagens das crianças.
- O entendimento das consequências das ações do educador.
- A memória do cotidiano pedagógico.
- A Avaliação formativa.

Material fornecido em curso de formação continuada aos professores da Educação Infantil, no ano de 2005, pela Secretaria de Educação do Município de Indaial – SC e ministrado pelo **Professor Rodrigo França**.

FONTE: Elaborado pela autora

RESUMO DO TÓPICO 4

Neste tópico, você viu que:

- Os projetos de trabalho são uma forma de organizar os conhecimentos escolares, ou seja, registram as decisões do processo de planejamento, aproximando-se mais das intenções e dos objetivos da ação pedagógica.
- A organização dos projetos de trabalho está fundamentada na globalização, entendida como um processo muito mais interno do que externo, no qual as relações entre conteúdos e áreas do conhecimento são fundamentais para atender a uma série de problemas que subjazem na aprendizagem.

AUTOATIVIDADE



1 Neste momento, faça um projeto de trabalho (simulado), contendo as características fundamentais para a sua construção.



REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Rosamaria Calaes de. **Interdisciplinaridade**: um novo paradigma curricular. *Ciência, Tecnologia e Sociedade*. Disponível em: <<http://www2.ufpa.br/ensinofts/interdisci.html>>. Acesso em: 4 mar. 2012.
- ANDRADE, Rosamaria Calaes de. Introdução: A ressignificação do currículo escolar. In: ACÚRCIO, M. R. B; ANDRADE, R. C. de. (Org.). **O currículo ressignificado**. Porto Alegre: Artmed/Rede Pitágoras, 2003.
- APPLE, Michael. **Currículo e ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. Ed. rev. ampl. São Paulo: Moderna, 2006.
- ÁRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BAHBHA, Hohmi. **O local da cultura**. Belo Horizonte, Editora UFMG. 1998.
- BARALDI, Ivete Maria. **Matemática na escola**: que ciência é essa? Bauru: EDUSC, 1999.
- BARBOSA, Ana Clarisse Alencar. **Educação da criança na revitalização da identidade indígena**: o contexto xokleng/laklânõ. Dissertação de Mestrado. FURB, 2011. Disponível em: <www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/.../339>. Acesso em: 20 jul. 2012.
- BARBOSA, Najla Veloso Sampaio; MOTA, Carlos Ramos. **Currículo para além das grades**: Construindo uma escola em sintonia com o seu tempo. TVE, Salto para o Futuro. 2004. Disponível em: <<http://proletrandoemtaguatinga.blogspot.com.br/2011/08/curriculo-para-alem-das-grades.html>>. Acesso em: 8 mar. 2012.
- BARBOSA, Rita de Cássia Ribeiro. **Liberalismo e reforma educacional**: os Parâmetros Curriculares Nacionais. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 2000(dissertação de mestrado).
- BARRETO, Raquel Goulart. A apropriação educacional das tecnologias da informação e da comunicação. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Currículo**: debates contemporâneos. v. 2. São Paulo: Cortez, 2002.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas, São Paulo: Editores Associados, 2000. (Coleção Formação de Professores).

BORDIEU, P. e PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria dos sistemas de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues e BORGES, Maristela Corrêa. **Criar com o outro**: o educador do diálogo. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v.7, p.12-25, jan./dez.2008. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:x-7f-jSCwxMJ:www.revistadeeducacaopopular.proex.ufu.br/include/getdoc.php%3Fid%3D600%26article%3D220%26mode%3Dpdf+&hl=pt-BR&gl=br&pid=bl&srcid=ADGEEsGcC6VeGF5dwIPEyTp-ij8vnOSYq_EFdHRWv6yO7OZ5pwwSsGjfNBhYjBrCSZMmNbZ6nBJPSeG4mTDTRHjPw-SdIS_h9jYw50VRFJI7ggT7OYmz5KzPwhXlt28-nhJA0U1GtsDZ&sig=AHIEtbQxG-S-TsZ77SWH2ZAVE1Sdsuvftg>. Acesso em: 12 jun. 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 5 de outubro de 1988.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Resolução CNE/CP 1. Conselho Nacional de Educação, 2002b.

_____. **Ensino Fundamental de nove anos: Orientações Gerais**. Brasília: MEC, 2004.

_____. **Lei nº 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

_____. **Parâmetros curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2002.

_____. **Referencial da Formação de Professores**. Brasília: MEC, 2002a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução** (1ª a 4ª série). Brasília: MEC/SEF, 1997a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais e Ética**. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

_____. **Parâmetros em Ação**. Programa de desenvolvimento profissional continuado. Brasília: MEC, 1999.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo, Ed. Unesp, 1999.

CANDAU, V. M. (Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CANDAU, Vera Maria. **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A EDITORA, 2001.

_____. **Construir ecossistemas educativos - reinventar a escola**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2010.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a Avaliação Escolar. In: **Estudos em avaliação educacional**. v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CORDIOLLI, Marcos. **A relação entre disciplinas em sala de aula: a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a multidisciplinaridade**. Curitiba: A Casa de Astérion, 2002. Disponível em: <http://www.paulobarguil.pro.br/producao_bibliografica/artigos/arquivo/artigo_06.pdf>. Acesso em: 20 de maio de 2012.

COSTA, Marisa Vorraber. **Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do século XXI**. Educ. rev. [online]. 2010, n. 37, p. 129-152. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602010000200009&script=sci_arttext#nt03>. Acesso em: 20 jun. 2012.

_____. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

DUSSEL, Inés. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças? In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 2001.

FERRAÇO, C.E. Os sujeitos praticantes dos cotidianos das escolas e a invenção dos currículos. In: MOREIRA, A. F. B; PACHECO, J. A; GARCIA, R.L. (orgs.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa**. Curitiba: Ed. Positivo, 2008.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983. Coleção Educação e comunicação.

_____. **Extensão ou comunicação**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro – RJ: Editora Paz e Terra, 1987.

FUSARI, M. F. R. Televisão e vídeo na formação de professores de crianças. INTERCOM – **Revista Brasileira de Comunicação**, São Paulo. V. XVII, n. 1, 1994. p.42-57. jan/jun. Disponível em: <<http://portcom.intercom.org.br/revistas/index.php/revistaintercom/article/view/867/773>>. Acesso em: 20 jul. 2012.

GALLO, Sílvio. A orquídea e a vespa: transversalidade e currículo rizomático. IN: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; GONSALVES, Elisa Pereira; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. (orgs). 2. ed. **Currículo e contemporaneidade: questões emergentes**. Campinas, SP: Editora, Alínea, 2011.

GAMA; Anailton de Souza; FIGUEIREDO, Sonner Arfux de. **O planejamento no contexto escolar**. Disponível em: <<http://www.uems.br/na/discursividade/Arquivos/edicao04/pdf/05.pdf>>. Acesso em: 1 ago. 2012.

GAMBOA, Sánchez Silvio Ancizar. Epistemologia da pesquisa em educação: estruturas lógicas e tendências metodológicas. **Tese de doutorado**. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Filosofia e História da Educação, 1987.

GIROUX, Henry. **Pedagogia radical: subsídios**. São Paulo: Cortez, 1983.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre o currículo: diversidade e currículo**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. Educação e Diversidade Étnico-Cultural. In: SEMTEC. **Diversidade na educação – reflexões e experiências**. Brasília: Programa Diversidade na Universidade, 2003.

GOMES, Vilisa Rudenco. **A formação docente e os referenciais para formação de professores indígenas: uma análise do currículo para formação de professores indígenas na perspectiva da epistemologia social**. Dissertação de Mestrado.

FURB, 2012.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

GONÇALVES, Elisa Pereira; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **Currículo e contemporaneidade: questões emergentes**. 2. ed. Campinas: Alinea, 2011.

HAMILTON, David. **Sobre as origens dos termos classe e curriculum**. Teoria & Educação, n. 6, p. 33-51, 1992.

HERNÁNDEZ, F; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HOUAISS, **Dicionário eletrônico**. Ed. Objetiva, 2009.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JAPIASSÚ, M.; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

KEIM, Ernesto Jacob. **Humanização e educação em Freire e Lukács**. Seminário do Programa de Mestrado em Educação: PPGÉ – FURB – Universidade Regional de Blumenau: Maio, 2011.

KEIM, Ernesto Jacob; FLECK, Creuza Maria. As pessoas em condições de vulnerabilidade e a ecopedagogia. IN: SOUZA, Osmar; LAMAR, Adolfo (orgs). **Educação em perspectiva: interfaces para a interlocução**. Florianópolis: Insular, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

LOPES, Alice Casemiro; DIAS, Rosanne Evangelista. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educ. Soc.**, Campinas: v. 24, n. 85, dezembro, 2003.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). V. 2. **Currículo: debates contemporâneos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LORO, Guacia Lopes. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. IN: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4.

ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LUCK, Heloisa. **Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional**. V. II. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. **Pedagogia da interdisciplinaridade**. Fundamentos Teórico-metodológicos. Petrópolis/ Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MACEDO, E.; PEREIRA, M.Z.C. Currículo e diferença no contexto global. In: **Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar**. Campinas: Alínea Editora, 2009.

MARTINS, Josinei. **Currículo**: teoria e prática. Indaial: Grupo UNIASSELVI, 2008.

MCKERNAN, James. **Currículo e imaginação**: teoria do processo, pedagogia e pesquisa-ação. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MONTYSUMA, Hildo Cezar Freire. **Origem e natureza do conhecimento**. Programa Salto para o futuro/TV Escola. Rio de Janeiro: TVE, 2005. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:AS8bgLv0LHkJ:www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/151117CurrículoEM.pdf+&hl=pt-BR&gl=br&pid=bl&srcid=ADGEESgLq8SxjpliRbz-VrQZGZrQFQmxCW_7iNF5uK9CSV2kpuRmDeXKMzdXzAYX_70SP1CIcMgdQtgQX8PvbaU40gNtkdTOfa8s92Ljz0dPGewgD9VpiaXG6Ldq65piF3RqSuVSD-&sig=AHIEtbSfN1jpP5snySfo93KkPJwKsuuTvw>. Acesso em: 20 maio 2012.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo, diferença cultural e diálogo**. Educação & Sociedade, ano XXIII, n 79, Agosto/2002.

_____. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995 – 2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez. 2001.

_____. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre o currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MOREIRA, M. A.; BUCHWEITZ, B. **Novas estratégias de ensino e aprendizagem**: os mapas conceituais e o Vê epistemológico. Lisboa: Plátano, 1993.

MORGADO, José Carlos. Educar no século XXI: que papel para o(a) professor(a)? In: MOREIRA, A.F.B.; PACHECO, J.A; GARCIA, R.L.(orgs.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MORGADO, José Carlos. Projecto Curricular e autonomia da escola: das intenções às práticas. **Revista RBPAE**. V. 27, n. 3, p. 361-588, set./dez.2011. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:824yhrpFkBMJ:seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/26411/15403+&hl=pt=-BR&gl=br&pid=bl&srcid=ADGEESiOfbLOZWtzTlJlDxQVtft2ukY_cgW4ZvkcaTtflHIRkrZdeObzWwpG2rJ7JlIcnsergm2q7e_4gCpWoN7dmmmeuSjoxXxBY2uR7D9Y6JUhhavJMo81ms-z6yoshhw5v3OmzMs&sig=AHIEtbT_LgZZDaTeEdCI4nxevAy8vcFhxw> Acesso em: 1 ago. 2012.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. [tradução Lucia Pereira de Souza]. São Paulo: TRIOM, 1999.

NÓVOA, Antonio. **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2000.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 1996.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo-Mapa: Linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil. **26º. Reunião Anual da ANPEd**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/26/trabalhos/marlucyalvesparaiso.rtf>> Acesso em: 2 jan. 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação - Da excelência à regulação das aprendizagens** – entre duas lógicas. Porto Alegre. Editora Artmed, 1999.

POPKEWITZ, Thomas S. **Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Reforma educacional: uma política sociológica: poder e conhecimento em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RIBEIRO, Lucie Carrilho. **Avaliação da Aprendizagem**. Coleção Educação Hoje, Texto Editora, 1999. Disponível em: <<http://www.educacao.te.pt/professores/index.jsp?p=167&idDossier=15&idDossierCapitulo=31&idDossierPagina=62>>. Acesso em: 20 jun. 2012.

RUDIGER, Francisco. **A escola de Frankfurt e a trajetória da crítica à Indústria cultural**. Estudos de Sociologia. 1998. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/estudos/article/view/903/767>>. Acesso em: 1 abr. 2012.

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

SACRISTAN, J. Gimeno; GOMEZ, A. I. Perez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. V. 14, n. 40, jan/abr., 2009.

_____. **Escola e democracia**. 27. ed. Campinas: Autores Associados, 1993.

SCHMIDT, Elizabeth Silveira. Currículo: uma abordagem conceitual e histórica. **Publicatio Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes**. V. 11. Ponta Grossa: UEPG, 2003.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. Paulo Freire: conhecimento, aprendizagem e currículo. IN: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; GONSALVES, Elisa Pereira; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. (orgs). 2. ed. **Currículo e contemporaneidade: questões emergentes**. Campinas, SP: Editora, Alínea, 2011.

SECO, Ana Paula. **Método mútuo**. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/m.html>>. Acesso em: 9 jul. 2012.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: Tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 3, Set/Dez., 2006.

SILVA, Josenilda Maria Maués da. **O currículo sob a cunha da diferença**. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/29RA/29RA-programacao.html>>. Acesso em: 12 jun. 2012a.

SILVA, Maria Aparecida da. **História do currículo e currículo como construção histórico-cultural**. Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/441MariaAparecidaSilva.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2012.

_____. **Uma retrospectiva histórica sobre questões de avaliação matemática.** Mimessiss, Bauru, v.19, n.1, p.101-112, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução as teorias do currículo. 2 ed. 11 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Teoria cultural e educação:** um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Currículo e identidade social: Territórios contestados. In: T.T. Silva (org.) **Alienígenas na sala de aula.** Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOUZA, Nádia Aparecida de. **Avaliando o mapa conceitual como instrumento avaliativo.** – UEL ANPED. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:hsJS3PejNSYJ:www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT04-4751--Int.pdf+&hl=pt-BR&gl=br&pid=bl&srcid=ADGEESjX3qnQtU4eTn_bwqzs4XoDmOh3F9iDj2HU4h5Q1q4cTeTYYzhS2Loy2oOS0Y2i95Qc8XsGpx4NBGtx_HrDK_9FNH7_x74W2AHUmEUR0bM3LggnpOKAwKpLN9QcrN7q3HFjN_hh&sig=AHIEtbQBwrM7vF3Ovt1S0pqNRh7kohK-3Q>. Acesso em: 12 jun. 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes:** Formação Profissional. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

TOMELIN, Janes F., TOMELIN, Krina N. **Diálogos filosóficos.** 3. ed. Blumenau: Nova Letra, 2007.

TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre educação política e sindicalismo.** 3. ed. São Paulo: UNESP, 2004.

TRALDI, L. L. **Currículo:** teoria e prática. São Paulo, Atlas Ribeirão, 1984.

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino.** 10. ed. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1949.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1998. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:570X6BzUZZcJ:unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf+&hl=pt-PT&gl=br&pid=bl&srcid=ADGEESivSQSp-L0mSUYu095cpAmEvyyvFrDrvVsdisCNBMSeRCaKvbaYEPZfjGoepiur-M8KXC0K7bXlBocRONpoaCJPFyNLzEzLOw3JZ508yEcF4nQewRyAfYBsrTe__ozjg8yNhoQ_p&sig=AHIEtbToH59fFQyEzz8DsnxawdKhQIRAA>. Acesso em: 20 jul. 2012.

ÚRIA, Fernando Alvarez; VARELA, Julia. **Arqueologia de la escuela.** Madrid: La Piqueta, 1991.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento, projeto de ensino-aprendizagem, Projeto Político-Pedagógico**. 7 ed. São Paulo: Ladermos Libertad, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Currículo: a atividade humana como princípio educativo**. 1. ed. São Paulo: Libertad, 2009.

_____. **Planejamento, Projeto de Ensino-Aprendizagem, Projeto Político-Pedagógico**. 7 ed. São Paulo: Ladermos Libertad, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/jun/jul/ago., 2003.

VILLAS BOAS, B.M. de F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZANLORENSE, Maria Joselia; LIMA, Michelle Fernandes. O perfil do professor nos parâmetros em ação. **Anais IX Congresso Nacional de Educação EDUCERE – III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. Temática – Políticas e práticas educativas: desafios da aprendizagem. PUCPR, out. 2009.

