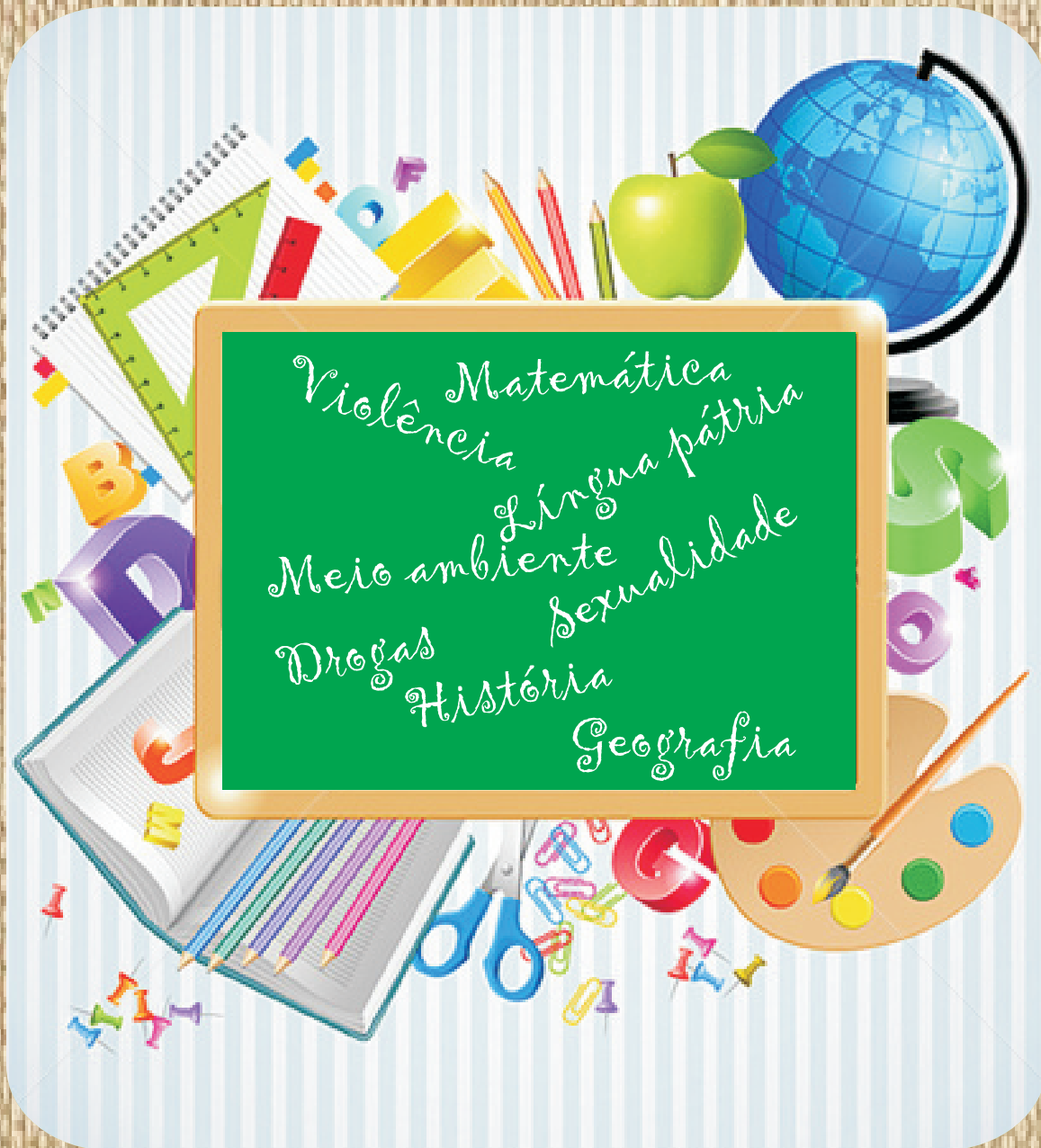


Conhecimentos *Pedagógicos*

Currículo



CURRÍCULO



Ana Lúcia Amaral

CURRÍCULO

Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben
Tânia Margarida Lima Costa
(organizadoras)

Belo Horizonte
CURSO DE PEDAGOGIA UAB UFMG
FAE/UFMG
2011

ORGANIZADORAS Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben
Tânia Margarida Lima Costa

ASSESSORA PEDAGÓGICA Elza Vidal de Castro

REVISORA Maria Ribeiro dos Santos

PRODUTOR EDITORIAL Marcos Alves
Projeto Gráfico, Diagramação e Capa

© 2011, Os autores e organizadores

© 2011, Curso de Pedagogia UAB UFMG

Este livro ou parte dele não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização escrita do editor.

Ficha Catalográfica

A485c

Amaral, Ana Lúcia.

Conhecimentos pedagógicos : currículo / Ana Lúcia Amaral ;
Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben, Tânia Margarida
Lima Costa (organizadoras). – Belo Horizonte : UFMG, Faculdade
de Educação, 2011.

48 p. – (Conhecimentos Pedagógicos)

Obra produzida para o curso de Pedagogia da Universidade
Aberta da UFMG.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-8007-036-1

1. Educação. 2. Currículos. I. Dalben, Ângela Imaculada
Loureiro de Freitas. II. Costa, Tânia Margarida Lima. IV. Título.
V. Série.

CDD: 370

CDU: 37

Elaborada pela DITTI – Setor de Tratamento da Informação
Biblioteca Universitária da UFMG

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG
Curso de Pedagogia UAB UFMG
Av. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha
31270-901 - Belo Horizonte-MG
Tel. 31 3409-7477

CURRÍCULO



AUTORA

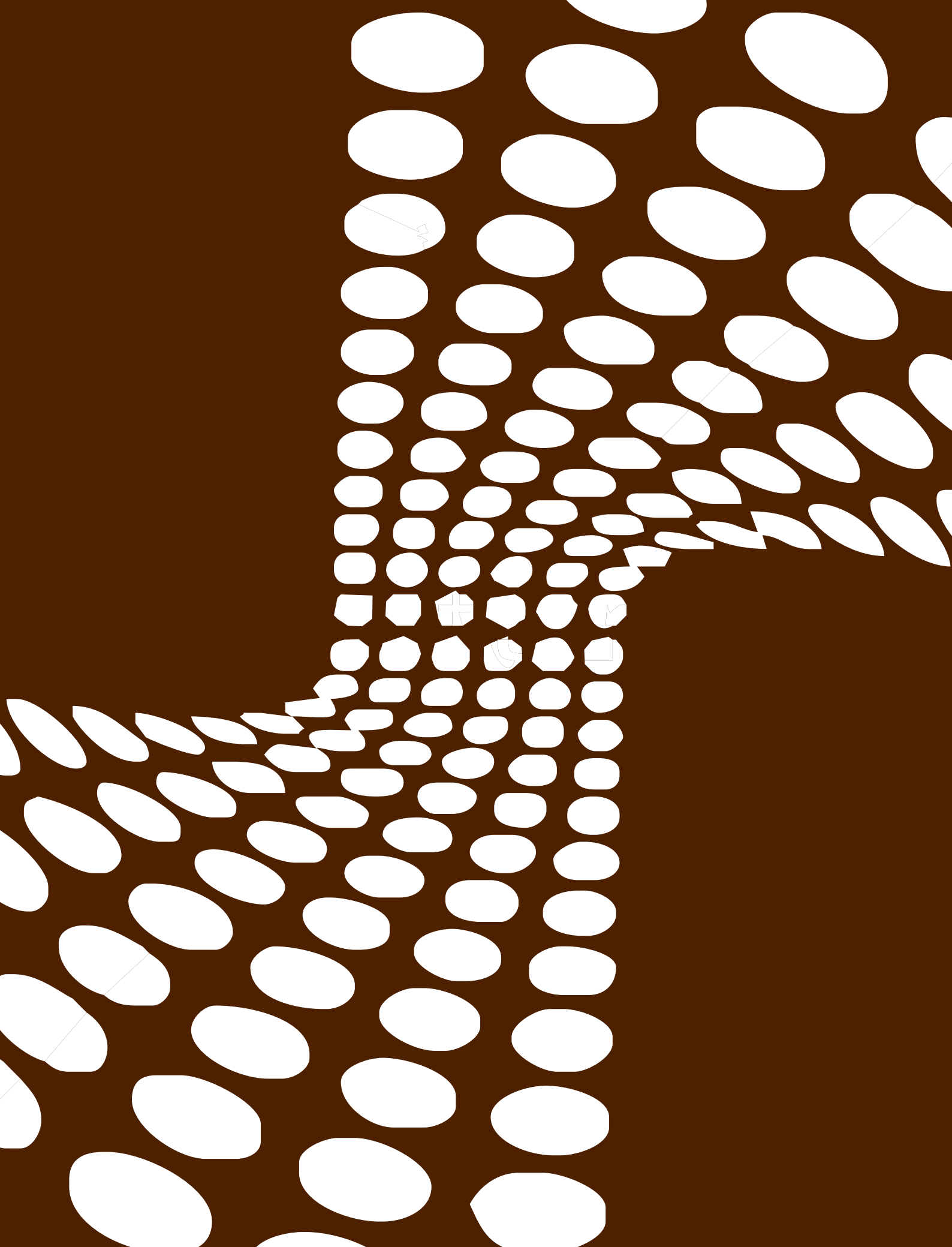
Ana Lúcia Amaral

É graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Tem Mestrado em Educação pela UFMG, Mestrado em Sociologia e Doutorado em Ciências Sociais da Educação, ambos pela Stanford University, CA, USA. Foi professora de Didática e Didática do Ensino Superior, e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação da FaE/UFMG, atuando na linha de pesquisa “Avaliação de Políticas Públicas em Avaliação”. Aposentou-se como Professor Adjunto da FaE/UFMG em 2003. Atualmente tem prestado consultoria pedagógica a programas educacionais presenciais e a distância, no âmbito federal e estadual. Tem publicações em livros (nacionais e internacionais) e revistas educacionais, tendo atuado como parecerista de Encontros e Revistas Educacionais.



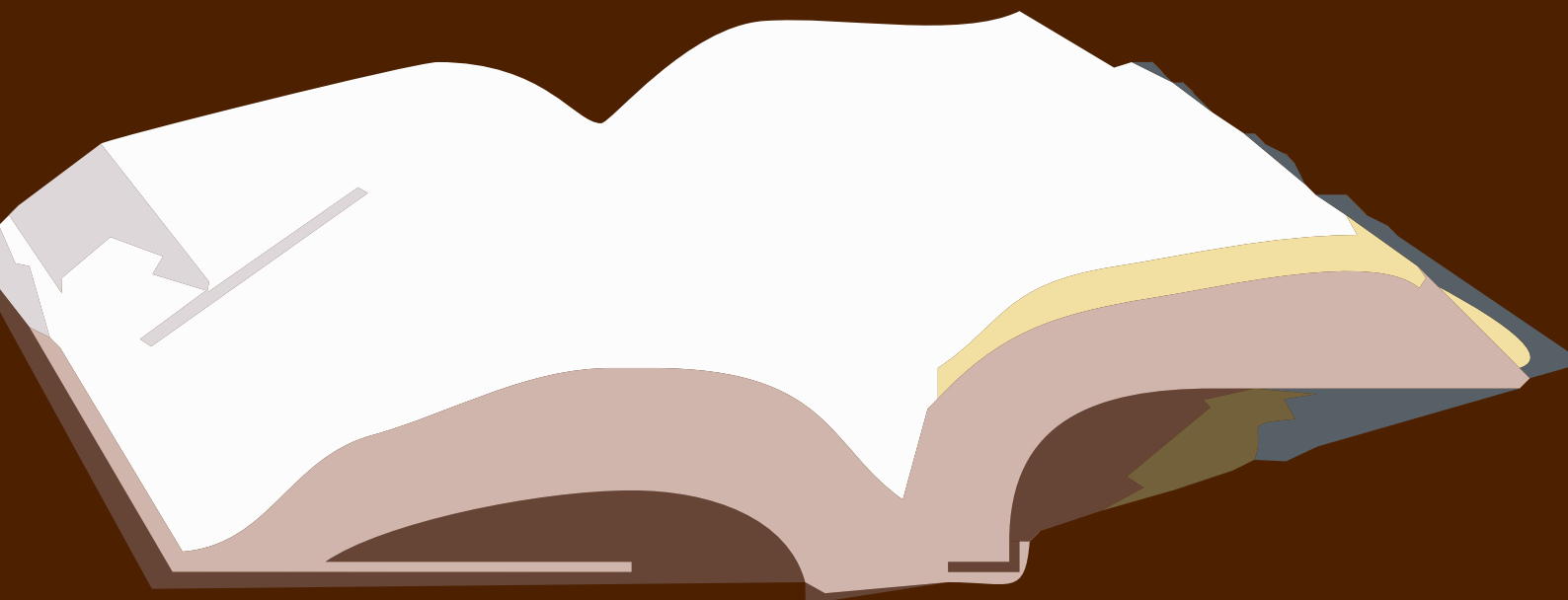
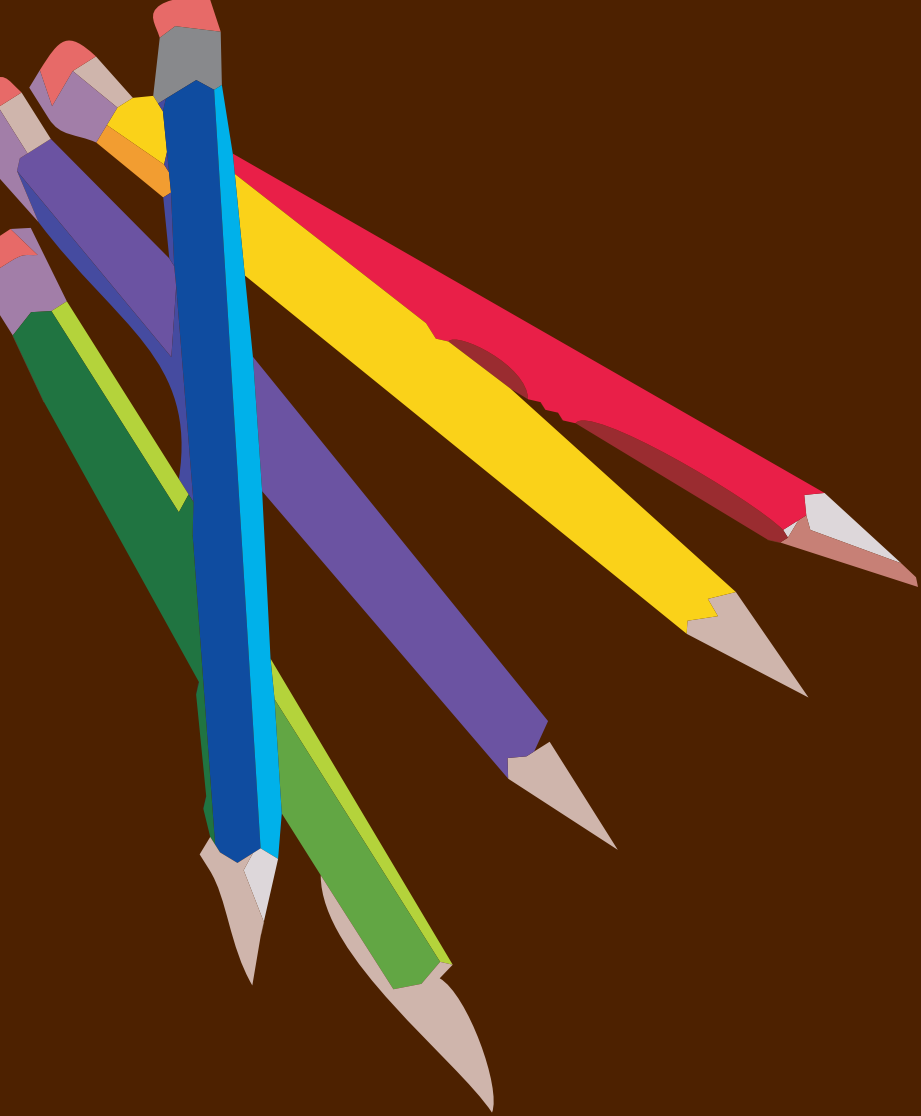
EMENTA

Breve histórico do campo do currículo, identificando os conflitos estabelecidos a partir das diferentes concepções de educação e conseqüentes concepções de currículo. Os efeitos da globalização na educação e as controvérsias sobre o estabelecimento de currículos oficiais. A distância entre o currículo formal e o currículo real; os Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais e a sua implementação nas escolas e nas salas de aula.



●●●●● SUMÁRIO

1. O CAMPO DE ESTUDOS CONHECIDO COMO “CURRÍCULO	9
1.1 CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO	9
1.2 EVOLUÇÃO DO CAMPO DO CURRÍCULO	9
1.3 PERSPECTIVAS ATUAIS PARA O CAMPO DO CURRÍCULO	11
1.4 DIVERGÊNCIAS NO CAMPO DO CURRÍCULO	13
2. PROCESSOS DE SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS CURRICULARES	15
3. PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR – OS SABERES	17
4. PARÂMETROS E DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS	19
4.1 PCN PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	19
4.2 OS PCN DA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	22
4.3 DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	23
4.4 DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	25
5. AS CRÍTICAS AO ESTABELECIMENTO DE UM CURRÍCULO OFICIAL	28
6. CURRÍCULO OFICIAL E CURRÍCULO REAL	33
6.1 DIFICULDADES DE IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO	33
6.2 O CURRÍCULO NA SALA DE AULA	34
7. CONCLUSÃO.	38
8. REFERÊNCIAS	39
ORIENTAÇÃO DE ESTUDO	43
ESTUDO COMPLEMENTAR	47



1. O CAMPO DE ESTUDOS CONHECIDO COMO “CURRÍCULO”

1.1 CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO

A palavra currículo se origina do latim *curriculum* que significa “corrida”, sugerindo um percurso a ser seguido pelos alunos. A partir do século XVI, as escolas passaram a receber um contingente maior da população, o que implicou a necessidade de melhor organização e seqüenciamento dos conteúdos. A idéia de currículo se disseminou, então, como sendo o elenco das disciplinas e de seus respectivos conteúdos, adotado pelos sistemas escolares, nos diferentes níveis de ensino.

Nos dias atuais, encontramos, grosso modo, duas grandes concepções de currículo: (i) *concepção tecnicista* – bastante objetiva, sintonizada com os aspectos econômicos da Educação e o mercado de trabalho. A “eficiência do modelo se expressa na preocupação em educar o maior número de alunos com o menor montante de recursos financeiros; (ii) *concepção crítica* – que considera a formação integral do homem como objetivo central da educação. Visa ao desenvolvimento dos indivíduos para que possam não só usufruir dos bens materiais e culturais da sociedade, mas também tornarem-se capazes de modificar essa mesma sociedade, com vistas à construção de um mundo mais justo. (SANTOS, 2002).

Como vimos, em passado não muito distante, o currículo escolar limitava-se a uma listagem de disciplinas (Língua Pátria, Matemática, Geografia, História, entre outras) e dos seus conteúdos. Portanto, o foco curricular estava no aspecto cognitivo. Hoje, sobretudo depois do surgimento das *taxonomias*, a preocupação volta-se também para os aspectos psicomotores e afetivos, atendendo a necessidades postas pela sociedade e interesses dos educandos.

Assim, foram incorporados aos currículos escolares temas com um caráter de transversalidade (que perpassam muitas disciplinas) tais como a sexualidade, a violência, as drogas e outros, por exigência da complexidade da sociedade atual, decorrente da informática, da globalização, do multiculturalismo, dos cuidados ambientais etc.

Para compreender melhor o conceito de currículo, seria interessante conhecer um pouco da evolução daquilo que Perrenoud chamou de *campo teórico*, ou seja, conhecer um pouco da evolução desse campo teórico que se convencionou chamar *currículo*.

1.2 EVOLUÇÃO DO CAMPO DO CURRÍCULO

Desde que a educação passou a ser considerada um processo que deveria se desenvolver em instituições especializadas – os diferentes tipos de escola -, criou-se a necessidade da definição dos conteúdos a serem trabalhados. O currículo, então entendido como uma listagem de disciplinas a serem ministradas, assim permaneceu até fins do século XIX.

Somente no início do século passado é que o currículo surge como *campo de estudos e reflexões*. E isso ocorreu nos Estados Unidos, como fruto das transformações por que passava a nação norte-americana no início do século XX: a vinda de imigrantes europeus, estimulada pelo país a fim de atender à demanda do mercado de trabalho em expansão. Essa vinda de imigrantes acabou acompanhada de um movimento educacional chamado *education for citizenship*, cujo objetivo era conferir cidadania americana aos imigrantes, dando uma certa uniformidade (americana) às diferentes culturas que se *amalgamaram* vindo a formar a nação que conhecemos hoje.

É nesse contexto que Franklin Bobbit lança um livro (*O Currículo*) que se torna referência para o campo teórico que surgia, trazendo para a educação os preceitos de eficiência vigentes na área empresarial, com o objetivo de otimizar a educação e as empresas. Surge com ele a necessidade de uma clara definição de objetivos educacionais, de meios para atingi-los e uma forma de mensuração desse atingimento.

No entanto, Bobbit não se tornou uma unanimidade, ilustrando as divergências e conflitos que caracterizam o campo.

Em fins do século XIX e início do século XX, no corpo do movimento conhecido como Escola Nova, surge uma concepção de currículo como o conjunto de atividades vividas pelo educando sob a orientação da escola. John Dewey, um precursor do pós-modernismo, enfatiza a atividade do aluno (*learning by doing*, aprender fazendo) preconizando a idéia de currículo como algo que vai sendo *construído* pelos alunos. Compreendendo a escola como um espaço democrático no qual se preparariam os alunos para a vida em sociedade democrática, Dewey não a poderia conceber como submetida a interesses empresariais. Para formar o *cidadão*, os currículos escolares deveriam apoiar-se, sobretudo, nos interesses infantis.

Nos anos 1970, dois grandes movimentos redesenham o campo do currículo: um surgiu na Inglaterra e outro nos Estados Unidos, ambos influenciados por novas tendências na área das Ciências Sociais: o Marxismo, o Neomarxismo, a Fenomenologia, o Interacionismo Simbólico, entre outros.

O movimento inglês ficou conhecido como a Nova Sociologia da Educação (NSE), que surge em contraposição aos padrões vigentes, preocupada com o fracasso escolar das classes de baixa renda. Também a NSE apresenta divergências: enquanto alguns estudos se associam à questão da estratificação social, outros se voltam para a questão do currículo e da pedagogia como processos sociais. Segundo Santos (2002, p.166), uma questão bem simples e bastante pertinente é levantada por esse segundo grupo:

Será que falta aos nossos alunos condições de aprender o que é ensinado na escola e por isso eles fracassam, ou será que nossos alunos não aprendem grande parte do que lhes é ensinado na escola porque estamos lhes oferecendo um ensino inadequado?

Assim, a NSE problematizou o processo de seleção e organização dos conhecimentos escolares, desmistificando a idéia de que esses processos eram objetivos e científicos e sim – e apresentavam evidências para tal – de que eram ditados por interesses sociais. O livro *Conhecimento e Controle*, de coordenação de Michael Young, é uma coletânea de artigos que versam sobre importantes questões sobre o currículo, enfatizando as hierarquias existentes entre as disciplinas que integravam o currículo do ensino básico. As disciplinas mais abstratas (Física, Matemática) eram mais prestigiadas do que as de cunho social (Geografia e História, por exemplo). Qualquer semelhança com a situação brasileira...

Outro expoente da NSE, Basil Bernstein, analisou a forma de seleção, organização, transmissão e avaliação dos conhecimentos escolares e a relação com as formas dominantes de poder e de controle social. Em outras palavras, os conteúdos escolares se prestariam à disseminação de valores e comportamentos desejáveis do ponto de vista daqueles que detêm o poder para tal.

Mais ou menos concomitantemente, surgiu nos Estados Unidos um movimento de cunho acentuadamente marxista e/ou neomarxista. O precursor desses estudos parece ter sido o trabalho da dupla Samuel Bowles e Herbert Gintis, um livro que se tornou um marco: *Schooling in Capitalist America*. Nele, com um vasto estudo de natureza quantitativa (um pouco na contramão dos teóricos que passaram a traçar seus caminhos com o auxílio de reflexões e metodologias qualitativas), os autores mostram como a escola americana *construía* seus alunos, de acordo com a classe social de origem, para o desempenho de funções de liderança ou de obediência na sociedade¹.

Outros expoentes dessa corrente foram Henry Giroux, Michael Apple, Martin Carnoy, Henry Levin, entre outros. Esses autores foram, segundo Silva e Moreira (1994), os precursores da Sociologia do Currículo, e voltaram seus estudos para as relações entre currículo e: estrutura social, ideologia, poder, cultura. Desta maneira, procuraram mostrar como o currículo estava a serviço das classes dominantes, favorecendo as desigualdades sociais. Trabalharam no sentido de sensibilizar educadores para a reforma das instituições sociais, de tal modo que pudessem favorecer os oprimidos.

1.3 PERSPECTIVAS ATUAIS PARA O CAMPO DO CURRÍCULO

A partir dos anos 1980, a produção no campo do currículo, tal como vem acontecendo em outras áreas, passou a sofrer a influência do pensamento pós-moderno ou pós-estruturalista. Isto significa que o marxismo – uma teoria da modernidade que havia se tornado hegemônica na academia – e sua explicação de mundo baseada na luta de classes cedeu lugar a uma concepção de exercício de poder mais fragmentada. Em outras palavras, ao invés de uma concepção de estrutura social estruturada em classes sociais, o

¹ Trabalho similar foi desenvolvido na França por Baudelot et Establet (1971) expondo no livro *L'école capitaliste en France* as duas redes de ensino francesas: a do sucesso (das classes mais favorecidas, guiando-as à educação superior) e a do fracasso (destinando estudantes ao mundo do trabalho).

pensamento pós-moderno passa a trabalhar com os *fragmentos sociais*: raça, etnia, religião, gênero etc. Autores como Giroux (1993), McLaren (1993), Popkewitz (1994), Banks (2001) são alguns dos nomes de destaque nessa produção.

Nesse contexto, a cultura passa a desempenhar um importante papel nos estudos de currículo, abrindo espaço para o surgimento dos estudos sobre *multiculturalismo*. Abre-se uma frente de luta pelos direitos de minorias, de luta contra a intolerância, de luta pela aceitação da *diferença*.

Um paradoxo: a globalização possibilitou a disseminação dessas idéias sobre o direito à diferença. Paradoxo porque a globalização, do ponto de vista econômico, necessita de uma certa homogeneidade que dê sustentação ao mercado global: mesmos interesses, mesmos gostos, mesmos costumes. Ao mesmo tempo, a globalização das comunicações pôs em evidência as *diferenças* e a idéia de que democratização pressupõe a aceitação e a voz do *diferente*.

John Meyer (1999), grande sociólogo americano, vem trabalhando, há algum tempo, a idéia de um novo currículo que se desenha a partir do fenômeno da globalização. Segundo ele, a sociedade global tem fornecido modelos que influenciam bastante os sistemas nacionais, criando surpreendentes semelhanças nos currículos educacionais em todo o mundo. Isto se faz segundo padrões de influência ou domínio estabelecidos pelos sistemas hegemônicos que se tornam uma espécie de modelo para todos os países. Decorrente disto, os padrões curriculares tradicionais, que privilegiam o sistema nacional, vão ficando cada vez mais desprestigiados, pelo seu caráter nacionalista e etnocêntrico. Isto parece indicar que temos pela frente uma tarefa de construir, nos dizeres de Meyer (parodiando Aldous Huxley), um "admirável mundo novo", de estudantes globalizados numa sociedade global, "num ecossistema que se mantenha unido por sentimentos e conteúdos culturais comuns". (MEYER, 1999, mimeo.).

Muitas evidências apontam para a veracidade de tais afirmações. Ao longo dos tempos, e mais fortemente nas últimas décadas, as sociedades e, conseqüentemente, as escolas vêm ficando cada vez menos diferentes e mais semelhantes entre si. Meyer vale-se de Reid, quando este afirma que "*pode-se reconhecer uma 'escola' em qualquer lado do mundo, de uma forma que dificilmente se conseguiria no século XVII*", dado que grandes esforços são feitos para que as escolas se assemelhem a um modelo-padrão.

Forquin (1993) atribui esse fenômeno ao que ele chama de *cultura da escola*: esta tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de premiação e sanção, seu regime de produção e de gestão. Isto é que faz com que você, ao entrar numa escola, em qualquer país do mundo, saiba que está numa *escola*. Isto também acontece quando você entra num hospital ou numa prisão: são organizações com características inconfundíveis. Hoje, como é possível assistirmos a filmes de diferentes nacionalidades - americanos, franceses, indianos, iranianos, chineses, japoneses, entre outros - quando a ação se passa em escolas, podemos perceber como são semelhantes os rituais nas escolas dos diferentes países.

Entretanto, eis que, num determinado momento, os antigos preceitos que regulavam os currículos escolares, privilegiando uma visão de mundo *branca, ocidental, masculina, e européia*², passaram a ser contestados e iniciou-se, então, uma batalha pela inclusão, nos currículos escolares, de outras visões, de outras culturas, de outras histórias, permitindo que os estudantes viessem a compreender a razão da prevalência de uma cultura sobre outras.

Como se vê, o campo do currículo é um campo conflituoso por excelência: nele deságuam as diferentes concepções sobre sociedade e educação, sobre o papel da escola e a função que ela deve desempenhar nos rumos do desenvolvimento social, político e econômico de um país.

1.4 DIVERGÊNCIAS NO CAMPO DO CURRÍCULO

As divergências sobre currículo, que ocorrem no mundo das teorias, têm lugar também em órgãos oficiais responsáveis pelas definições curriculares das redes de ensino público, nas superintendências educacionais e mesmo nas escolas. Elas se concretizam na seleção dos conteúdos e nas práticas escolares.

Para termos uma idéia dessas divergências, trataremos de dois tipos de currículo mais conhecidos: os chamados *currículos tradicionais* e os *currículos inovadores*.

Nas propostas mais tradicionais, o currículo se apresenta organizado por disciplinas, com ênfase, sobretudo, na área cognitiva. As disciplinas abstratas gozam de mais prestígio que os saberes práticos, razão pela qual lhes é atribuída uma carga horária bem maior. Assim, não há grande preocupação entre o que é ensinado e a vida prática. O enfoque curricular está centrado no *ensino* e na *transmissão de conhecimentos*.

Já as propostas inovadoras de currículo, também chamadas de alternativas ou críticas, se apresentam com ênfase na diversificação dos conteúdos, incluindo artes, esportes, temas atuais (conhecidos como transversais) e saberes práticos, e enfatizam o *ensino por meio de projetos*. Há uma permanente preocupação com a “contextualização do ensino”, isto é, com permanentes conexões com a vida do aluno, tornando os conteúdos significativos para ele. Muda-se o foco do ensino para a aprendizagem, adotando-se a idéia de *construção do conhecimento* antes que *transmissão* dele.

As teses dessas propostas se sustentam por meio de críticas à organização disciplinar do currículo - uma característica das propostas ditas tradicionais - e argumentos favoráveis à integração curricular, tais como:

- os currículos organizados em bases disciplinares favorecem a fragmentação do conhecimento;
- tais currículos enfatizam o conhecimento científico e acadêmico em detrimento de outros saberes práticos mais ligados à vida dos estudantes;

² Foi criada uma sigla para caracterizar a classe dominante que ditava as normas no mundo ocidental: WASP: White, Anglo Saxon, Protestant (Branca, Anglo-Saxônica, Protestante).

- numa organização assim, sobra pouco espaço para o desenvolvimento do gosto pela pesquisa, pouco espaço para a criatividade e desenvolvimento do espírito crítico;
- já os currículos integrados permitem trabalhar com conteúdos culturais importantes, especialmente aqueles que ultrapassam o limite de uma única disciplina, os chamados *temas transversais*, ou com uma organização curricular *por competências*;
- neles, a ênfase do currículo se desloca para questões ligadas às realidades dos estudantes, despertando-lhes um interesse real;
- o trabalho coletivo exigido pela integração tende a desmitificar a hierarquia criada entre disciplinas, possibilitando um trabalho mais harmônico entre os docentes.

Já aqueles que rejeitam as propostas inovadoras apresentam os seguintes argumentos, sobretudo, *contra a organização integradora dos conteúdos*:

- forçosamente desconsidera os “estatutos” das disciplinas, fazendo com que elas sejam aligeiradas para servir a um contexto cujo escopo é largo, mas superficial;
- seria uma outra forma de discriminar os alunos de escolas públicas, uma vez que as boas escolas particulares têm os seus currículos organizados disciplinarmente, com a preocupação de dar-lhes sólidos subsídios científicos, com vistas às exigências da educação superior em diferentes áreas;
- nossos professores são formados como *professores de disciplina* e não, professores de competências... Isso nos sugere que a organização curricular por competências seria uma organização artificial...
- o “construtivismo”, que se concretizaria por meio de pesquisas, projetos interdisciplinares, buscas na Internet etc. não conseguiria garantir a passagem dos conteúdos adquiridos do nível das “informações” para o nível do “conhecimento”.

2. PROCESSOS DE SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS CURRICULARES

Do que foi exposto até aqui, pode-se inferir que os processos de seleção e organização curricular não são tarefas fáceis de serem concretizadas. São tarefas que dependerão essencialmente dos objetivos propostos para a educação escolar. Portanto: quais conhecimentos, quais habilidades, quais atitudes, quais valores necessariamente devem figurar nos currículos escolares? Essa seleção estará sempre ligada a interesses de ordem econômica, política e/ou social.

Vimos, em item anterior, que duas tendências mais fortes têm se firmado nesse campo de conflitos: as de cunho mais tradicional e as de cunho transformador.

As tradicionais, que valorizam o aprofundamento dos conhecimentos, especialmente os de cunho científico, fazem-no com vistas à inserção produtiva dos educandos no mundo do trabalho. Entendem que o homem necessita do trabalho para a sua sobrevivência, bem como associam a realização pessoal à realização no trabalho. Entendem também que essa inserção é condição *sine qua non* para o ingresso do país no mundo do desenvolvimento.

As tendências ditas transformadoras assumem como tarefa da escola a formação integral do homem: não apenas um trabalhador, mas um cidadão comprometido com a criação de um mundo mais justo e igualitário. As correntes mais radicais se recusam mesmo à formação de trabalhadores *competentes*, associando a palavra *competência* ao neoliberalismo que, supostamente, repassaria ao trabalhador a necessidade de promover a sua própria competência, sem a qual não sobreviveria num mercado competitivo.

Uma posição conciliatória não pode deixar de pressionar por uma educação em sintonia com o mercado de trabalho, adequada às novas exigências que determinam um novo perfil de trabalhador (sem o que o homem não poderia sobreviver), mas que não deixasse de levar em consideração a necessidade de formação de um sujeito social sensível, crítico, ético, empenhado no exercício de sua cidadania para modificar a sociedade para melhor. Segundo Santos (2003, p.167), o processo de seleção e organização do currículo deve ser guiado por critérios e princípios claramente definidos, considerando:

- sua importância para a formação individual e social do estudante;
- sua qualidade, no sentido de formar pessoas críticas e comprometidas com as transformações sociais;
- seu potencial para o desenvolvimento cognitivo e afetivo, à medida em que propicia ao aluno o desenvolvimento de habilidades e atitudes, tais como solidariedade, autonomia e criatividade;

- a necessidade de formação do aluno em diferentes aspectos ou dimensões: física, estética, emocional, social e política e de habilidades a elas relacionadas;
- a necessidade de inclusão, no currículo, de diferentes manifestações culturais, de modo que o aluno possa valorizar sua cultura e a cultura do outro;
- o nível de desenvolvimento do aluno do ponto de vista biológico/social, levando em conta suas necessidades e possibilidades mais complexas, relacionadas com o desenvolvimento do raciocínio e da abstração;
- a importância de trabalhar com problemas relacionados à vida cotidiana do aluno, sem perder de vista a necessidade de sistematização dos conteúdos, objetivando o domínio de conceitos e princípios.

3. PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR – OS SABERES

As teorias críticas desempenharam um papel importante na análise dos saberes escolares, quais sejam, os conteúdos curriculares. Foram elas que chamaram a atenção para o fato de que a seleção dos conteúdos escolares é marcada, sobretudo, por interesses de grupos, desfazendo a mística de que tal escolha seria fruto de uma seleção *neutra*.

Em um livro famoso, *Homo Academicus*, Bourdieu (1988) faz uma preciosa análise do conflito existente entre catedráticos, em diferentes campos de saber, na Universidade francesa. Ele descreve a luta pelo poder e as instâncias em que ela se processa, traçando um panorama que, não temos dúvidas, se repete em outras universidades do mundo e também em outros níveis de ensino.

Com efeito, a análise de grande parte dos currículos indica que a escola contempla conhecimentos derivados de diferentes áreas de saber, hierarquizando-os de acordo com o prestígio de que gozam na sociedade e no interior da escola. Essa hierarquia se explicita na carga horária das diferentes disciplinas e na importância (velada ou explícita) dada a elas por gestores, professores e alunos.

É preciso, entretanto, tornar claro que os *saberes* chamados *escolares* não são apenas um *recorte* do conhecimento científico ou uma mera simplificação dos mesmos. Sobre isto, Chevallard (1985) defende a interessante tese da *transposição didática*, que são as transformações por que passam os saberes eruditos até se tornarem *palatáveis* para o consumo por alunos de diferentes níveis de ensino. Essa transformação pressupõe a fragmentação do conteúdo a ser desenvolvido, com vistas à sua simplificação ao nível desejado, e uma reorganização graduada, formatizada em lições e exercícios, tornando possível uma avaliação progressiva do conteúdo.

Entretanto, os saberes escolares não têm origem apenas nos saberes eruditos e/ou científicos. Banks (1993), um prestigiado multiculturalista americano, explora a questão dos conflitos na construção dos currículos oficiais. Segundo ele, o conhecimento escolar é a confluência de quatro diferentes tipos de saberes:

- * *o conhecimento pessoal/cultural* – refere-se ao acervo cultural que cada um leva consigo para a escola, como resultado das experiências pessoais vividas, tendo como pano de fundo a cultura em que estão inseridos os sujeitos. Ninguém chega à escola como uma *tábula rasa*: todos já trazem do seu ambiente familiar e cultural, um arsenal de saberes que não pode ser desconsiderado;
- * *o conhecimento popular* – trata-se de um conhecimento formado de fatos, interpretações e crenças que são "plantados" pela mídia, o que faz com que as pessoas partilhem das mesmas informações formadoras de opinião. Um bom exemplo, para nós desse conhecimento é o padrão de linguagem, de beleza, de

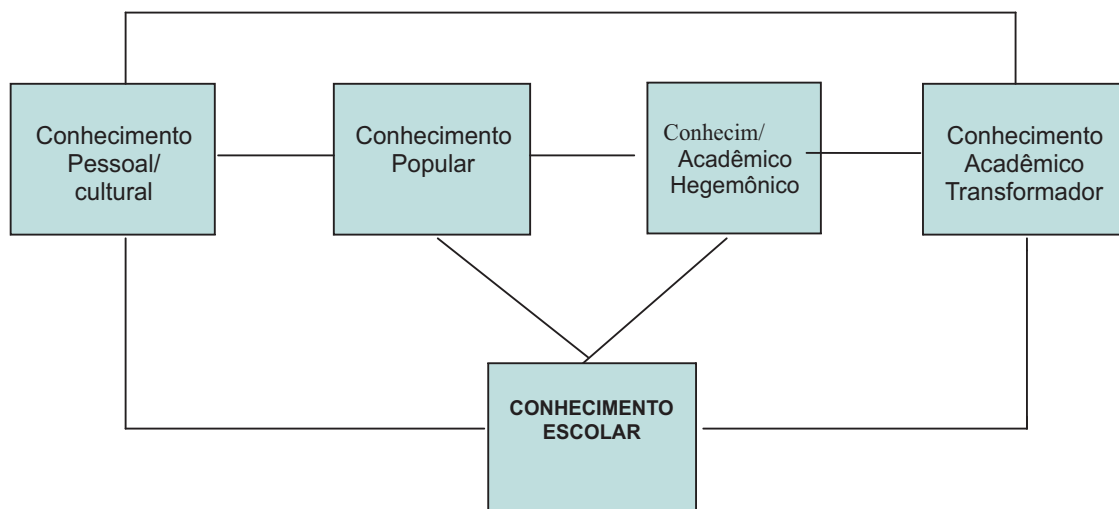
costumes que são disseminados por uma determinada rede de TV, de alcance nacional;

- * *o conhecimento acadêmico hegemônico* – é o conhecimento preponderante nas escolas e universidades. Consiste de conceitos, paradigmas, teorias e explicações pertencentes ao conhecimento tradicional; um conhecimento referendado pelos fóruns científicos e culturais e que consta das enciclopédias, das revistas e periódicos acadêmicos, dos manuais das diferentes disciplinas, etc. Esses conhecimentos, depois de submetidos à chamada *transposição didática*, vão figurar nos compêndios, livros e manuais didáticos que são utilizados nas escolas;
- * *o conhecimento acadêmico transformador* – refere-se ao conjunto de conceitos, paradigmas, temas e explicações que desafiam o paradigma hegemônico e ampliam os cânones históricos e literários. São conhecimentos novos que vão surgindo nos diferentes campos e que ainda não conseguiram se afirmar; não sendo, portanto, hegemônicos. Quando os grupos que representam esses saberes conseguem se afirmar num determinado campo teórico, eles assumem a posição hegemônica. Tome-se como exemplo, a música popular: por muito tempo ela foi *proibida* nas escolas de música e nas escolas em geral. Hoje em dia, a música popular é tomada como base até mesmo para estudo da língua, como se sabe.

Banks considera, então, que o conhecimento escolar, em qualquer nível de ensino, não pode ignorar nenhum desses tipos de conhecimento, com pena de se tornar discriminatório, reforçando apenas o conhecimento hegemônico (tradicional).

O gráfico a seguir visualiza os diferentes saberes que devem ser considerados nos currículos escolares.

O Conhecimento Escolar segundo Banks



4. PARÂMETROS E DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

Tanto os Parâmetros quanto as Diretrizes Curriculares foram formulados em âmbito nacional, o que significa que devem ser considerados por todos os Estados da Federação. Os Parâmetros, como o próprio nome sugere, foram estabelecidos para servirem como *referência, norma, padrão* para o estabelecimento de conteúdos e sugestões metodológicas dos currículos nos diferentes âmbitos: estaduais e municipais, e mesmo no âmbito das escolas. Quanto às Diretrizes, têm um caráter mais filosófico, estabelecendo os princípios em que a educação fundamental deve se basear.

Assim sendo, a importância do tema é quase evidente: uma escola, ao se organizar para construir e desenvolver o seu projeto político-pedagógico, do qual necessariamente fará parte um determinado currículo, não pode desconsiderar o que foi sugerido para as escolas do País. A prática do professor não deve ser construída à revelia do que se discute em âmbito nacional: embora a sua prática se construa no contexto especial delimitado por suas circunstâncias e a de seus alunos, deve sempre existir um compromisso, com os alunos e seus pais, de que lhes será oferecida uma educação de qualidade, qualidade que possa ser equiparada àquela oferecida a todos os outros alunos da escola fundamental brasileira. Embora alguns educadores tenham dúvidas quanto à definição de qualidade de ensino, é indiscutível que esse deva ser um pressuposto básico educacional.

Posto isso, cabe aos professores apossarem-se das sugestões contidas em tais parâmetros e diretrizes e servirem-se delas como auxiliares na construção do currículo de sua escola e na análise crítica da suas próprias práticas pedagógicas.

4.1 PCN PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Começemos por estudar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental, considerando dois aspectos importantes: sua produção e sua organização.

Produção dos PCN

Os PCN foram publicados em 1997 com o intuito de se constituírem em referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental de todo o País. Consistem em um conjunto de sugestões de conteúdos e procedimentos metodológicos para cada ciclo ou conjunto de séries, com os respectivos objetivos e competências que devem servir de norte para a atuação dos professores. Não se teve a pretensão de que viessem a ser um modelo curricular homogêneo e impositivo que pairasse acima da competência política e executiva de estados e municípios, que ignorasse a diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou que ameaçasse a autonomia de professores e equipes pedagógicas.

Seu objetivo primordial é a crescente igualdade de direitos entre os cidadãos e o respeito

aos princípios democráticos. Para tanto, o conjunto de proposições expressas nos PCN pretendeu possibilitar o acesso aos bens públicos por meio do acesso ao conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes. Segundo Nilson José Machado (2000), este é o caminho possível de ser trilhado pela Educação: respeitadas as diversidades culturais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, pavimenta-se uma estrada que é o próprio processo de construção de cidadania - aquisição dos conhecimentos básicos e relevantes para o exercício dos direitos e deveres do cidadão.

Ao final de 1995, a Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do Ministério de Educação e Cultura (MEC) formulou uma versão preliminar dos PCN, considerando o estudo de propostas curriculares de Estados e Municípios brasileiros; a análise realizada pela Fundação Carlos Chagas sobre os currículos oficiais; informações sobre experiências educacionais em outros países e outras informações oriundas de pesquisas de âmbito nacional e internacional. Essa versão foi elaborada por equipes especialmente contratadas, compostas por professores com exercício no ensino fundamental, contando com a assessoria de professores especialistas.

Com o objetivo de submetê-la a um processo de discussão em âmbito nacional, enviaram-na a 400 consultores: docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, especialistas e educadores, e representantes de outras instituições significativas em diferentes campos de conhecimento. A eles foram solicitados pareceres sobre a proposta inicial, os quais serviram de referência para a sua reestruturação.

O MEC realizou, ainda, inúmeros encontros regionais em diferentes estados, com a finalidade de ouvir professores do ensino fundamental, técnicos educacionais e representantes de sindicatos e entidades ligados ao magistério. Esse debate foi muito produtivo, resultando numa série de reuniões e publicações e artigos sobre o tema. Como se pode ver, o movimento desencadeado permitiu a participação de diferentes segmentos ligados à educação, de tal modo que se procurou obter um produto representativo de práticas pedagógicas já desenvolvidas com sucesso, que tivessem recebido o aval de uma parcela significativa dos educadores brasileiros.

Organização dos PCN

Os PCN, portanto, apontam *o quê e como* se pode trabalhar desde as séries iniciais, para o alcance dos objetivos e/ou competências pretendidos.

Com o propósito de minimizar os graves problemas da repetência e da evasão escolar que assolavam os sistemas de ensino, foi adotado, como princípio norteador do ensino, a flexibilização da seriação. Pretendeu-se, assim, possibilitar que o currículo fosse trabalhado em um tempo maior, respeitando-se os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos. Dessa maneira, foram sugeridos, para o ensino fundamental, quatro ciclos de

dois anos, ao invés das já tradicionais oito séries. A organização por ciclos permite compensar a pressão do tempo, que é inerente à instituição escolar, na medida em que permite uma distribuição dos conteúdos de forma mais adequada ao processo de aprendizagem. Tal organização tende a evitar as rupturas usuais de conteúdo e a excessiva fragmentação do percurso escolar:

Nos PCN, optou-se pelo tratamento específico das áreas, em função da importância instrumental de cada uma; mas houve, também, preocupação de que fosse contemplada a integração entre elas. Os chamados *temas transversais* tratam de questões sociais relevantes que necessitam ser tratadas num processo de problematização e análise, visando à integração do cotidiano social e dos saberes escolares.

Foram organizados, então, dez livros: o primeiro, chamado Introdução, contém orientações e sugestões para o ensino fundamental, em caráter genérico, para os dois primeiros ciclos, que correspondem às quatro primeiras séries; os nove restantes dizem respeito às áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia, Arte e Educação Física, além dos chamados Temas Transversais - Ética, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. De quinta a oitava séries, repetem-se as Áreas e Temas Transversais, estes acrescidos de Trabalho e Consumo.

Levando em consideração a profunda estratificação social e a injusta distribuição de renda que caracterizam nosso país e que têm funcionado como um entrave ao pleno exercício da cidadania de uma parte considerável da população, o governo entendeu que precisaria investir na escola possibilitando o acesso à educação de qualidade para todos e às possibilidades de participação social. O ensino de qualidade, aqui referido nos PCN, pretendeu propor uma prática de qualidade adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, levando-se em conta, também, os interesses e motivações dos alunos. Objetivou-se, assim, garantir aprendizagens essenciais à formação de cidadãos críticos, participativos, autônomos, aptos a atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem.

Ressalte-se que o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes é considerado fundamental ao exercício da cidadania: o domínio da língua falada e escrita, os princípios da reflexão matemática, as coordenadas especiais e temporais que tornam possível a compreensão do mundo, os princípios básicos da ciência, a possibilidade de fruição artística e estética, são algumas das exigências do mundo moderno.

Os PCN, no tratamento de temas de tal relevância, recomendam discussões sobre a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, a recusa categórica a quaisquer formas de discriminação, a importância da solidariedade e do respeito ao outro. A riqueza maior ou menor desses debates e as diferentes formas de participação podem determinar a natureza da inserção sociopolítica e cultural dos educandos. Os PCN destacam, ainda, a questão da inserção dos educandos no mundo do trabalho e do consumo, e a necessidade de serem abordados temas relativos ao cuidado com a saúde e com o próprio corpo, à educação sexual, à preservação do meio ambiente.

A organização dos PCN prevê, ainda, orientações sobre a seleção de objetivos, conteúdos e proposta metodológica, além de uma avançada proposta de avaliação escolar.

4.2 OS PCN DA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Os Parâmetros Curriculares para a Educação Infantil, publicados em 2001, receberam o nome de *Referencial Curricular* e são apresentados em três volumes: Introdução, Formação Pessoal e Social, e Conhecimento de Mundo.

No primeiro volume - a Introdução - que aborda a educação infantil que se processa em creches e pré-escolas, são apresentados os fundamentos das concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional. Esses fundamentos permitiram a definição dos objetivos gerais e o estabelecimento dos eixos de trabalho que nortearam todo o Referencial.

O primeiro âmbito de experiência, tratado no segundo volume como Formação Pessoal e Social, contém o eixo de trabalho que favorece os processos de construção da *identidade e autonomia* das crianças. Esse âmbito refere-se às experiências que contemplam, sobretudo, a construção do sujeito, sugerindo que as instituições possam oferecer condições para que as crianças aprendam a conviver, a ser e a estar consigo mesmas e com os outros, construindo uma atitude básica de aceitação, de respeito e de confiança.

O terceiro volume, relativo ao âmbito de experiência, Conhecimento de Mundo, contém orientações para seis eixos de trabalho relativos à construção das diferentes linguagens pelas crianças: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, e Matemática. Esse âmbito trata das relações que as crianças estabelecem com os objetos de conhecimento e coloca ênfase na sua relação delas com alguns aspectos da cultura. Uma idéia de cultura que ultrapassa, mas engloba os modismos, as tradições específicas e os costumes de grupos sociais particulares.

O Referencial, por meio de seu caráter instrumental e didático, pretende ser um guia de orientação que sirva de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou de uma mesma instituição. Poderá também servir para a elaboração de projetos educativos originais, que contemplem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras.

Os componentes curriculares do Referencial estabelecem:

- a) objetivos – que explicitam intenções educativas e estabelecem capacidades que as crianças podem desenvolver a partir de ações intencionais do professor. Eles auxiliam na seleção de conteúdos e meios didáticos. Podem ser de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social;
- b) ênfase em conteúdos: ressalta-se que não há aprendizagem sem conteúdos, dado que não se formam habilidades no vazio. Os conteúdos deverão ser de

- ordem conceitual, procedimental e atitudinal, cada uma dessas ordens merecendo um trabalho explícito e consciente;
- c) orientações didáticas: sugestões de como trabalhar os diferentes conteúdos com as crianças. As orientações didáticas são subsídios que remetem ao *como fazer*, à intervenção do professor na promoção de atividades e cuidados alinhados com uma concepção de criança e de educação. Nelas explicitam-se condições relativas a: princípios gerais do eixo; organização do tempo, do espaço e dos materiais; observação, registro e avaliação formativa.

4.3 DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Exploremos o significado da palavra **diretriz**. No dicionário Houaiss encontramos o significado mais próximo daquele que foi utilizado nas Diretrizes Curriculares: **esboço, em linhas gerais, de um plano, projeto, etc.**

Na verdade, as DCN

são o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas. (Art. 2º. da Resol. CEB no.02 de 7/04/98)

Como todos já devem saber, a Educação Básica é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (Art. 21, § I da LDB). A Educação Fundamental é, portanto, parte da Educação Básica.

Diferentemente dos PCN, que têm caráter de *sugestão*, não sendo, portanto, obrigatórios, as Diretrizes são *obrigatórias*. Do ponto de vista jurídico, são amparadas em lei (Lei 9131/95). Não são competência do Governo, mas do Conselho Nacional de Educação como órgão de Estado. Na Resolução no. 2 da Câmara de Educação Básica, de 7 de abril de 1998, o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Nacionais para o *Ensino Fundamental*.

Inicialmente, as Diretrizes estabelecem como princípios norteadores das ações pedagógicas das escolas: (i) princípios éticos, que se referem à autonomia, à responsabilidade, à solidariedade e ao respeito ao bem comum; (ii) os princípios dos Direitos e Deveres da Cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; (iii) os princípios estéticos, que dizem respeito à sensibilidade, à criatividade e à diversidade de manifestações culturais.

Aí estão colocados os princípios de ordem: ética, política e estética.

A ética é um conceito filosófico que envolve a noção de bem comum. Diz respeito a padrões de conduta que têm como norte, não os próprios interesses, mas o interesse dos

clientes, o interesse da coletividade, etc. Neste caso, autonomia, responsabilidade e solidariedade, em todas as ações pedagógicas, deverão estar a serviço do bem comum.

A política é entendida, nesse contexto, como o espaço do exercício dos direitos e deveres de cidadania, com a possibilidade do exercício da criticidade, mas com pleno respeito à ordem democrática.

A estética é valorizada nas Diretrizes, ao contemplar a dimensão artística e cultural da formação humana. Ressalta-se a pluralidade dessas manifestações, deixando bem claro o respeito que se deve ter pelas diferentes culturas, sem nenhum resquício de discriminação.

Como se pode observar, esses princípios só poderão ser devidamente respeitados, numa escola verdadeiramente democrática, que persiga a qualidade de educação *para todos*.

Um outro ponto importante das DCN diz respeito ao reconhecimento da identidade pessoal de alunos, professores e outros profissionais, bem como da identidade de cada unidade escolar e de seus respectivos sistemas de ensino. Nesse aspecto, as Diretrizes externam o respeito aos movimentos multiculturais e enfatizam o reconhecimento de peculiaridades básicas relativas a gênero (masculino e feminino), etnia (variações etnoculturais), faixa etária, religião, situação socioeconômica etc. Em meio a princípios básicos comuns, a escola deverá ter em mente as características de sua população e da comunidade onde se insere.

As DCN também se preocupam com a maneira pela qual as escolas se propõem a conduzir os seus processos de ensino. Reconhecem a interação que existe entre os processos de conhecimento, de linguagem e os afetivos, e ressaltam, ainda, a importância das experiências de vida dos alunos e demais atores envolvidos no processo, recomendando o diálogo (tão enfatizado por Paulo Freire) como pano de fundo de todas as relações.

No que diz respeito à organização curricular, as DCN estabelecem normas para a organização de uma base nacional comum e oferecem sugestões para a parte diversificada do currículo escolar, esta, a cargo de cada sistema de ensino e/ou escola. O estabelecimento de uma base nacional comum pretende garantir a todos os alunos a igualdade de acesso a ela, legitimando a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional.

A **Base Nacional Comum** refere-se ao conjunto de conteúdos mínimos das Áreas de Conhecimento, articulados aos aspectos da Vida Cidadã. Por ser a parte obrigatória dos currículos nacionais, a Base Nacional Comum deve ocupar um espaço significativamente maior que a parte diversificada na distribuição dos conteúdos curriculares.

A **Parte Diversificada** diz respeito aos conteúdos complementares da proposta curricular, escolhidos por cada sistema de ensino e estabelecimentos escolares, de acordo com as

características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. Devem, portanto, figurar, (ao lado da Base Comum), na Proposta Pedagógica de cada escola.

Uma outra noção importante é a de **Conteúdos Mínimos das Áreas de Conhecimento**, divulgados inicialmente pelos Parâmetros Curriculares Nacionais: refere-se a noções e conceitos essenciais sobre fenômenos, processos, sistemas e operações que contribuem para a constituição de saberes, conhecimentos, valores e práticas sociais indispensáveis ao exercício da cidadania plena.

Como os PCN não têm caráter de obrigatoriedade, caberá à União (Governo Federal) através do próprio MEC, o estabelecimento de conteúdos mínimos para a chamada Base Nacional Comum. Esta deverá ser contemplada em sua integridade, e complementada e enriquecida pela Parte Diversificada, contextualizando o ensino em cada escola brasileira.

Tanto a Base Comum Nacional quanto a Parte Diversificada deverão contemplar a relação entre educação fundamental e:

- a) vida cidadã, através da articulação entre vários dos seus aspectos tais como: saúde, sexualidade, vida familiar e social, meio ambiente, trabalho, ciência e tecnologia, cultura, linguagens etc.;
- b) áreas de conhecimento, por meio das disciplinas Língua Portuguesa, Língua Materna (para populações indígenas e migrantes), Matemática, Ciências, Geografia, História, Língua Estrangeira, Educação Artística, Educação Física, e Educação Religiosa na forma de art. 33 da Lei 9.394 de 20/12/96.

Assim, as escolas deverão explicitar, em suas propostas curriculares, processos de ensino voltados para as relações com sua comunidade local, regional e planetária, visando à interação entre a educação fundamental e a vida cidadã. Isso significa uma preocupação com a contextualização do ensino, o que implica não somente a abordagem de problemas locais e regionais, mas, também, uma preocupação mais ampla com os problemas nacionais e internacionais, sem o que, estará sendo negada aos alunos uma visão globalizada e crítica dos problemas mundiais, um acesso ao patrimônio cultural da humanidade como um todo.

Espera-se, portanto, que as escolas trabalhem em clima de cooperação entre a direção, equipes pedagógicas e docentes, com vistas ao estabelecimento de condições favoráveis à adoção, execução, avaliação e aperfeiçoamento das estratégias educacionais, em consequência do uso adequado do espaço físico, do horário e calendário escolares.

4.4 DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 representou um marco para o campo da educação infantil ao afirmá-la, em seu artigo 21, como primeira etapa da educação básica.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil se fundamentam no Parecer CNE 22/1988 e são instituídas pela Resolução CEB no. 01 de 7 de abril de 1999 e cobrem a faixa etária de 0 a 6 anos.

A mobilização de segmentos da sociedade civil organizada em busca de reconhecimento da infância como uma faixa etária que merecesse um tratamento mais igualitário, em uma sociedade tão marcada por desigualdades, levou ao estabelecimento da educação infantil como direito das crianças e de suas famílias. Essa conquista, entre outras, expressa o reconhecimento das crianças, ainda que de tenra idade, como cidadãos, sujeitos de direito, e que merecem ser respeitadas, a despeito da classe social a que pertencam.

Por muito tempo, no país, a educação infantil se prestou como uma fase destinada à educação compensatória: cabia a ela a tarefa de prevenir o fracasso das crianças das classes populares, quando de seu ingresso no ensino fundamental. Daí a ênfase em aspectos ligados à aquisição da leitura e da escrita, em detrimento dos aspectos ligados aos reais interesses e necessidades infantis. Estudos mostram os efeitos positivos da educação infantil no desempenho das crianças em etapas posteriores de escolarização. No entanto, ao contrário do que se imaginou, esses resultados positivos se devem ao respeito aos interesses e necessidades daquela faixa etária, entre os quais se destaca o direito de brincar, o direito de viver a infância.

Ao estabelecer as Diretrizes para a Educação Infantil, o Conselho Nacional de Educação deu-lhe um caráter mandatório, isto é, de obrigatoriedade. Sem a observância de seus princípios, não são aprovadas as propostas pedagógicas apresentadas por creches e escolas destinadas ao atendimento de turmas de educação infantil, qualquer que seja o sistema de ensino: público ou privado.

No período de 0 a 3 anos, o desafio colocado para a educação infantil é que ela constitua espaço e tempo de articulação de políticas sociais – lideradas pela educação – integrando desenvolvimento e vida individual, social e cultural, em que as diferentes formas de expressão ocupem lugar privilegiado em que, num contexto de jogos e brincadeiras, famílias e equipes das creches convivam intensa e construtivamente, cuidando e educando.

De 4 a 6 anos, é recomendada uma progressiva e prazerosa articulação das atividades de comunicação e ludismo com o ambiente escolarizado. Espera-se a parceria entre profissionais, instituições e famílias na formação dos pequenos “sujeitos de direitos”.

Com relação às práticas de avaliação na educação infantil, elas devem se desenvolver a partir do acompanhamento e dos registros de etapas alcançadas nos cuidados e na educação para crianças de 0 a 6 anos, 'sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental' (LDB, art. 31. In: BRASIL, CNE/CEB 22/1998, p. 497).

É aconselhável que a avaliação na educação infantil não tenha um caráter de aferição de

conhecimentos e habilidades necessários ao ingresso no ensino fundamental. O foco da avaliação deve ser colocado no olhar atento do educador que trabalha com a criança, e na organização de registros que possam orientar o trabalho pedagógico no sentido de promover o desenvolvimento da criança. É importante que na proposta pedagógica da instituição sejam definidos os critérios que orientarão tanto o acompanhamento quanto os registros, bem como o modo como estes subsidiarão as práticas avaliativas com as crianças dessa faixa etária. (Micarello, 2008).

Eis, afinal, alguns dados importantes referentes aos PCN e às DCN:

IMPORTANTE: PCN

- Os PCN foram publicados em 1997 com o intuito de se constituírem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental de todo o País. São um Programa de Governo destinado a enriquecer o trabalho dos professores, mas não têm caráter de obrigatoriedade.
- São um conjunto de sugestões de conteúdos e procedimentos metodológicos para cada ciclo ou conjunto de séries, com os respectivos objetivos e competências.
- Os PCN para a Educação Infantil receberam a denominação de Referencial Curricular.
- Do ponto de vista político, a sua adoção em nível estadual e municipal tem sido matéria de negociação do MEC com Secretarias de Estado e Secretarias Municipais.
- Do ponto de vista pedagógico, têm sido muito bem aceitos pelos professores, que os consideram um aporte de material de boa qualidade, bonito, e que tem trazido precioso enriquecimento às suas práticas.

IMPORTANTE: DCN

- Diretrizes Curriculares Nacionais são o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica. As Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental são destinadas especificamente a esse nível de ensino.
- Diferentemente dos PCN, que constituem um Programa de Governo de caráter não obrigatório, as Diretrizes Curriculares são amparadas em lei, sendo, portanto, permanentes, obrigatórias. São competência do Conselho Nacional de Educação, na condição de órgão de Estado.
- Para o entendimento das Diretrizes é importante a compreensão de três conceitos básicos: Base Nacional Comum, Parte Diversificada e Conteúdos Mínimos das Áreas de Conhecimento.
- Os princípios básicos estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares deverão orientar a elaboração do Projeto Político-Pedagógico de cada escola.

5. AS CRÍTICAS AO ESTABELECIMENTO DE UM CURRÍCULO OFICIAL

Uma das características da vida em uma sociedade democrática é a liberdade de que se desfruta para criticar as medidas governamentais. O debate que se estabelece no campo das idéias é sempre saudável e sempre traz algum tipo de enriquecimento. No que diz respeito ao estabelecimento dos PCN e das Diretrizes Curriculares Nacionais, travou-se uma acirrada polêmica, mormente por parte da academia, ou seja, por parte de professores universitários, em especial, daqueles ligados ao campo de estudos do Currículo que, como você já sabe, é produto das tensões, conflitos, negociações culturais, políticas e econômicas que podem organizar ou desorganizar a vida de um povo.

Embora o assunto tenha gerado controvérsias por parte de muitos estudiosos do assunto, optamos por usar como referência as reflexões do educador brasileiro Antônio Flávio Moreira (1996) - que apresenta uma boa síntese das **críticas** desenvolvidas em outros países **acerca de um currículo nacional**, e as considerações do americano Michael Apple (1998), em texto no qual é discutida a idéia de currículo nacional a partir da experiência norte-americana. Valemo-nos desses dois autores para elaborar uma síntese da polêmica gerada em torno do tema.

1. Segundo Moreira, a expressão currículo nacional “tem sido usada para indicar os padrões a serem atingidos nacionalmente, as estruturas básicas das disciplinas, assim como o conjunto formado por metas, padrões, processo instrucional e avaliação”.(1996, p.12). Dado que uma grande maioria de teóricos concorda com a idéia de que o currículo só ganha vida nas salas de aula e quando é vivenciado pelos alunos, a idéia de currículo nacional desponta como uma contradição em si mesma.
2. Outros autores usam um argumento de natureza política: o currículo nacional estaria ligado à perspectiva neoliberal, refletida no atrelamento do currículo a um sistema nacional de avaliação quantitativa, cujos objetivos primordiais seriam classificar as escolas e controlar o trabalho docente. Seria, também, um argumento de ordem econômica: um currículo nacional tenderia sempre a uma submissão aos interesses da economia, do livre mercado. As finalidades da educação estariam, então sendo ditadas pelo compromisso de modernização da sociedade. Essa política de submissão da educação ao mercado de trabalho faz com que a idéia da educação como parte integrante de uma esfera *pública* acabe se atrofiando.
3. Ao se justificar o currículo nacional em termos de construção e preservação de uma cultura comum, esta mesma justificada como necessária ao desenvolvimento de um sentimento de identidade nacional, tende-se a privilegiar os discursos dominantes, com exclusão, no âmbito da escola, da voz dos grupos oprimidos, entendidos como não merecedores daquele espaço.

4. Uma outra crítica diz respeito aos possíveis efeitos, sobre os professores, da implantação de um currículo nacional. Um possível efeito seria a *desqualificação* dos mestres, tal o nível de detalhamento das prescrições que lhes seriam impostas. Ante o temor das constantes avaliações, já que passam a ser julgados pelo desempenho de seus alunos nos testes oficiais, os professores passam a desenvolver o seu trabalho com um caráter mais de adestramento de seus alunos para um bom desempenho nos testes, quando não chegam mesmo a falsear resultados nessas avaliações.
5. Outras críticas enfatizam o tom conservador das propostas de currículo nacional, ressaltando o descompasso entre as propostas de modernização e o conservadorismo manifesto na seleção e na organização dos conteúdos escolares. Moreira, tanto quanto Apple, tomam como exemplo a proposta curricular para as escolas inglesas. Em 1904, o currículo era quase exatamente o mesmo - no que se refere à lista de disciplinas - que o proposto em 1987: Inglês, Matemática, Ciências, História, Geografia, Língua Estrangeira Moderna, Artes, Educação Física, Tecnologia e Música.

Passemos, agora, às **objeções** levantadas **contra os Parâmetros Curriculares Nacionais** brasileiros. Valemo-nos, ainda, de A. F. B. Moreira.

1. Em relação à organização dos chamados "conteúdos mínimos", a opção do MEC foi considerá-los como um elenco de disciplinas e seus respectivos conteúdos. Isso poderia dificultar a adequação dos conteúdos às diferentes realidades, o que limita a autonomia de sistemas escolares e professores. O autor se pergunta por que aquelas disciplinas (acadêmicas, tradicionais) e não outras, dado que o currículo acadêmico não representa necessariamente o que há de melhor em nossa cultura, podendo mesmo encobrir aspectos cruciais da realidade. E ainda questiona, a partir da organização disciplinar do currículo, se os eixos transversais serão suficientes para desafiar a fragmentação do currículo.
2. O autor questiona o fato de que a equipe selecionada pelo MEC para coordenar os trabalhos e definir os parâmetros tenha sido basicamente constituída por professores da Escola da Vila (uma escola a serviço da elite paulistana), deixando-se de considerar outros trabalhos e experiências marcantes de diferentes sistemas escolares do país.
3. O autor também questiona a ausência de qualquer referência às restrições que têm sido feitas às experiências de currículo nacional em outros países. Em seu entender, foi ignorada a produção contemporânea nacional e internacional de currículo.
4. Por que usar o eufemismo *Parâmetros Curriculares* ao invés de *Currículo Nacional*? Segundo Moreira, nos PCN estão presentes todos os componentes considerados como os elementos constitutivos do currículo: justificativa, objetivos, conteúdos, atividades e procedimentos de avaliação. A palavra *parâmetro* não seria muito mais uma diretriz a ser seguida, estando mais de acordo com as detalhadas recomendações de tais documentos?

5. Questiona-se a hegemonia do construtivismo na proposta. Por que essa e não outras teorias e possibilidades? Por que César Coll foi o escolhido para consultor? O autor entende que se trata de mais uma *transferência educacional*, pautada, agora, não mais na influência americana, como costumava acontecer em nossos meios educacionais, mas na influência espanhola, tendo como fio condutor a ideologia neoliberal, esta estabelecendo o elo entre a proposta espanhola e a brasileira.

Apresentadas as críticas às DCN e aos PCN, é importante que se tome conhecimento, também, dos argumentos que se levantam para justificar a adoção de parâmetros e diretrizes em âmbito nacional.

Em primeiro lugar - e, possivelmente, o argumento mais forte de que se dispõe -, é que, quando se fala de *educação de qualidade para todos*, significa *aprendizagem para todos*. Entretanto, quando as diretrizes se referem aos conteúdos mínimos, o que está em pauta são aqueles conhecimentos que crianças e adolescentes do mundo dito *civilizado* adquirem, que fazem parte do patrimônio científico e cultural que a humanidade acumulou ao longo de sua história e que, por uma questão de justiça, a ele todos devem ter a possibilidade de acesso. Há um consenso de caráter generalizado de que, na escola básica, sejam garantidos, com algumas variações, o acesso à leitura e competências fundamentais em: língua materna, Matemática, pelo menos uma língua estrangeira moderna, História, Geografia, Ciências, Artes, Música, Educação Física. Negar a crianças e adolescentes o acesso a tais conteúdos, é colocar-se na incômoda posição de *juiz* do que deve ou pode ser aprendido por um grupo e não por outro.

Quando falamos em educação com vistas a uma sociedade mais justa, não o fazemos com a ilusão de que os bens materiais existentes na sociedade, por um passe de mágica, serão distribuídos igualmente por toda a população. Afinal, o que está ao alcance da educação é a distribuição, até certo ponto igualitária, dos saberes escolares. É esta a verdadeira *democratização da educação*.

Muitos autores, incluindo o próprio Apple, afirmam não ser contra, em princípio, à adoção de um currículo nacional. Entretanto, limitam-se a apresentar argumentos contra, sem apontar caminhos viáveis. O princípio da autonomia (da escola e do professor), tão celebrado pelas propostas pedagógicas progressistas, não pode ser interpretado como a possibilidade de ensinar apenas aquilo de que o professor gosta, ou sabe mais, ou entende que é o melhor para aquela turma: os alunos ficariam sujeitos a uma arbitrariedade que tanto pode levar a bons resultados quanto a resultados desastrosos. Ao contrário do que se possa imaginar, professores comprometidos sentem-se mais seguros quando há o estabelecimento de parâmetros para orientá-los, o que, absolutamente não significa nenhuma intromissão na prática pedagógica dos mesmos.

A chamada contextualização do ensino - sem dúvida um dos pilares das novas propostas pedagógicas - que implica interação com as experiências prévias dos alunos e conexão com a realidade dos mesmos, não deve servir de impedimento para que, a partir dessas

situações particularizadas, as aprendizagens alcem vôo mais alto em direção a generalizações e conteúdos mais abstratos, devidamente organizados e estruturados.

A própria sugestão de ensino por projetos, que supõe uma abordagem globalizada, interdisciplinar, não pode servir de bandeira contra a abordagem disciplinar. Cada um dos diferentes campos de saber se apóia em bases epistemológicas que têm de ser respeitadas e os alunos têm o *direito* de acesso a esse saber organizado. Lee Shulman, uma das referências americanas no campo do currículo (*apud* Sacristán, 1996) fala de um *paradigma perdido* quando descreve boa parte do pensamento pedagógico e psicológico modernos: dependem muito dos processos pedagógicos e pouco dos conteúdos. Teríamos caído no extremo oposto de um movimento pendular e a educação tem de sair desse falso dilema: priorizar forma (metodologia) ou conteúdo? Metodologia e conteúdo - ambos são importantes!

Quanto à possível ligação entre currículo nacional e processo nacional de avaliação, há estudiosos respeitáveis que são capazes de justificá-la. O próprio Apple cita Smith, O' Day e Cohen, os quais propõem uma visão positiva (ainda que cautelosa) dessa avaliação: um currículo nacional envolveria a criação de novos exames, uma tarefa difícil em muitos aspectos, mas que requereria o ensino de um conteúdo mais rigoroso. Isso, portanto, demandaria o engajamento dos professores em um trabalho mais exigente e mais estimulante, com aprofundamento dos conhecimentos das matérias e dos processos de ensino, com envolvimento de administradores, professores e alunos. Acreditamos que é em algo assim que os idealizadores de nossos diretrizes e parâmetros curriculares devem ter apostado.

Uma seleção curricular, segundo os teóricos do campo do currículo, tende a privilegiar algum tipo de discurso que é, na verdade, aquele adotado pelas classes dominantes. Sem querer minimizar ou descartar a "fala" dos oprimidos, que deve estar presente nas preocupações dos educadores e no contexto educacional, fica a pergunta: seria desejável substituir o discurso dominante pelo alternativo? Radicalizando, para exemplificar melhor, algo assim como: dever-se-ia substituir, nas escolas, o ensino da língua culta, padrão, pelo ensino da gíria, do jargão de algum grupo minoritário, ou pelo ensino de alguma língua indígena?

Sem fazer a apologia de uma escola desumanizada, voltada exclusivamente para os ditames do mercado, não podemos descartar o mercado de trabalho como uma referência importante nos horizontes da educação. O exercício da cidadania supõe preparação para o trabalho e este é, e deve ser, um dos grandes objetivos da educação básica.

Henry Levin, grande educador americano diz que uma escola *de qualidade* é aquela que, nós, educadores, queremos para nossos filhos. Será que nós estaríamos dispostos a colocar nossos filhos na escola que muitos educadores têm *desenhado* para os *oprimidos*?

Assim sendo, uma orientação, em âmbito nacional, sobre os conteúdos mínimos que deveriam compor o elenco curricular das escolas não deveria ser entendida como uma camisa de força que impede a diversificação e a consideração da multiplicidade cultural. A parte diversificada prevista nas Diretrizes Curriculares é o espaço aberto à criatividade, à problematização, à contextualização, à *domesticidade* do ensino.

Concluindo, queremos lembrar que a escola, pela sua própria natureza, não é o *locus* do transitório, do efêmero, dos modismos. Segundo Hannah Arendt (1992), "a escola não é o mundo, nem deve fingir sê-lo": Ela é a instituição responsável pela transição entre o privado e o público: a ela cabe a transmissão dos bens culturais mais duradouros. Se por um lado, uma análise mais crítica pode levar à concepção de cultura escolar como cultura *didatizada*, objeto e apoio de aprendizagens sistemáticas com finalidades formadoras, por outro não podemos ignorar o caráter de racionalidade e universalidade de que se reveste essa cultura e que transcende interesses momentâneos, tradições específicas, postulações arbitrárias (FORQUIN, 1993).

6. CURRÍCULO OFICIAL E CURRÍCULO REAL

Estamos cientes de que a educação, pela sua natureza, é revestida de caráter político e, por conseguinte, conflituoso. Em conseqüência, no campo do currículo, onde muitas decisões educacionais são tomadas, acontece o mesmo. A própria definição de currículo, como já vimos, é uma prova incontestável da luta constante que envolve as aspirações e objetivos da educação (GOODSON, 2001).

Falta-nos, ainda, tratar de uma outra dicotomia existente no campo do currículo: **currículo formal X currículo real**. No entendimento de Philippe Perrenoud, que também explora, com propriedade, o tema, eles não têm a mesma natureza. Para ele,

o currículo formal é uma imagem da cultura digna de ser transmitida, com o recorte, a codificação e a formalização correspondente a esta intenção didática; o currículo real é um conjunto de experiências, de tarefas, de atividades que geram ou que se supõe que gerem atividades" (1995,p.51).

O *currículo formal* é, portanto, aquele encontrado nas leis, nos parâmetros e diretrizes curriculares.

Já o *currículo real* – que é aquele que acontece no âmbito das escolas e, mais concretamente, no âmbito da sala de aula -, está sujeito a uma série de injunções de ordem política, sociológica, administrativa, financeira, pedagógica, bem como a uma série de negociações que terminam por desenhar um perfil de aluno, nem sempre muito semelhante àquele traçado no currículo formal.

Percebe-se, então, que há um percurso, uma distância entre o *currículo formal* e o currículo real. Já falamos bastante sobre o currículo formal. Exploraremos, a seguir, a idéia de *currículo real*, primeiramente no âmbito da escola e, em seguida, no espaço da sala de aula.

6.1 DIFICULDADES DE IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO

John Meyer (1978), embora discuta a implementação dos currículos no sentido de globalização curricular e tentativa de uniformização escolar, argumenta que, dos pressupostos da educação moderna (e da Sociologia da Educação), decorre a idéia de que os sistemas educativos exibirão uma variação extrema, de acordo, principalmente, com os fatores nacionais e/ou locais. Acrescente-se o fato de que a globalização está, cada vez mais, acentuando as diferenças econômicas entre os países *centrais* e os *periféricos*.

Em recente trabalho, Amaral (2002) discorre sobre a homogeneidade do discurso pedagógico em muitos países ocidentais, incluindo o Brasil. A pedagogia brasileira

trabalha, hoje, com os discursos mais atuais da pedagogia norte-americana e européia. Giroux, Schön, Apple, Zeichner, Tardiff, Perrenoud, Gauthier, Coll, Sacristán, Contreras fazem parte do repertório de nossos pedagogos e demais formadores de professores, privilegiando uma concepção construtivista de aprendizagem e enfatizando a prática docente.

Embora preconizando idéias atuais, nossa educação não tem conseguido resultados minimamente satisfatórios quando submetida a comparações internacionais e mesmo, nacionais. Apesar de dificuldades estruturais comuns, algumas escolas se saem melhor que outras.

Colocamos, aqui, alguns fatores que interferem positiva ou negativamente na implementação de um currículo escolar formal pelas escolas: (i) condições físicas; (ii) clareza de fins; (iii) estrutura organizacional; (iv) organização de tempos e espaços; (v) corpo docente; (vi) famílias.

Poderíamos continuar listando fatores - e/ou categorias de fatores - que podem influenciar no sucesso ou insucesso escolar, mas não é este o nosso propósito. A listagem pretendeu mostrar como são inúmeros e variados os fatores internos à escola que influem na implementação curricular. À medida em que se acumulam os fatores positivos, maiores são as chances de se implementar o currículo *formal* que se desenhou previamente, alcançando resultados significativos no ensino e na aprendizagem.

Resta-nos analisar, agora, como a escola poderá se organizar de modo que possa transformar esses fatores em alavancas de implementação do currículo estabelecido. Vale lembrar que, em função dos conflitos inerentes à própria ação educacional, raramente haverá um *empate* entre o currículo formal e o real. Entretanto, uma escola democraticamente gerida - onde todos têm a oportunidade de opinar, de participar, de contribuir efetivamente com as suas habilidades na construção de um projeto coletivo de escola - tem muitas e maiores chances de implementar o *currículo formal* que ela própria se propôs desenvolver.

Pode-se deduzir que o caminho para tal empreitada se pavimenta na construção de um bom projeto político pedagógico. É nesse espaço de construção democrática que se confrontam as opiniões, debatem-se as questões mais cruciais, aparam-se as arestas e, democraticamente, elegem-se as prioridades que se transformarão em metas e objetivos a serem alcançados pela comunidade escolar.

6.2 O CURRÍCULO NA SALA DE AULA

Ainda John Meyer (1978): ele identifica a sala de aula como sendo o *coração* da escola - é lá que as coisas acontecem ou não. À semelhança do *chão da fábrica*, onde são produzidos os seus diferentes produtos, é na sala de aula que são produzidos os *produtos* da escola. E, diferentemente da fábrica, onde toda uma supervisão acontece para

garantir a qualidade do produto, por muito tempo a sala de aula foi considerada uma "caixa preta", um local onde as coisas ocorriam sem que se soubesse exatamente como.

Nas últimas décadas, com o desenvolvimento da Antropologia Educacional e os *incômodos* desafios postos pela Sociologia da Educação, a sala de aula passou a ser objeto de estudo de sociólogos e antropólogos educacionais, educadores, estudiosos do currículo, entre outros. Tais estudos trouxeram, para os estudiosos da educação, curiosas e importantes revelações, mostrando que a sala de aula é um espaço de inúmeras e variadas contradições, diferenciando-se de escola para escola, de professor para professor.

Uma das maneiras de se avaliar o que ocorre nas escolas é através da avaliação formal. A função declarada da avaliação formal é avaliar o grau em que o currículo formal é dominado pelos alunos. O currículo formal é, pois, uma forma de controle sobre o ensino. A administração escolar espera sempre que os professores não se afastem do programa e que sigam as recomendações oficiais sobre as metodologias de ensino. Quando os *afastamentos* do currículo são de pequena monta, são tolerados; entretanto, os professores causam um tremendo desconforto quando ignoram conteúdos considerados essenciais ou introduzem noções estranhas às propostas pelo currículo oficial.

Segundo Perrenoud (1995), o *currículo formal* funciona como um *mecanismo unificador*, à medida em que é interiorizado pelos professores e se torna objeto de controle exercido não apenas pela hierarquia escolar, mas também pelos colegas professores, pelos próprios alunos e pais. Os mecanismos unificadores variam de um sistema escolar para outro, de escola para escola, mas, de maneira geral, a administração da escola se esforça por torná-los eficientes, para que o currículo real, criado no âmbito de atuação de cada professor, não se afaste demasiadamente do campo delimitado pelo currículo formal.

Afinal, como já afirmamos anteriormente, um currículo não pode ser criado ao sabor da vontade e idiosincrasias de cada professor, como um *menu* que um *chef* de restaurante prepara na medida exata de seu próprio paladar...

Entretanto, Perrenoud pondera que

a cultura que deve ser concretamente ensinada e avaliada na sala de aula é apenas balizada pelo currículo formal. Este apenas fornece uma trama, a partir da qual os professores devem elaborar um tecido serrado de noções, esquemas, informações, métodos, códigos, regras que vão tentar transmitir. Para passar da trama ao tecido, o professor realiza um trabalho permanente de reinvenção, de explicitação, de ilustração, de realização, de concretização do currículo formal. (PERRENOUD, 1995, p. 43).

Percebe-se, portanto, que o primeiro grande diferenciador na execução do currículo formal é o próprio professor. Afinal, cada professor apresenta uma história familiar *sui*

generis, uma formação diferenciada, um conjunto de crenças e valores, um conjunto de habilidades intelectuais e psicomotoras que fazem dele um ser singular que vai interpretar e *dar vida* ao currículo formal de maneira pessoal. Portanto, o mesmo currículo formal, implementado em duas classes com dois diferentes professores, terá uma configuração diferenciada.

E o que acontece quando o professor é o mesmo, mas trabalha com duas classes diferentes? Entra aí o fator aluno. Os alunos também diferem entre si: têm histórias diferentes, famílias diferentes, culturas diferentes, personalidades diferentes e irão reagir às influências recebidas diferentemente. Ainda assim, o professor também é um diferenciador: ele reagirá diferentemente a alunos diferentes.

Vale, sobretudo, olhar o aluno com as lentes de Perrenoud, ao analisar o que ele chama de *ofício de aluno*. Como sublinha Eggleston (1977, apud PERRENOUD, 1995, p.52), "o currículo real resulta de uma *negociação* entre o professor e os alunos, da confrontação, hora a hora, das suas estratégias respectivas, quer haja um compromisso explícito ou a neutralização recíproca numa relação de forças".

Se é verdade que, no ensino universitário e mesmo no secundário, boa parte dos professores passa a maior parte do seu tempo a discursar para os alunos, o mesmo não prevalece na escola fundamental, especialmente nas séries iniciais. Segundo Perrenoud (1995), foi graças ao desenvolvimento da Psicologia da Aprendizagem e da Psicopedagogia que se tornou evidente a *dissociação* entre o que o professor ensina e o que o aluno aprende. A propósito, existe hoje uma ênfase no fato de que a aprendizagem é, sobretudo, fruto da aprendizagem do aluno. Isso nos obriga a repensar o papel do professor: de distribuidor do saber, ele passa a criador de situações de aprendizagem, a organizador do trabalho escolar.

Essa redefinição do papel do professor se faz sentir, com mais clareza, na escola fundamental: ali, nunca os alunos passam o dia a escutar em silêncio o discurso do professor. A comunicação oral não ocupa uma parcela significativa do dia escolar. Uma sala de aula da escola primária se caracteriza por atividades variadas: leitura, escrita, cópia, exercícios, resolução de problemas, diferentes construções, cantos, desenhos, pinturas, trabalhos manuais, etc. O caráter impositivo ou lúdico dessas atividades, o caráter individual ou coletivo delas e o seu maior ou menor número no dia letivo é que distinguem as diferentes pedagogias.

Não se trata, obviamente, de uma tentativa de descrever essa escola como uma eterna *brincadeira*... O ensino deve, sempre, induzir a um *trabalho*, um conjunto de atividades que, na maioria dos casos, exigem esforço, disciplina e concentração, mobilizando saberes e um *saber-fazer* específicos. John Dewey, grande educador norte-americano e um dos grandes nomes da Pedagogia Ativa, dizia que, quando se consegue o interesse dos alunos, o esforço surgirá como um corolário: trata-se de uma postura inversa da escola tradicional, que pregava a disciplina como condição prévia e indispensável à aprendizagem.

Nessa ciranda, quando um professor se dispõe a desenvolver a sua matéria com seus alunos, ele vai se defrontar com as preferências e as resistências dos seus alunos, não somente quando a negociação é aberta, mas também quando ela não o é. Alguns professores são abertos a negociações: negociam com seus alunos o programa, o teor e o valor das avaliações, a própria metodologia de trabalho. Outros são mais rígidos e não se dispõem a tanto: apresentam o seu plano de trabalho a ser cumprido e ponto final. Isso não significa que o mesmo será cumprido como planejado: quanto mais habilidosos forem os alunos no tocante ao seu *ofício*, mais vantagens conseguirão levar sobre o professor nessa disputa. É no sabor dessa disputa que se configura o *currículo real*.

Resta-nos, agora, discutir uma noção extremamente importante para a compreensão da implementação curricular: o *currículo oculto*. O currículo oculto implica algo implícito ou invisível, que a sociologia se incumba de explicitar ou fazer aparecer, enquanto que o currículo real pode ser observado nas atividades pedagógicas cotidianas, dependendo apenas de ser "inventariado ou descrito".

A noção de currículo oculto, em sentido restrito, refere-se às condições e às rotinas da vida escolar que regularmente geram aprendizagens desconhecidas, estranhas àquelas que a Escola pretende, pelo menos, explicitamente, favorecer. Eggleton (in PERRENOUD, 1995) nos fornece alguns exemplos do que chamam de aprendizagens inerentes ao "ofício de aluno". O aluno aprende: (i) a *viver na multidão*, esta entendida como o espaço da sala de aula onde se concentra um grande número de alunos: intimidade forçada, observação permanente, que obriga o aluno a aprender a falar ou calar; a se misturar ou se isolar; a tolerar ou rebelar-se; a expressar seus desejos ou renunciar a eles, etc; (ii) a *matar o tempo*, a esperar, a habituar-se às rotinas e à passividade, etc.; (iii) a ser avaliado pelo professor e pelos colegas; (iv) a usar a avaliação como forma de satisfazer as expectativas do professor e dos colegas (e dos pais); (v) a viver numa sociedade hierarquizada e estratificada; (vi) a funcionar em grupo restrito, a partilhar e a usar, nesse grupo restrito, os valores e os códigos de comunicação.

Existe ainda uma concepção de currículo oculto que Forquin chamou de *implícito perverso*. Este seria o produto de um trabalho permanente de ocultação, de dissimulação ou de mistificação que o sociólogo *crítico* entende que deve denunciar, dado que tais práticas, ele as interpreta como perpetradoras de certas formas de alienação cultural ou de dominação social.

Estudos têm mostrado práticas em sala de aula que transmitem sentimentos de inferioridade e discriminação a alunos de cor, de diferentes religiões, de diferentes culturas, etc. Problemas como esses têm sido objeto de estudo dos *multiculturalistas*. Uma outra linha de estudos, mormente entre educadores britânicos, mostrou a resistência de alunos à internalização das normas e valores escolares, através da afirmação, na própria escola, de outros valores. Forquin afirma que tais *transgressores* ou *delinqüentes* certamente aprendem alguma coisa na escola, mas esse programa oculto tem por conteúdo a *esperteza*, a solidariedade entre camaradas, a aversão aos livros etc., e é uma "tréguar armada", à espera de que a escola termine.

7. CONCLUSÃO

Neste texto, tentamos apresentar uma visão global do campo do currículo e a polêmica sobre currículo no âmbito teórico, discutindo os conflitos presentes na elaboração dos currículos oficiais, isto é, aqueles que figuram nas diretrizes e parâmetros curriculares nacionais.

Em seguida, vimos como esse conflitos estão também presentes no momento da implementação curricular no âmbito da escola. Falamos da perspectiva de "homogeneização" curricular, em função do processo de globalização, mas apontamos, também, para a possibilidade de diferenciação determinada pelas diferenças nacionais. Embora as escolas do mundo estejam cada vez mais semelhantes entre si – devido à chamada *cultura da escola* -, inúmeros são os fatores internos e externos à escola que determinam diferenças curriculares significativas. Embora os fatores externos que impedem o cumprimento de currículos oficiais não sejam da competência da escola, os fatores internos podem ser minimizados por meio de negociações coletivas que se expressam na construção de um projeto político-pedagógico. É nele que se estabelece o currículo oficial da escola e, quanto maior a participação da comunidade escolar, maiores serão as chances de superação dos conflitos e criação de condições para uma aproximação dos currículos oficial e real.

Por último, adentramos o espaço da sala de aula, convidando a uma reflexão sobre os processos de negociação curricular presentes no cotidiano escolar. Exploramos o conceito de currículo oculto.

Esperamos ter conseguido estimular a percepção de quanto é fecunda a interação em sala de aula; o quanto o professor tem de estar atento para que essa interação entre professor e alunos, e alunos e alunos, seja muito cuidada para que os efeitos - as aprendizagens construídas - sejam benéficas e caminhem na direção do currículo idealizado pela escola - aquele que irá auxiliar na formação de cidadãos dignos, sensíveis, humanos, honestos, lúcidos, críticos, dispostos a trabalhar por um mundo mais justo e melhor.

8. REFERÊNCIAS

AMARAL, A. L. Os Projetos de Trabalho na ótica da Escola Plural. In: DALBEN, A. I.L.de F. *Singular ou plural? Eis a escola em questão*. Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG. 2000. Pp. 67-75.

AMARAL, A. L. Adjetivação do professor: uma identidade perdida? In: VEIGA, I.P.A. e AMARAL, A. L. (orgs.). *Formação de Professores: políticas e debates*. Campinas, SP: Papirus, 2002. p.131 – 154.

AMARAL, A. L. Parâmetros e Diretrizes Curriculares e Implicações Práticas. SEEMG. Coleção Veredas. Formação Superior de Professores. Módulo 3. v.3. p. 143 -174. 2003.

AMARAL, A. L. Currículo Oficial e Currículo Real. SEEMG. Coleção Veredas. Formação Superior de Professores. Módulo 3. v.4. p. 141 -170. 2003.

AMARAL, A. L. Noções de Currículo: modalidades e níveis. CAEd. UFJF. Formação de Gestores. Módulo de Formação Básica. Unidade 1 – Direito. 2008. p. 53 – 65. 2008.

AMARAL, A. L. Os Currículos da Educação Básica: Diretrizes e Parâmetros Curriculares. CAEd. UFJF. Formação de Gestores. Módulo de Formação Básica. Unidade 2 – Cultura. 2008. p. 53 – 65. 2008.

APPLE, M.W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (Orgs.) *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995. Pp. 59-91.

BOURDIEU, P. *Homo Academicus*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1988.

Brasil. CNE. Parecer CEB no. 04/98

Brasil. CNE. Parecer CEB no. 15/98

Brasil. CNE. Parecer CEB no. 3/97

Brasil. CNE. Resolução CEB no. 3/98

Brasil. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais* -(1ª a 4ª série). Brasília: MEC/SEF. 1997.10v.

Brasil. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais* -(5ª a 8ª série). Brasília: MEC/SEF. 1998.8v.

CHEVALLARD, Y. *La Transposition Didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985.

DALBEN, A. I. L. de F. et al. *Avaliação da Implementação do Projeto Político-Pedagógico Escola Plural*. Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG.

Dossiê. Parâmetros Curriculares Nacionais. Documento 1. Parecer da Faculdade de Educação da UFRGS. *Educação e Realidade*. V.21. n.1. jan/jun-96. Pp. 229-241.

FORQUIN, J-C. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. *Educação e Realidade*. V.21. n.1. jan/jun. 1996. Pp.187-198.

____. *Escola e Cultura; as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GOODSON, I. *Currículo, Teoria e História*. Petrópolis: Vozes, 1995.

MACHADO, N.J. *Educação: Projetos e Valores*. São Paulo: Escrituras, 2000.

MEYER, J. W. Globalização e Currículo: problemas para a teoria em Sociologia da Educação. Versão reformulada de conferência proferida nas Comemorações de 50º Aniversário da Sociedade Japonesa de Sociologia da Educação. Tóquio, ago.1999. (mimeo).

____ and B. ROWAN. Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. In: GRUSKY & MILLER (editors) *The Sociology of Organizations*. New York: Collier Mac Millan, 1978.

MICARELLO, H. Dimensão Curricular da Educação Infantil e do 1º. Ciclo. CAEd. UFJF. Formação de Gestores. Módulo de Formação Básica. Unidade 4 – Infância. 2008. p. 27 – 42. 2008.

MOREIRA, A. F.B. Os Parâmetros Curriculares em questão. *Educação e Realidade*. V.21. n.1. jan/jun-96. Pp. 10-22.

PERRENOUD, Ph. *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Ed., 1995.

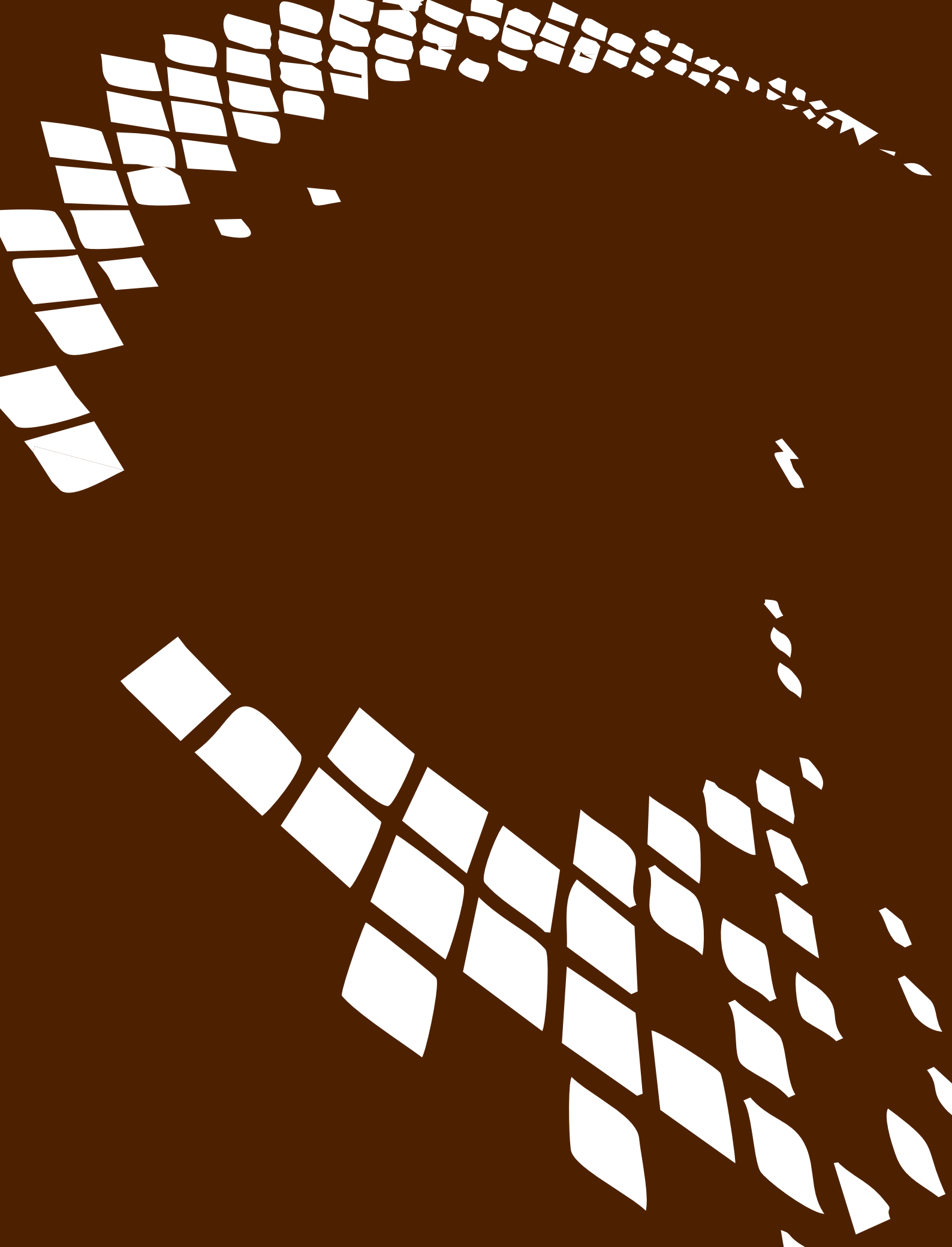
SANTOS, L. P. Currículo e diferenças culturais em tempo de globalização. *Presença Pedagógica*. V.2. n.10. jul/ago.1996.]

SANTOS, L.L. de C. P. Abordagens no campo do Currículo. Coleção Veredas. Formação Superior de Professores. Módulo 3. v.1. p. 152 -180.

SANTOS, L.L. de C. P. Processo de Construção do Currículo. Coleção Veredas. Formação Superior de Professores. Módulo 3. v.2. p. 149-174.

Veiga, I. P. A . (Org.) *Projeto Político-Pedagógico da Escola; uma construção possível*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

YOUNG, M. Curriculum change: limits and possibilities. *Educational Studies*,1 (2), June 1975. p. 129-138.





ORIENTAÇÃO DE ESTUDO

ATIVIDADE 1

A partir do século XVI, as escolas passaram a receber um contingente maior da população, o que implicou a necessidade de melhor organização e seqüenciamento dos conteúdos. Que idéia de currículo se disseminou a partir de então (e que permanece em grande parte do imaginário dos educadores)?

ATIVIDADE 2

"Pode-se reconhecer uma 'escola' em qualquer lado do mundo, de uma forma que dificilmente se conseguiria no século XVII".

Que fenômeno teria sido responsável pela veracidade dessa afirmação?

ATIVIDADE 3

Que paradoxo a globalização criou no campo do currículo, do ponto de vista cultural?

ATIVIDADE 4

Cite, pelo menos, dois argumentos contra (a) a organização disciplinar dos currículos; (b) a organização "integradora" dos conteúdos.

ATIVIDADE 5

Uma das convicções que colocam em campos opostos as tendências curriculares tradicionais e as tendências transformadoras diz respeito à valorização da inserção produtiva dos educandos no mundo do trabalho.

Como se poderia chegar a uma posição conciliatória?

ATIVIDADE 6

Henry Levin, grande educador americano diz que uma escola "de qualidade" é aquela que nós, educadores, queremos para nossos filhos. Comente essa afirmativa.

ATIVIDADE 7

Quando falamos em educação com vistas a uma sociedade mais justa, não o fazemos com a ilusão de que os bens materiais existentes na sociedade serão, por um passe de mágica, distribuídos igualmente por toda a população. O que fica ao alcance da educação?

ATIVIDADE 8

Qual a principal diferença entre os Parâmetros e as Diretrizes Curriculares Nacionais?

ATIVIDADE 9

Da leitura que você fez, quais as principais diferenças entre o *currículo formal* e o *currículo real*?

ATIVIDADE 10

Com base em sua experiência docente, que conselhos teria a dar a outros colegas professores, de modo que pudessem diminuir a distância entre o currículo formal proposto pela escola e o currículo real?

REPOSTAS

RESPOSTA 1

A visão de currículo como o elenco das disciplinas e de seus respectivos conteúdos adotados pelos sistemas escolares, nos diferentes níveis de ensino.

RESPOSTA 2

A globalização

RESPOSTA 3

Embora a globalização tenha, do ponto de vista cultural, enfatizado o direito à diferença, do ponto de vista econômico ela pressupõe certa homogeneidade que dê sustentação ao mercado global: mesmos interesses, mesmos gostos, mesmos costumes etc.

RESPOSTA 4

(a) contra a organização disciplinar dos conteúdos

(pelo menos 2 dentre os seguintes argumentos):

- favorecem a fragmentação do conhecimento;
- enfatizam o conhecimento científico e acadêmico em detrimento de outros saberes práticos mais ligados à vida dos estudantes;
- numa organização assim, sobra pouco espaço para o desenvolvimento do gosto pela pesquisa, pouco espaço para a criatividade e desenvolvimento do espírito crítico;

(b) contra a organização integradora dos conteúdos

(pelo menos 2 entre os seguintes argumentos):

- forçosamente desconsidera os “estatutos” das disciplinas, fazendo com que essas sejam aligeiradas para servir a um contexto cujo escopo é largo, mas superficial;
- seria uma outra forma de discriminar os alunos de escolas públicas, uma vez que as boas escolas particulares têm os seus currículos organizados disciplinarmente, com a preocupação de dar-lhes sólidos subsídios científicos, com vistas às exigências da educação superior em diferentes áreas;
- nossos professores são formados como *professores de disciplina* e não, professores de competências...
- o *construtivismo*, que se concretizaria por meio de pesquisas, projetos interdisciplinares, buscas na Internet etc., não conseguiria garantir a passagem dos conteúdos adquiridos do nível das *informações* para o nível do *conhecimento*.

RESPOSTA 5

Levando-se em conta a necessidade da inserção dos educandos no mercado de trabalho (sem o que o homem não pode sobreviver e o país não ingressa no mundo desenvolvimento), mas também considerando a necessidade da formação integral do homem, um cidadão comprometido com a criação de um mundo mais justo e igualitário.

RESPOSTA 6

Resposta pessoal

RESPOSTA 7

A distribuição igualitária dos *saberes*. Uma educação de qualidade *para todos*

RESPOSTA 8

As Diretrizes são obrigatórias, os Parâmetros, não (eles são sugestões de natureza pedagógica).

RESPOSTA 9

Resposta pessoal, mas que considere o seguinte:

o **currículo formal** é o que se encontra estabelecido nas leis, nos Parâmetros e Diretrizes Curriculares e mesmo nos Projetos Pedagógicos das escolas. Ele funciona como um elemento unificador;

o **currículo real** é aquele que acontece no âmbito das escolas e, mais concretamente, no âmbito da sala de aula. Está sujeito a injunções de ordem política, sociológica, administrativa, financeira, pedagógica, bem como a uma série de negociações que terminam por desenhar um perfil de aluno, nem sempre muito semelhante àquele traçado no currículo formal.

RESPOSTA 10

Resposta pessoal.



ESTUDO COMPLEMENTAR

DOLL JR., William E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura; as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Vozes, 1995.

ISBN 978-85-8007-036-1



9 788580 070361

O Curso de Pedagogia UAB UFMG proposto pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais visa à formação inicial de professores para a Educação Infantil e os quatro anos iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de um curso a distância, com momentos presenciais, desenvolvido pela UFMG em parceria com prefeituras de municípios onde foram criados os Pólos Municipais de Apoio Presencial, nos moldes definidos no Edital SEED/MEC no 1/2005, de 16 de dezembro de 2005.

O curso de Pedagogia UAB UFMG tem como referência o curso Veredas – Formação Superior de Professores, oferecido a professores da 1ª à 4ª série do ensino fundamental, em exercício nas redes públicas de Minas Gerais. O curso foi considerado, por educadores e entidades educacionais de renome, como inovador, tanto na concepção de formação de professores quanto na organização e dinâmica de gestão.

O Curso de Pedagogia UAB UFMG foi organizado na forma de um curso de graduação plena, distribuído em oito módulos, com duração prevista de quatro anos. Habilita para o exercício do magistério na educação infantil e nos quatro primeiros anos do ensino fundamental, de acordo com os requisitos contemporâneos para os profissionais da área de educação e as determinações legais vigentes no Brasil.

