

CURRÍCULOS E PROGRAMAS DA EPCT

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA



Ministério da Educação - MEC
Coordenação de Aperfeiçoamento
de Pessoal de Nível Superior
Universidade Aberta do Brasil
Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Ceará

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Aberta do Brasil
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
Diretoria de Educação a Distância

Licenciatura em Educação Profissional, Científica e Tecnológica
Currículos e Programas da EPCT

Natal Lânia Roque Fernandes

Fortaleza, CE
2014

CRÉDITOS

Presidente

Dilma Vana Rousseff

Ministro da Educação

Aloízio Mercadante Oliva

Presidente da CAPES

José Almeida Guimarães

Diretor de EaD - CAPES

João Carlos Teatini Clímaco

Reitor do IFCE

Virgílio Augusto Sales Araripe

Pró-Reitor de Ensino

Reuber Saraiva de Santiago

Diretora de EAD/IFCE e Coordenadora

UAB/IFCE

Cassandra Ribeiro Joye

Coordenadora Adjunta UAB

Gina Maria Porto de Aguiar

Coordenadora do Curso de Licenciatura em Educação Profissional, Científica e Tecnológica

Bárbara Luana Sousa Marques

Elaboração do conteúdo

Natal Lânia Roque Fernandes

Colaboradora

Márcia Roxana da Silva Regis

Equipe Pedagógica e Design Instrucional

Daniele Luciano Marques

Iraci de Oliveira Moraes Schmidlin

Isabel Cristina Pereira da Costa

Karine Nascimento Portela

Lívia Maria de Lima Santiago

Luciana Andrade Rodrigues

Márcia Roxana da Silva Regis

Maria do Socorro Nogueira de Paula

Marília Maia Moreira

Saskia Natália Brígido Batista

Virgínia Ferreira Moreira

Equipe Arte, Criação e Produção Visual

Benghson da Silveira Dantas

Camila Ferreira Mendes

Denis Rainer Gomes Batista

Érica Andrade Figueirêdo

Luana Cavalcante Crisóstomo

Lucas de Brito Arruda

Lucas Diego Rebouças Rocha

Marco Augusto M. Oliveira Júnior

Quezia Brandão Souto

Rafael Bezerra de Oliveira

Suzan Pagani Maranhão

Equipe Web

Aline Mariana Bispo de Lima

Corneli Gomes Furtado Júnior

Fabrice Marc Joye

Germano José Barros Pinheiro

Herculano Gonçalves Santos

Samantha Onofre Lóssio

Tibério Bezerra Soares

Áudio

Lucas Diego Rebouças Rocha

Revisão

Antônio Carlos Marques Júnior

Aurea Suely Zavam

Débora Liberato Arruda Hissa

Nukácia Meyre Araújo de Almeida

Saulo Garcia

Logística

Francisco Roberto Dias de Aguiar

Secretários

Breno Giovanni Silva Araújo

Laide Ane de Oliveira Ferreira

Auxiliar

Yara de Almeida Barreto

Catálogo na Fonte: Tatiana Apolinário Camurça CRB- 3 / 1045

F363c Fernandes, Natal Lânia Roque.
Currículos e Programas da EPCT / Natal Lânia Roque Fernandes; Co-
ordenação Cassandra Ribeiro Joye. - Fortaleza: UAB/IFCE, 2014.
118p. : il. ; 27cm.

ISBN 978-85-63953-90-2

1. CURRÍCULO. 2. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. 3. PLANEJAMENTO
CURRICULAR. I. Joye, Cassandra Ribeiro (Coord.). II. Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE. III. Universidade Aberta
do Brasil – UAB. IV. Título.

CDD – 375.001

Apresentação 7
Referências 112
Currículo 118

SUMÁRIO

AULA 1 Conceitos e concepção de currículo 8

Tópico 1	As origens do termo currículo 9
Tópico 2	Conceitos de currículo 13
Tópico 3	Questões norteadoras do currículo 16

AULA 2 Teorias curriculares: discursos e perspectivas sobre o currículo 19

Tópico 1	Teoria Tradicional: eficiência e racionalidade técnica do processo educativo 20
Tópico 2	Teoria Crítica: o currículo como construção social 25
Tópico 3	Teorias Pós-críticas: o currículo multifacetado 29

AULA 3 Os sujeitos-produtores do currículo no âmbito da educação profissional 33

Tópico 1	Jovens trabalhadores e o currículo da EPCT 34
Tópico 2	O sujeito docente 41

AULA 4 Reforma curricular para a educação profissional 46

Tópico 1	Contexto das atuais reformas da EPCT: a LDB 9.394/96 47
Tópico 2	O Decreto nº 2.208/97: fragmentação curricular do ensino técnico 51
Tópico 3	O Decreto nº 5.154/2004: a integração da EP com o ensino médio 57

AULA 5 Os princípios da educação profissional e o currículo **61**

Tópico 1 Princípios fundamentais para a EP 62
Tópico 2 Currículo integrado 68

AULA 6 Diferentes parâmetros e desenhos para o currículo da EPCT **73**

Tópico 1 Organização curricular de acordo com as diretrizes curriculares da EPCT 74
Tópico 2 Modelos de currículos 78

AULA 7 Planejamento curricular na EPCT **86**

Tópico 1 Planejamento curricular: perspectiva técnica 87
Tópico 2 Planejamento curricular: perspectiva prática 91
Tópico 3 Planejamento na EPCT: currículo por competência 94

AULA 8 Currículo e avaliação **98**

Tópico 1 Avaliação como diálogo entre ensinar e aprender 99
Tópico 2 Avaliação curricular 105

APRESENTAÇÃO

Caros(as) alunos(as),

A disciplina Currículos e Programas da EPCT tem por objetivo proporcionar conhecimentos e reflexões acerca do currículo escolar dessa modalidade de ensino. O estudo dessa disciplina é importante para você compreender que os fundamentos teóricos e práticos do processo de ensino e aprendizagem na EPCT estão relacionados com o projeto curricular da escola. Portanto, para que você desenvolva sua prática educativa em sala de aula, é necessário ter conhecimento sobre os estudos curriculares, afim de que possa compreender o currículo proposto pela escola.

A disciplina está organizada da seguinte forma: na primeira aula, “Conceitos e Concepção de currículo”, refletiremos sobre a polissemia do termo currículo, partindo de questões fundamentais construídas sobre esse termo. Na segunda, “As teorias curriculares: discursos e perspectivas sobre o currículo”, serão apresentadas as principais concepções teóricas formuladas no campo dos estudos curriculares. Na terceira aula, “Sujeitos-produtores de currículo no âmbito da educação profissional”, estudaremos a diversidade de sujeitos pelos quais a EPCT é composta, desde o início de sua história até os dias atuais. Na quarta aula, intitulada “Reforma curricular para educação profissional”, serão apresentadas as principais reformas realizadas na EPCT a partir das recomendações instituídas pela LDB nº 9.394/96. Na quinta, “Os princípios da educação profissional e o currículo”, refletiremos sobre os valores e as ideias pedagógicas estabelecidos pelas diretrizes curriculares para EPCT e as implicações para o currículo”. Na sexta aula, “Diferentes parâmetros e desenhos para o currículo da EPCT”, serão apresentados alguns modelos de organização para o currículo da EPCT. Na sétima, “Planejamento curricular na EPCT”, estudaremos o processo de pensar

e elaborar projetos curriculares a partir de diferentes abordagens. Na oitava aula, “Currículo e avaliação”, refletiremos sobre o processo avaliativo da aprendizagem e do currículo, com base em diferentes perspectivas.

Desejamos que esta disciplina proporcione subsídios para você entender as questões relacionadas ao currículo, especificamente o da Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Bom estudo!!

AULA 1

Conceitos e concepção de currículo

Caro(a) aluno(a),

Nesta aula, conheceremos as diferentes fontes de origem do termo currículo, bem como a diversidade de tentativas de conceituação de currículo escolar. No intuito de que você compreenda as nuances das questões curriculares, abordaremos, também, as relações existentes entre currículo, conhecimento e sociedade. Para tanto, dialogaremos com diferentes autores que estudam produção e desenvolvimento do currículo, tais como: Hamilton (1993), Silva (2002), Berticelli (2003), Moreira (2007), entre outros.

Objetivos

- Conhecer as diferentes origens e significados de currículo
- Compreender a complexidade que envolve as questões curriculares

TÓPICO 1

As origens do termo currículo

OBJETIVO

- Conhecer o cenário em que se originou o termo currículo

A busca pela origem do termo currículo se constitui em um cenário plural, onde se apresenta multiplicidade de informações, ideias, sentidos e possibilidades. Em outras palavras, são diversas as tentativas de buscar respostas para a questão: qual a origem do termo currículo? Essa multiplicidade de interpretação dificulta a identificação precisa desse fato. Contudo, neste tópico, identificaremos as origens da palavra currículo a partir de teóricos que abordam algumas informações em comum, tais como Pacheco (2005), Hamilton (1993) e Berticelli (2003).

Etimologicamente, o lexema currículo deriva do verbo latim *currere* (correr) e do substantivo *curriculum* cujo sentido é curso, carreira, trajetória, caminho, percurso, jornada. Com o sentido de curso, segundo Pacheco (2005), o termo foi dicionarizado pela primeira vez em 1663. Atualmente, no Dicionário Aurélio de 2009, a palavra currículo significa “as matérias constantes em um curso”, ou seja, são as disciplinas a serem cursadas, a serem cumpridas em um determinado percurso formativo.

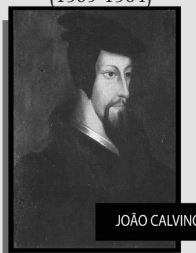
De acordo com alguns estudos sobre a emergência do termo currículo (PACHECO, 2005; HAMILTON, 1993), no final do século XVI, com a ascendência do movimento Calvinista, o termo *curriculum* foi utilizado para descrever a trajetória, o percurso, a forma de vida que os adeptos de Calvino deveriam seguir. Sob a influência das ideias calvinistas, o termo foi registrado em algumas universidades nos séculos XVI e XVII, como na Universidade de Leiden (Países Baixos) e de Glasgow

(Escócia), onde ele foi utilizado referindo-se ao curso completo que o estudante deveria cumprir por determinado período para diplomar-se. O termo ligava-se ao sentido de disciplina (coerência estrutural) e à ordem (sequência interna).

SAIBA MAIS!



Figura 1 - João Calvino
(1509-1564)



Fonte: wikipedia

O Calvinismo foi um movimento religioso protestante, de origem francesa, criado por João Calvino. Calvino formulou a doutrina da *predestinação*, que supunha Deus como totalmente responsável pela iniciativa da salvação (ou danação) [...]. Como cada pessoa estava predestinada, nada se podia fazer para modificar a vontade divina. Essa doutrina admitiu a existência de sinais que identificavam os eleitos, os quais vinham à terra com uma missão atribuída por Deus. Saber qual era a missão constituía o mesmo que atender ao “chamamento” de Deus. Aqueles que atendessem ao chamamento de Deus eram os que encontravam sua vocação e nela se realizavam [...]. Como o sinal da predestinação era dado pela vocação, o Calvinismo acabou fazendo do trabalho um sacramento. Disso nasceu o traço mais característico dessa doutrina: a ética da valorização do trabalho.

Vale salientar que a origem da palavra currículo está ligada ao surgimento da palavra classe, no contexto das agitações políticas do século XVI, como a Reforma Protestante e o Calvinismo. Ambas são frutos de diferentes reformas pedagógicas que implantaram controle maior tanto no ensino quanto na aprendizagem. Conforme sintetiza Hamilton (1993):

Primeiro se deu a introdução da divisão de classe e um maior vigilância dos alunos. Depois veio o aperfeiçoamento do conteúdo e dos métodos pedagógicos. O resultado foi acumulativo; para o bem ou para o mal, o ensino e a aprendizagem foram expostos ao escrutínio e ao controle externo. Afinal, os termos “currículum” e “classe” entraram ao mesmo tempo na agenda pedagógica, quando as escolas estavam abrindo para uma parte da sociedade.

A partir desse contexto, o sentido do currículo vai se ampliando, até chegar à concepção que é atribuída na atualidade. Data-se, no século XX, a migração da palavra *curriculum* da Inglaterra para os Estados Unidos. Embora se evidencie orientações sobre o currículo na década de 1920, foi no contexto de desenvolvimento

industrial que se produziu o sentido do currículo como ordenamento de saberes educativos (BERTICELLI, 2003). Sob a influência da literatura educacional americana, a palavra currículo foi utilizada em países europeus, como França, Alemanha, Espanha e Portugal.

Percebe-se, em síntese, que do sentido verbal de ação (correr) ou mesmo do sentido substantivado (trajetória, percurso) identificado na origem da palavra, o currículo passa a relacionar-se com a organização do ensino, com o campo pedagógico. A partir do momento em que acontece a sua relação com o processo de ensino, complexifica-se o entendimento em relação à sua origem e à sua conceituação.

Berticelli (2003, p. 163) ressalta a dificuldade de situar em um dado momento a origem do currículo, a partir de três enfoques pontuados por Terigi (1996), a saber:

se curriculum é a ferramenta pedagógica de massificação da sociedade industrial, acharemos sua origem nos Estados Unidos, em meados do século, com a encontra Diaz Barriga, ou ainda um pouco antes, na década de 1920;

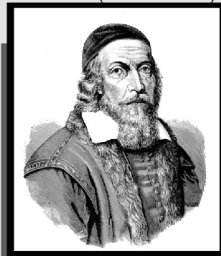
se é um plano estruturado de estudos, expressamente referido como curriculum, podemos achá-lo pela primeira vez em alguma universidade europeia, como propõe Hamilton;

se é qualquer indicação do que se ensina, podemos chegar, como Marsh, a Platão e, talvez, até antes dele.

Como se vê, não há um consenso sobre a origem, como também é problemática sua conceituação. No entanto, com a emergência dos estudos curriculares no século XX, buscou-se sistematizar um campo de pesquisa e estudo especializado o qual tem contribuído para o entendimento sobre currículo. Vale lembrar que antes da sistematização desse campo, as teorias pedagógicas e educacionais, de certa forma, sempre fizeram pressuposições sobre o currículo, embora não tenham utilizado o termo. Silva (2002) lembra que há antecedentes na história da educação ocidental, moderna, institucionalizada, de preocupações com a organização de atividade educacional e cita a obra *Didactica Magna*, de Comenius, como exemplo.



Figura 2 - Jan Amos Comenius (1592 – 1670)



Fonte: wikipedia

Jan Amos Comenius é o maior educador e pedagogo do século XVII e dos maiores da história. Foi o fundador da Didática. Compôs uma série de livros destinados ao ensino, entretanto, sua obra essencial é a *Didactica Magna*. Ele considera a humanidade como um dos objetivos da educação; o homem não pode chegar a ser homem se não for educado. Para ele, a escola é “uma fábrica de homens”, para que eles se façam verdadeiramente tais [...] Comenius indica programa pormenorizado de matérias e exercício para cada uma das instituições educacionais. Quanto à escola comum ou primária, por exemplo, pede que além de escrita, leitura, cálculo e medição, aprendam as crianças a cantar melodias muito conhecidas, salmos e hinos sagrados [...] Para ele, a escola dividir-se-á em seis classes, estabelecendo, assim, o princípio do ensino graduado. Cada classe terá livros adequados, na língua materna, e também graduados. Dedicar-se-ão ao ensino quatro horas diárias, duas de manhã e duas de tarde; as primeiras para os exercícios mais intelectuais e as segundas para os da mão e da palavra [...] (LUZURIAGA, 1981).

Portanto, pode-se dizer que o currículo coexiste com a realidade escolar, pois o mesmo orienta o percurso educativo, ou seja, a prática educativa em sua totalidade. No entanto, podemos nos questionar, ainda: afinal, o que é currículo? Quais conceitos foram construídos sobre currículo? Encontraremos as respostas para essas questões no próximo tópico, que tratará dos conceitos existentes de currículo.

TÓPICO 2

Conceitos de currículo

OBJETIVO

- Identificar diferentes conceitos formulados sobre currículo

Os estudos curriculares têm conceituado currículo de diferentes maneiras, tornando-o um termo complexo e de difícil definição. Neste tópico, trataremos da polissemia de termos e de concepções que norteiam o que denominamos de currículo escolar.

A complexidade conceitual que norteia os estudos sobre currículo se caracteriza pela natureza pouco consensual, tanto em relação à definição quanto ao que deve conter no currículo e como ele deve ser organizado, pois cada definição está baseada em diferentes concepções de educação e de diferentes influências teóricas.

É bom lembrar que o campo de estudo curricular é epistemologicamente específico. Tem um objeto de estudo de natureza prática e relacionada à educação: o currículo fundamenta-se em estudos psicológicos, sociológicos, linguísticos, históricos e econômicos para compreender as nuances do currículo ou propor novas ideias e práticas

Ao longo do tempo, a definição de currículo passou por diferentes abordagens, tendo a sua primeira definição ligada a preocupações com a organização e método de ensino, para posteriormente, ligar-se às questões culturais, políticas e subjetivas. O processo de conceituação do termo em questão é norteado por questões que discutem o tipo de homem a ser formado, o tipo de conhecimento a ser ensinado em determinada sociedade e tendo em vista a formação do homem ideal. Assim sendo, pode-se dizer que “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um

universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (SILVA, 2002, p. 15).

De forma geral, vamos identificar três grandes modos de conceber o currículo: a **primeira** representada pela **perspectiva técnica**, na qual o currículo é concebido como algo prescrito, planejado, que deve ser implementado, constituído por objetivos e conteúdos a ensinar. Nessa perspectiva, currículo é

um projeto de educação ou formação, incluindo a especificação dos resultados esperados, definição de formas e meios para implementar para alcançar estes resultados e plano de avaliação dos resultados das ações (D’HAINAUT, 1990, p. 33).

[...] é aquela série de coisas que as crianças e os jovens devem fazer e experimentar, de modo a desenvolverem habilidades para fazerem bem as coisas relacionadas à vida adulta e serem o que os adultos devem ser (BOBBIT, 1918).

Essas acepções têm tradicionalmente influenciado o sentido atribuído ao currículo na realidade escolar, geralmente, professores e demais sujeitos escolares referem-se ao currículo como o plano de ensino, como a lista de disciplinas a serem cursadas ou como o rol de conteúdos a serem estudados, como também, restringem-no ao sentido de grade curricular ou matriz curricular. Tais acepções referem-se à organização do ensino, à seleção de conteúdos a serem estudados, ao estabelecimento de objetivos para alguém alcançar tendo em vista a formação predefinida. Nessa perspectiva, o currículo é algo elaborado por especialistas, que pensam e definem o modelo de ensino a ser desenvolvido na escola.

A **segunda**, com base numa **perspectiva prática** e emancipatória, concebe o currículo como algo culturalmente determinado; como prática social de sujeitos inseridos em determinada cultura, permeada por relações de poder. O currículo é um local onde se produzem e se criam significados sociais, os quais estão ligados a relações sociais de poder e desigualdade (SILVA, 2002). Essa concepção de currículo envolve uma compreensão de dominação ideológica de uma cultura sobre outra. Compreende-se que, através da cultura veiculada pela escola, impõem-se os valores e a cultura do grupo dominante de uma sociedade.

A **terceira** concepção de currículo define-o como **artefato multicultural**, constituído por expressão de identidades e subjetividades diversas e que, portanto, precisa ser pensado a partir dos diversos sentidos presentes no mesmo e não dos

modelos preestabelecidos. Nessa perspectiva, o sujeito e suas interações histórica, social e biológica ocupam o centro das discussões e práticas curriculares. Concebe-se, assim, o currículo como um conjunto diverso de sujeitos, saberes e práticas “onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo” (COSTA, 2003, p. 41).

Diante dos diversificados modos de definir o que é currículo, dois aspectos são importantes: o primeiro refere-se ao fato de que, mesmo com posicionamentos diferentes, as concepções incorporam discussões sobre os elementos presentes no processo educativo, dentre outros: o conhecimento escolar, os sujeitos, as relações, a organização e valores. O segundo é que não há dúvida quanto à sua importância na escola, pois é por meio dele que a escola acontece. “O currículo é o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos” (MOREIRA, 2007, p. 19).

Vale ressaltar, também, que, sendo o currículo um artefato orientador da ação educativa e, devido à complexidade de como essa ação se caracteriza atualmente, é preciso concebê-lo mais do que uma simples matriz, para tanto é necessário entender as questões que norteiam a relação entre currículo, conhecimento e sociedade. Essas questões serão o assunto do próximo tópico. Então, vamos continuar!

TÓPICO 3

Questões norteadoras do currículo

OBJETIVO

- Compreender as relações existentes entre currículo, conhecimento e sociedade

Sendo o currículo o “coração” da escola, ele é norteado, entre outros aspectos, por questões referentes aos conhecimentos que devem constituir-lo, aos saberes e culturas a serem priorizadas, como também ao contexto social em que acontece o processo educativo. Portanto, neste tópico, refletiremos sobre esses importantes aspectos.

O papel da escola é contribuir para formação de sujeitos autônomos e conscientes, capazes de viver e participar ativamente de uma sociedade escolarizada e em constantes mudanças. Para desempenhar seu papel de formadora, a escola seleciona conteúdos diversos relacionados às diferentes áreas de conhecimento. Nessa perspectiva, o conhecimento torna-se um dos elementos nucleares do currículo, entretanto, podemos nos questionar: mas que tipo de conhecimentos são selecionados? Os relacionados aos saberes da ciência ou da experiência e da cultura dos sujeitos?

Sabe-se que escola é uma instituição historicamente situada, portanto, o papel que exerce modifica em decorrência das mudanças ocorridas em cada momento histórico e, conseqüentemente, o currículo modifica-se com ela. Numa perspectiva mais tradicional, a função da escola, entre outros aspectos, é transmitir os conhecimentos universalmente sistematizados, ou seja, as teorias, as ideias, as leis e os conceitos, elaborados e validados pela academia. Nesse sentido, o conhecimento que comporá o currículo terá características científicas a partir de uma lógica disciplinar, as quais contribuem para a aquisição de valores universais ligados à atividade racional e à cultura científica.

Com o desenvolvimento da industrialização, a escola passou a exercer o papel importante na formação de mão de obra para o novo modelo de sociedade. Nesse contexto, a educação necessária era voltada para formar o indivíduo eficiente e produtivo. Por consequência, o currículo deveria ser organizado no intuito de alcançar esse fim educativo e o conhecimento a ser transmitido teria uma razão instrumental, ou seja, os conhecimentos necessários à formação eficiente de mão de obra sem problematização dos processos que conduzem a esse objetivo. Assim, “o conhecimento relevante a ser ensinado na escola deve ser o conhecimento capaz de ser traduzido em competências, habilidades, conceitos e desempenhos, passíveis de serem transferidos e aplicados em contextos sociais e econômicos fora da escola” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 74).

Tomando-se como parâmetro o momento em que se considera a função política e cultural da escola (década de 1970), veremos que alguns teóricos, como Paulo Freire, criticam a escola tradicional por priorizar o conhecimento acadêmico, caracterizado como neutro, único e verdadeiro. Defende-se, portanto, que, para exercer uma função política e cultural, a escola deve produzir com os sujeitos aprendentes conhecimentos contextualizados e problematizados. O conhecimento deve ser aprendido, criticado e ressignificado de forma que o currículo contribua para a compreensão do aluno sobre o processo social.

Com base nos pressupostos acima, pode-se dizer que os conhecimentos vivenciados na escola têm origens nos saberes e conhecimentos socialmente produzidos em diversos âmbitos e modificam-se conforme o contexto histórico. Estudos recentes como os de Silva (2002) têm assinalado que o currículo, sendo um constructo histórico, no cotidiano da escola, tanto provoca como recebe ações e efeitos nos/dos sujeitos escolares, podendo, assim, ser elemento também de transformações e de construção de identidades. Além disso, é “espaço de lutas e de conflitos”, pois envolve redes de diferentes relações e decisões políticas, sociais, econômicas e educacionais.

Com base nesse pensamento, não se pode pensar o currículo como algo neutro ou estático. Ele é intencional, com propósito definido, é dinâmico, possível de ser modificado conforme o projeto formativo dos diferentes sujeitos, com diferentes culturas, presentes em sala de aula. Portanto, na produção ou desenvolvimento do currículo, são relevantes questionamentos acerca do projeto formativo a ser vivenciado, deixando-se explícito qual tipo de sociedade se quer construir, qual tipo de sujeito se quer formar, quais conhecimentos ou educação são necessários.

Com essas questões para refletirmos, finalizamos nossa primeira aula. Esperamos que você tenha compreendido a complexidade que norteia a origem, os conceitos e as questões sobre o currículo. Na próxima aula, estudaremos a sistematização dos debates sobre o currículo representada pelas teorias curriculares.

AULA 2

Teorias curriculares: discursos e perspectivas sobre o currículo

Caro(a) aluno(a),

As teorias curriculares nos auxiliam a compreender a realidade curricular na medida em que analisam, interpretam e criam novas acepções sobre o currículo. No decorrer da história da educação, foram sistematizadas três teorias sobre o currículo: Teorias Tradicionais, Teorias Críticas e Teorias Pós-críticas. Cada teoria, diferentemente, tem contribuído para a discussão, a produção e o desenvolvimento curricular, em determinado contexto histórico.

No intuito de proporcionar uma compreensão geral do campo curricular, veremos, nesta aula, os contextos em que foram criadas essas teorias, os principais teóricos, os aspectos enfatizados, bem como os pressupostos que fundamentam os discursos baseados em tais teorias. Para compreensão da temática da aula, tomaremos por base os estudos de Silva (2009), Lopes e Macedo (2011) e Moreira (2003).

Objetivos

- Analisar as influências das teorias curriculares na prática pedagógica
- Caracterizar as diferentes teorias curriculares
- Identificar as questões centrais que as teorias buscam responder
- Distinguir os principais aspectos que caracterizam as teorias curriculares

TÓPICO 1

Teoria Tradicional: eficiência e racionalidade técnica do processo educativo

OBJETIVOS

- Conhecer os contextos em que surgem as teorias curriculares tradicionais
- Identificar as características do pensamento curricular tradicional

Neste tópico, estudaremos o momento histórico em que surge o campo de estudos curriculares. O surgimento desse campo está relacionado com a organização de especialistas sobre currículo, estruturação de disciplinas e departamentos universitários específicos, a institucionalização de setores estatais especializados e o surgimento de revistas acadêmicas especializadas em currículos, que se preocupavam com aspectos como (SILVA, 2009):



A sistematização das teorias curriculares, portanto, foi possível com a emergência desse campo de estudo. Especificamente, as teorias tradicionais se originam de um contexto de mudanças educacionais nos Estados Unidos, no início do século XX. Tais mudanças estavam condicionadas a alguns fatores que contribuíram para a teorização do currículo, tais como:

- o estabelecimento da educação como objeto próprio de estudo científico;
- a extensão da educação escolarizada em níveis maiores para segmentos maiores da população;
- as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração;
- o processo de crescente industrialização e urbanização. (SILVA, 2009, p. 22).

Nesse período, os Estados Unidos passavam por um processo de industrialização e de urbanização. Em conjunto a esses processos, observava-se baixa escolarização da população e falta de trabalhadores preparados para o setor produtivo. Era preciso, portanto, formar pessoas capazes de participar da vida econômica e política, as quais pudessem contribuir para o desenvolvimento industrial e econômico que se vivenciava à época. No cenário teórico, duas vertentes se destacavam: a Psicologia comportamental e a Teoria da administração taylorista, as quais deram base para o pensamento curricular do momento em questão.



SAIBA MAIS!

A Psicologia comportamental ou Behaviorismo é uma abordagem da psicologia que estuda o comportamento humano. Um dos mais influentes psicólogos behavioristas foi o B. F. Skinner. Para Skinner, o comportamento é algo que pode ser totalmente mensurável, observável e perceptível por meio de instrumentos de medida. Criou um modelo de estudo do comportamento baseado em ações de estímulo, resposta e reforço: S-R-S.

Os estudos de Skinner tiveram muita influência no campo educacional. De acordo com suas ideias, o conhecimento se manifesta quando um estímulo particular é aplicado. Sua obra foi base para o tradicional modelo de ensino programado, em que o aluno estudava por meio de programas computacionais de perguntas e respostas, como também, para outras metodologias de ensino com ênfase em tecnologias educacionais e programas instrucionais.

Nesse cenário econômico industrial, surgiram alguns questionamentos, por exemplo:



Fonte: <http://www.corbisimages.com>

Qual deveria ser o objetivo da educação?
O que deveria ser ensinado?
Quais conhecimentos deveriam ser priorizados?
Que ensino poderia atender as demandas daquela época?

Apresentando respostas para tais indagações, Franklin Bobbitt, em 1918, publica o primeiro livro sobre currículo: *The Curriculum*, marcando assim o início da teorização sobre esse assunto. Nesse livro, Bobbitt defendia que a educação serve para treinar o pensamento e julgamento em relação a situações reais, como também para desenvolver a boa vontade e o espírito de serviço. Nesse pensamento, subjaz a ideia de uma educação acrítica. Aprende-se por treinamentos e modelos. Aprende-se a reproduzir e controlar a prática educativa e não questioná-la.

Nesse sentido, a educação tem a função de formar cada cidadão, homem ou mulher, não de conhecimento sobre cidadania, mas de proficiência em cidadania, não por um mero conhecimento, mas para a proficiência na utilização de ideias no controle de situações práticas.

Para esse teórico, o currículo, pode ser definido de duas maneiras: primeiro, como um leque de experiências, dirigidas ou não, voltadas ao desdobramento das capacidades do indivíduo; segundo, é a série de experiências de treinamento conscientemente dirigida que as escolas usam para completar e aperfeiçoar o desdobramento das capacidades.

O currículo proposto por Bobbitt (1928) estava voltado para atender ao setor econômico. Caberia ao sistema educacional ser tão eficiente quanto uma empresa desse setor, desenvolvendo as capacidades necessárias aos indivíduos para atuarem no mundo produtivo. Para tanto, esse sistema de ensino deveria especificar os objetivos e resultados pretendidos, estabelecer métodos e formas de avaliação para controle do processo educativo, assim como a indústria faz em seu processo de produção.

O modelo eficientista de Bobbitt baseava-se nos princípios da administração científica proposta por Frederick Taylor (1970), citado por Kuenzer (1989, p. 29-31), considerado o pai da Administração Científica, caracterizada, dentre outros aspectos, pela racionalização, fragmentação do trabalho, separação entre concepção e execução, controle e eficiência na execução. Os objetivos ou as tarefas são elementos fundamentais para a formulação do currículo escolar. Assim, para a organização de um currículo, identificam-se os componentes particulares da atividade profissional e compõe-se um programa de treinamento, com objetivos selecionados por seu valor funcional e sua capacidade de resolver problemas práticos (LOPES; MACEDO, 2011). Enfim, como enfatiza o curriculista Michael Apple (1982, p. 105), “ao delimitar o papel social básico que o currículo escolar

deveria exercer, a questão social e econômica fundamental que preocupava esses primeiros teóricos era a industrialização e a divisão do trabalho que lhe seguia.”

Rivalizando com ideias de Bobbit (1928), nesse período, também existia a vertente progressivista, que defendia a construção de uma sociedade democrática. John Dewey, representante dessa vertente, contradizendo as ideias eficientistas, defendia uma educação para a vida social harmoniosa. Nesse sentido, o planejamento do currículo deveria ser baseado nas experiências e necessidades das crianças e jovens, contemplando a individualidade, atividades livres, o mundo em mudanças. Sob essa perspectiva, a função da educação não seria educar para a vida adulta, conforme defendia Bobbit, mas para o tempo presente a partir de um processo contínuo de experiências.

As ideias progressivistas de Dewey influenciaram educadores brasileiros responsáveis pelas reformas educacionais da década de 1920, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, conhecidos como os pioneiros da Educação Nova. Tais educadores defendiam a ideia de escola pública, gratuita, universal e laica, onde todos tivessem oportunidades iguais de acesso à educação.

No final da década de 1940, as ideias eficientistas de Bobbit foram sistematizadas e consolidadas por Ralph Tyler, que propôs um modelo de planejamento curricular com base na racionalização das atividades de ensino, centrando em questões de organização e desenvolvimento. Esse modelo envolvia quatro etapas/questões.



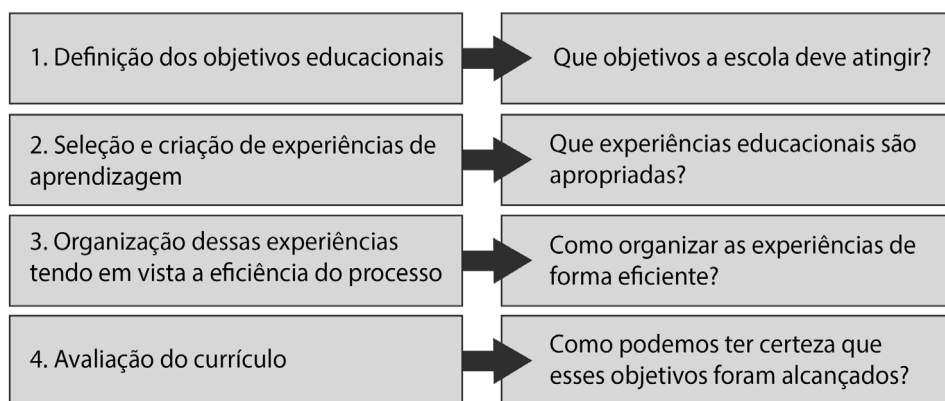
VOCÊ SABIA?

John Dewey “atuou como professor nas universidades de Minnesota, Michigan, Chicago e Columbia. Criou, em Chicago, a Laboratory School, onde experimentou suas expectativas pedagógicas. É considerado um dos principais nomes do pragmatismo. Considerado ícone do movimento norte-americano de educação progressista, defendia a educação pública como meio de combate às desigualdades”[...] (LOPES; MACEDO, 2011, p. 262).



SAIBA MAIS!

Para conhecer o documento Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) dos educadores (1959), acesse o endereço: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>>. Além da Coleção Educadores, você pode ter acesso a uma vasta literatura em áreas como educação e ensino.



Observe que essas etapas correspondem à divisão tradicional da atividade educacional: “o currículo (os objetivos), ensino e instrução (seleção e organização dos conteúdos) e avaliação” (SILVA, 2009, p. 25; LOPES; MACEDO, 2011, p. 25).

VOCÊ SABIA?



“Ralph Tyler foi um educador norte-americano que se destacou no campo da avaliação educacional. Atuou na gestão da educação básica dos Estados Unidos e como professor da Universidade de Carolina do Norte e da Ohio State University. Tyler tornou-se o primeiro diretor do Centro de Estudos Avançados em Ciências do Comportamento da Universidade de Stanford. Após sua aposentadoria, tornou-se conferencista internacional e consultor para a formulação de sistemas de avaliação educacional em diferentes países. Ficou conhecido principalmente pelo seu livro *Princípios básicos de currículo e ensino*.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 276).

Devemos compreender que as teorias tradicionais concebiam o currículo como uma questão técnica, com função burocrática e organizativa, cujo planejamento deveria alcançar a eficácia na mudança de comportamento do aluno.

Esse modelo, baseado na racionalidade técnica e na eficiência, influenciou o currículo escolar brasileiro da década de 1960, quando se vivenciou a fase tecnicista da educação, até a década de 1980. Porém, ainda na década de 1960, aconteceram vários movimentos sociais, políticos e teóricos que influenciaram na desestabilização do pensamento curricular tradicional, o que fez delinear outro cenário na teoria curricular, conforme veremos no próximo tópico.

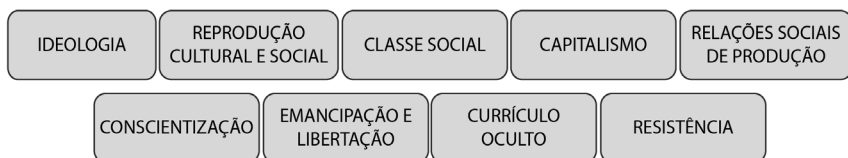
TÓPICO 2

Teoria Crítica: o currículo como construção social

OBJETIVOS

- Caracterizar os aspectos que compõem as teorias críticas do currículo
- Identificar o caráter ideológico do currículo

Após conhecer a tradição do pensamento curricular, neste tópico, estudaremos as mudanças ocorridas no campo de estudo do currículo, com a emergência das teorias curriculares críticas, que elaboram críticas ao currículo tradicional, a partir de categorias de estudos como:



Estudos sobre a história dos currículos (SILVA, 2009) situam a emergência das teorias curriculares críticas no contexto de transformações políticas, sociais e culturais na década de 1960. Nessa década, países como Europa, Estados Unidos e Brasil enfrentavam diferentes crises e vivenciaram grandes conflitos, assim como foram palco de movimentos sociais que lutavam por melhorias e mudanças na sociedade. Dentre os acontecimentos dessa época, pode-se citar:

- Os movimentos de independência das antigas colônias europeias;
- Os protestos estudantis na França e em vários outros países;
- A continuação do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos;
- Os protestos contra a guerra do Vietnã;

- Os movimentos de contracultura;
- O movimento feminista;
- A liberação sexual;
- As lutas contra a ditadura militar no Brasil (SILVA, 2009, p.29).

Nesse cenário de críticas e lutas, observa-se também, no âmbito da produção acadêmica, em vários locais, a emergência da literatura que questiona o pensamento educacional tradicional, os quais contribuíram para a reconceptualização do currículo. Em conjunto, as teorias críticas não se preocupam em estabelecer modelos ou técnicas de organização do currículo, mas em questionar e desenvolver conceitos que levem a compreensão sobre o que o currículo faz com as pessoas.

O curriculista brasileiro, Tomaz Tadeu da Silva (2009), pontua que, na França, os ensaios sociológicos de Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet revelaram que as experiências vivenciadas na escola contribuíam para manutenção da divisão e hierarquização das classes sociais. Esses teóricos elaboraram análise sobre o papel da escola na reprodução dos valores sociais e culturais da sociedade capitalista, considerando-a como um dos aparelhos ideológicos do estado, ou seja, são meios de veiculação, reprodução e manutenção dos valores dominantes da sociedade.

A análise realizada pelos sociólogos franceses forneceu uma das bases para a emergência da crítica sobre o currículo, realizada posteriormente pelo teórico americano Michael Apple (1982), o qual centraliza sua crítica na forma como as relações de classe são reproduzidas pela escola.

Diferente das preocupações das teorias tradicionais, em responder o que e como ensinar, Apple (1982) preocupou-se em entender, entre outros aspectos, “como pode o conhecimento oficial representar configurações ideológicas dos interesses dominantes numa sociedade?” Assim, analisa a relação entre ideologia e currículo a partir do cotidiano escolar, questionando:

1. como as regularidades diárias básicas das escolas contribuem para o aprendizado pelos estudantes dessas ideologias;
2. como as formas específicas de conhecimento curricular, tanto no passado como no presente, refletem essas configurações;
3. como essas ideologias se refletem nas perspectivas fundamentais empregadas pelos educadores para ordenar, guiar e conferir significado à sua própria atividade (APPLE, 1982, p. 27).

Vale salientar que as teorias curriculares críticas não são apenas representadas pelo pensamento de Michael Apple. Outra vertente também questiona o currículo tradicional, mas ao contrário das ideias de Apple, essas não estão centralizadas nas críticas estruturalistas, mas enfatizam o mundo vivido, os significados subjetivos e intersubjetivos dos sujeitos que constituem o currículo. Teóricos americanos como William Pinar (2010) e Madeleine Grumet (citado por Silva, 2009) criticavam o currículo tradicional por ser distante da vida dos sujeitos. As análises sobre o currículo fundamentam-se na combinação das perspectivas fenomenológica, hermenêutica e autobiográfica. De acordo com Silva (2009), essa vertente caracterizada também por “reconpetualização”, hoje encontra-se dissolvida no grupo chamado de pós-estruturalismo, que estudaremos posteriormente.

No Brasil, os estudos de Paulo Freire são de grande contribuição para teoria crítica curricular. Embora Freire não tenha elaborado uma teoria curricular, suas críticas à educação tradicional, concebida por ele como “educação bancária”, têm importante influência sobre os teóricos do campo curricular no Brasil. Sua contribuição, entre outros aspectos, centra-se na proposta de educação problematizadora, cujo ato educativo implica uma relação pedagógica entre os sujeitos que aprendem e ensinam: professor e aluno.

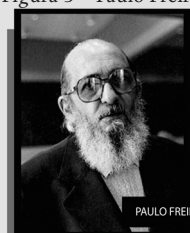
Para Paulo Freire, a educação é intencional, ou seja, educa-se e aprende-se com intenção em algo. A educação consiste em envolver o sujeito em processo dialógico para conhecer e aprender a expressar o “mundo da vida”. O conteúdo a ser aprendido tem como fonte a experiência dos educandos, a realidade onde estão inseridos. Após levantamento e conhecimento da realidade dos educandos, tais conteúdos são organizados e sistematizados conjuntamente pelos sujeitos envolvidos e transformados em conteúdos de aprendizagem, “impregnados de sentidos” para os sujeitos aprendentes.

Nessa perspectiva, Freire introduz no currículo os aspectos culturais do “homem simples”, ausente tradicionalmente do processo educativo. Com esse procedimento, legitima a presença da “cultura popular” no currículo,



SAIBA MAIS!

Você pode conhecer o pensamento Freiriano por meio do Acervo Paulo Freire, organizado pelo Centro de Referência Paulo Freire, é só acessar o endereço: <<http://acervo.paulofreire.org/xmlui/search?fq=location.coll%3A12>>. Nesse endereço, você poderá fazer *download* de livros de Paulo Freire e conhecer várias outras matérias que abordam as ideias desse educador.



Fonte: wikipedia

bem como desvela o aspecto político envolvido nesse processo. Para Freire (1967, p. 104), “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”.

As teorias críticas do currículo contribuíram também para a divulgação da noção de currículo oculto no meio escolar. Ao tomar como centro de análise a relação entre ideologia e currículo para compreender como a escola contribui para o aprendizado das ideologias dominantes, esse grupo de teoria considera que é por meio do currículo oculto que são perpetuadas as relações sociais predominantes numa sociedade de classe. Para esse grupo teórico,

o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se justem da forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista (SILVA, 2009, p. 78).

Segundo Silva (2009), a noção de currículo oculto atualmente expande-se para além de uma análise estruturalista, no sentido de considerar que, no ambiente escolar, se aprende valores de várias dimensões ligadas à sexualidade, ao gênero ou à raça, ou seja, aprende-se a como ser homem ou mulher, como ser heterossexual ou homossexual, bem como a identificação com uma determinada raça ou etnia.

Em resumo, as teorias críticas do currículo provocaram a análise crítica dos processos educativos no campo dos estudos curriculares. Esse processo fez emergir questões importantes sobre a função social do currículo, que revelaram aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais e as implicações na formação dos sujeitos. Com as diversas mudanças ocorridas no mundo contemporâneo, observa-se a presença de novos sujeitos escolares, com novas culturas e novas necessidades. As demandas advindas da sociedade contemporânea suscitam novas formas de entender o processo escolar e conseqüentemente outra forma de conceber o currículo. Essa nova forma de conceber o currículo é representada pelas Teorias Pós-críticas, as quais discutiremos no próximo tópico.

TÓPICO 3

Teorias Pós-críticas: o currículo multifacetado

OBJETIVO

- Compreender o currículo como espaço de múltiplas significações e possibilidades de experiências formativas

Após compreender a importância das teorias críticas para o campo de estudos curriculares, neste tópico, estudaremos as principais ideias das teorias Pós-críticas do currículo, que desde a década de 1990 vêm ampliando as análises realizadas pelos teóricos críticos. O foco de estudo dessa vertente centra-se em categorias como:



Na década de 1990, observa-se uma crise da teoria curricular crítica, como consequência dos novos olhares sobre o currículo. Iniciada ainda na década anterior, essa nova perspectiva questionava os postulados da vertente crítica. Sob o olhar dos teóricos pós-críticos, as categorias classe social, poder e ideologia não eram suficientes para compreender o currículo na sociedade atual. Outra crítica lançada às teorias críticas foi a ausência de preocupação com as questões práticas do currículo, em outras palavras, essas teorias não propunham ao professor subsídios que o ajudasse nas vivências de práticas alternativas (MOREIRA, 2003).

Nesse contexto, o movimento de crítica à teoria crítica, identificado como Pós-críticos, a partir da compreensão de que as questões curriculares vão além da reprodução das condições sociais, reivindica a inclusão de temas como gênero,

etnia, sexualidade, raça, identidade, diferenças, diversidade de sujeitos e de culturas, relação saber-poder, entre outros, nos estudos sobre o currículo.

As teorias Pós-críticas são constituídas por diferentes vertentes teóricas que, em conjunto, fazem crítica às análises tradicionais do processo curricular. Tais vertentes são denominadas de Pós-moderna, Pós-estruturalistas e Pós-colonialistas.

A escola com suas estruturas organizativas é invenção da modernidade, consequentemente, o currículo tem sido pensado e estruturado a partir dos princípios do pensamento educacional moderno, tais como: racionalidade, neutralidade, disciplinarização, unidade, centralidade, verdade, linearidade, entre outros. O movimento pós-modernista questiona a estrutura e os princípios do currículo existente e propõe pensar o currículo como uma rede complexa que contemple as diferentes dimensões afetiva, cognitiva, social e ética dos sujeitos.

A vertente Pós-moderna propõe currículos integrados em que as diferentes áreas de conhecimentos dialoguem, quebrando assim, a estrutura disciplinar e fragmentada com que o conhecimento é apresentado no currículo. Para a teoria Pós-moderna, o currículo é espaço onde está presente a pluralidade de sujeitos, de culturas, de incertezas, de tempos e de desejos.

Reportando-nos à realidade curricular existente, observa-se também que o currículo é produzido por uma divisão binária de concepções e verdades: branco/preto; heterossexualidade/homossexualidade; masculino/feminino; mente/corpo; objetividade/subjetividade. Nesse jogo, privilegia-se sempre uma verdade ou uma concepção em detrimento da outra. E, historicamente, tem-se favorecido, no currículo escolar, uma verdade que se traduz nos valores de uma sociedade concebida como branca, masculina e hétero, que enaltece a ação racional e objetiva dos indivíduos em detrimento à subjetividade.

Já a vertente Pós-estruturalista questiona essa relação com a verdade, no intuito de compreender como foi construída determinada verdade, bem como busca desconstruir o binarismo de que é produzido o currículo. Para essa vertente, o currículo não é uma verdade absoluta, pois não existe uma só, mas muitas verdades. O currículo é prática discursiva. É espaço de diferentes sentidos, significações e linguagens.

Como vimos nos parágrafos acima, historicamente, a cultura representada no currículo pauta-se nos valores da sociedade ocidental, branca, culta e colonizadora. Os saberes valorizados são aqueles eruditos, científicos e produtivos, os quais concedem poder cada vez mais à cultura privilegiada e excluem os outros tipos

de cultura e saberes existentes na sociedade, considerados inferiores, como o conhecimento comum e a cultura de povos e grupos que têm suas identidades marginalizadas, como os indígenas, negros, mulheres, camponeses e jovens pobres.

Os teóricos pós-colonialistas enfatizam, em suas análises, as relações de poder entre as nações, as culturas e questionam narrativas ou representações existentes sobre elas. No campo curricular, eles defendem um “currículo multicultural que não separa questão de conhecimento, cultura e estética de poder, política e interpretação” (SILVA, 2009, p. 130), reivindicando, assim, a inclusão dos diferentes sujeitos, culturas e segmentos cuja história não constituía o currículo.

As teorias Pós-críticas fundamentam-se em diversos teóricos da contemporaneidade, entre eles encontram-se os filósofos franceses Gilles Deleuze e Felix Guatarri (2000), Michel Foucault (1999) e o sociólogo Michel Certau (1994), entre outros. Esses teóricos têm influenciado pesquisadores brasileiros de diferentes universidades do Brasil, os quais têm lançado olhares distintos para as questões curriculares e, metaforicamente, têm conceituado o currículo como “máquina desejante” (KROEF, 2001); como “fetiche” (SILVA, 1999); como “Rizoma” (GALLO, 2004), como rede (NILDA ALVES, 1999). (FERNANDES; ROCHA, 2013).

Em síntese, para entendermos os pressupostos das teorias pós-críticas, precisamos nos despir das concepções tradicionais, deixarmos de resumir o currículo apenas como uma “grade de conteúdos” ou algo prescrito, pronto a ser executado. Devemos concebê-lo como processo, mestiçagem, como construção contínua de sujeitos diversos.

Chegamos ao fim de nossa aula. É importante compreender que as teorizações não são construídas sem vinculação com a prática. Lembre-se de que cada uma foi sistematizada a partir de questionamento sobre a prática curricular existente ou da necessidade de formação para uma sociedade específica, portanto, não são



SAIBA MAIS!

Conheça um pouco do pensamento do filósofo francês Gilles Deleuze acessando o *link* http://www.ileel.ufu.br/lep/arquivos/textos_geral/Mil_Platos_1.pdf. Você pode fazer o *download* do livro Mil Platôs, vol. 1, no qual a sua introdução expõe sobre seu pensamento rizomático.



SAIBA MAIS!

Se você se interessa em conhecer o pensamento foucaultiano, acesse o *link* <<http://geffoucault.blogspot.com.br/p/livros-para-download.html>> do Grupo de Estudos Foucaultiano da Universidade Estadual do Ceará, onde encontram-se disponíveis os livros desse filósofo francês, que tem grande influência nos estudos das teorias pós-críticas do currículo.

separadas da prática escolar, ao contrário, elas surgem da prática e contribuem para refletirmos sobre ela e, se necessário, redirecioná-la ou conservá-la.

Esperamos que você tenha compreendido as diversas concepções teóricas construídas sobre o currículo. A partir das diferentes teorias, você percebeu que o currículo é composto não apenas de conteúdos, mas de sujeitos, significados e diversos saberes. Na próxima aula, estudaremos os diferentes sujeitos construtores do currículo da Educação Profissional. Até lá!

Bom estudo!!

AULA 3

Os sujeitos-produtores do currículo no âmbito da educação profissional

Caro(a) aluno(a),

Nesta aula, discutiremos uma das questões postas no currículo: os sujeitos que contribuem para a construção e o desenvolvimento curricular. Vimos, nas aulas anteriores, que alguns questionamentos para se pensar o currículo são: Que homem formar? Que mulher formar? Em relação à Educação Profissional, podemos nos questionar, ainda: quem são os sujeitos que compõem e contribuem na produção do currículo dessa modalidade de ensino? Tais questionamentos implicam pensar na identidade, nas culturas e nos saberes dos sujeitos a serem formados e dos sujeitos que os formam, visto que a prática curricular não acontece sem a interação desses sujeitos.

Sabe-se que a produção e o desenvolvimento curricular são práticas de construção coletiva que envolvem diversos sujeitos e instituições: teóricos, legisladores, alunos, professores e demais sujeitos escolares. Tomando como parâmetro que produzir currículo é produzir conhecimentos, nesta aula, serão enfatizados o professor e o aluno da Educação Profissional, pois são eles os responsáveis imediatos pela produção do currículo em sala de aula.

Objetivos

- Conhecer a realidade social, econômica e cultural dos sujeitos da Educação Profissional no decorrer da história desse campo de ensino
- Compreender os processos identitários, construídos historicamente, dos professores da Educação Profissional

TÓPICO 1

Jovens trabalhadores e o currículo da EPCT

OBJETIVO

- Identificar os sujeitos aprendizes que constituem a EPCT desde o Brasil Colônia até os dias atuais

Neste tópico, estudaremos os aspectos que caracterizam os sujeitos aprendizes da EPCT. De início, buscaremos entender quem são esses sujeitos, partindo do período do Brasil Colônia, com o ensino dos ofícios para, posteriormente, conhecermos um pouco da realidade atual em que estão inseridos parte dos sujeitos para quem a Educação Profissional (doravante EP) se destina: os jovens.

Desde o período colonial, havia a discriminação do trabalho manual, considerado vil por ser destinado aos escravos ou aos mestiços e brancos pobres. Assim, conforme assevera Cunha (2000), empregos como carpinteiros, ferreiros, pedreiros, tecelões não conquistavam os trabalhadores livres.

Com a criação dos arsenais da Marinha e do Exército, exigia-se um contingente de trabalhadores não disponíveis, para executar ofícios como, carpinteiros, pedreiros e pintores. Para sanar a falta de trabalhadores, o Estado coagia homens livres, os quais social e politicamente não tinham condições de opor resistência, que eram os miseráveis. Segundo Cunha (2000), os mesmos tratamentos

eram dados às crianças e jovens pobres, como os órfãos, os abandonados, os desvalidos, que eram conduzidos pelos juízes e pelas Santas Casas de Misericórdia aos arsenais militares para serem internados, aprenderem um ofício e postos a trabalhar como *artífices*.

SAIBA MAIS!



Um artífice é um artesão ou operário especializado em qualquer arte mecânica.

Cunha (2000) acrescenta que na mesma perspectiva, em 1809, foi criado o Colégio das Fábricas no Rio de Janeiro, para abrigar os órfãos da Casa Pia de Lisboa, trazidos na frota real. Eles aprendiam diversos ofícios com os artífices que vieram na frota. Em 1840 e 1856, foram criadas as Casas dos Educandos Artífices, as quais seriam “um registro exemplar das práticas dirigidas ao jovem pobre que visava controlar, refrear as paixões, os “vícios” da juventude” (CORDEIRO, 2006, p. 5); e, em 1875, foi criado o Asilo dos Meninos Desvalidos, também no Rio de Janeiro, para crianças de seis a doze anos que se encontravam em estado de extrema pobreza. Essas crianças, quando concluíam os estudos, ficavam trabalhando na oficina para pagar os estudos e formar um pecúlio, que lhe era entregue ao final de três anos.

No período republicano, influenciado indiretamente pelas novas ideias positivistas da época, as quais defendiam o ensino nas oficinas apenas para aprendizes maiores de 14 anos, o governo lançou um decreto em 1891, que limitou o emprego de menores nas fábricas da capital federal e transformou o Asilo de Meninos Desvalidos no Instituto de Educação Profissional, incorporando a ele a Casa de São José, entidade assistencialista pública.

No início do século XX, observa-se que o ensino profissional ainda estava relacionado à educação para crianças e jovens das classes desfavorecidas. Esse fato é comprovado claramente no Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, que cria nos Estados as Escolas de Aprendizes e Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. De acordo com o decreto, seriam admitidos nas Escolas, preferencialmente os “desfavorecidos da fortuna”, com idade de 10 anos no mínimo e 13 anos no máximo, que não sofressem de moléstia infectocontagiosa, nem tivessem defeitos que os impossibilitassem para o aprendizado do ofício. (BRASIL, 1909).

Em pesquisa realizada sobre as Escolas de Aprendizes e Artífices, especificamente da Cidade de Natal, Francisco Carlos Oliveira de Sousa (2013) identifica que a maioria dos sujeitos discentes dessas escolas era oriunda das cercanias de Natal, outra parte procedia de famílias migrantes do interior do Rio Grande Norte e alguns poucos vinham de outros estados do Nordeste. Outra informação curiosa é que na consulta às fontes, o pesquisador detectou que a

Figura 4 - Escola de Aprendizes e Artífices (1910)



Fonte: wikipedia

escolha das oficinas a serem cursadas pelos alunos tinha relativa afinidade com a profissão dos pais. “Era para esses alunos, reproduções da condição social paterna, que se destinaria à ação educativa profissionalizante proporcionada pelo Estado

Figura 5 - Grupo de Aprendizes do Lyceu de Artes e Ofícios São Gonçalo, 1931.



Fonte: Autor não identificado. Acervo do Colégio São Gonçalo. In: Marques (2012)

brasileiro” (p. 10).

Percebe-se que o ensino profissional, até meados do século XX, tinha um caráter assistencialista, moralista, corretivo e preventivo, destinado às crianças e jovens pobres ou desvalidos da sorte e que tinham pouco ou nenhum acesso à escolarização básica. Nesse grupo, estão inseridos jovens e crianças mestiços, negros e pobres que tinham no ensino profissional a condição de ter acesso ao mercado de trabalho.

Figura 6 – Oficina de Sapataria (década de 20)



Fonte: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/foto_page_16.pdf

Figura 7 – Oficina de Serralheria (década de 20)



Fonte: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/foto_page_16.pdf

Com a Lei Orgânica de Ensino Industrial, na década de 1940, que tinha como finalidade “dar a trabalhadores jovens e adultos da indústria, não diplomados ou habilitados uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e a produtividade”, houve um deslocamento do ensino profissional primário para o ensino secundário, atual ensino médio. A partir dessa Lei, as escolas industriais teriam que realizar exames e testes de aptidão física e mental para a admissão ao ensino profissional. Além dos exames de aptidão, os sujeitos precisavam ter doze anos e serem menores de dezessete anos, ter o curso primário completo e possuir capacidade física e aptidão mental para serem admitidos (BRASIL, 1942).

Embora o critério pobreza não apareça no decreto como prioridade no perfil estabelecido para a aprendizagem de um ofício, exigindo-se, além disso, a aptidão dos sujeitos, observa-se que o estado, naquela época, ao separar o ensino

secundário, com o objetivo de “formar as elites condutoras do país”, e o ensino profissionalizante, com o objetivo de oferecer “formação adequada aos filhos dos operários”, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que precisam ingressar precocemente no trabalho (BRASIL, 2005), reafirma os destinatários da EP: os jovens pobres.

Após as Leis Orgânicas de Ensino, outras leis foram promulgadas e decretos foram criados com fim de organizar ou reorganizar a EP no Brasil, contudo, prevalece nela o caráter assistencialista, economicista. Ao final do século XX, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, abre-se um cenário diferente para a EP. Com a ampliação dos seus conceitos, essa modalidade integra-se às diferentes formas de educação, ciência e tecnologias e trabalhos existentes na sociedade contemporânea, com isso, abre-se espaço para diversos sujeitos que desejam ou necessitam de formação profissional, com qualquer nível de escolaridade, sejam jovens ou adultos e trabalhadores em geral. Em outras palavras, a EP hoje se configura como espaço educativo, onde diferentes sujeitos podem ter acesso às conquistas científicas e tecnológicas.

OS SUJEITOS APRENDIZES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, estabelecem como um dos princípios o reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades. Esse documento considera, entre outras, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, as pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade; o reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo.

Ao considerar a diversidade presente na sociedade e as necessidades formativas, o decreto aproxima a EP a outros espaços e sujeitos sociais. Dessa forma, para se pensar um currículo, ou seja, uma formação profissional para esses sujeitos, é necessário entender sobre suas histórias, suas identidades, suas culturas, sobre o lugar onde habitam. Nesse processo, é preciso ouvir as instituições que os representam ou que discutem as questões relativas a eles.

É preciso, ainda, superar a visão mercadológica reducionista, geralmente encontrada na EP, e migrar de uma concepção dos estudantes como sujeitos empregáveis para concebê-los como sujeitos de direitos. Como Arroyo (2007, p. 26) ressalta:

Reconhecer o direito ao trabalho e aos saberes sobre o trabalho terá de ser um ponto de partida para indagar os currículos. Ter como referente ético o direito dos educandos ao trabalho e o direito aos conhecimentos e saberes dos mundos do trabalho irá além do referente mercantil, do aprendizado de competências.

SAIBA MAIS!



Conheça a síntese dos indicadores sociais da população brasileira acessando o site ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_anual/2011/Sintese_Indicadores/sintese_pnad2011.pdf. O documento trata da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD 2011.

SAIBA MAIS!



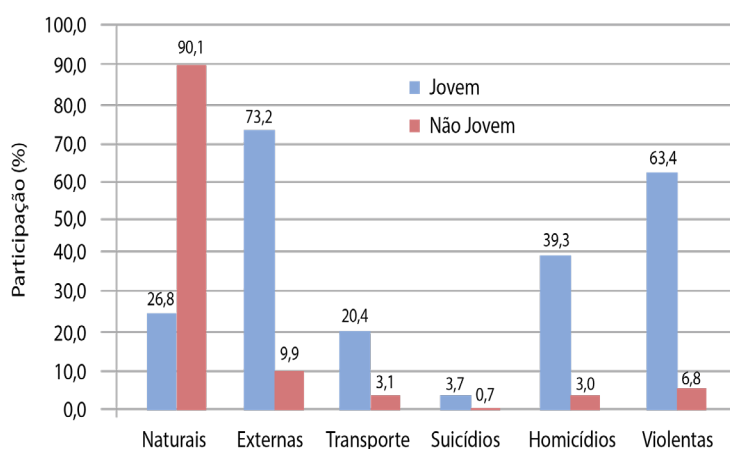
Acesse o site <http://portal.mte.gov.br/data/files/8A7C816A333FE61F013341784DA03918/juventude.pdf> e conheça o Anuário do Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda – 2010/2011. O Anuário apresenta a realidade dos jovens brasileiros em relação ao emprego, ao trabalho e à renda.

Ao considerar os jovens como um dos grupos de sujeitos presente na diversidade dos que têm direito a uma profissionalização, veremos que esses direitos estão longe de ser garantidos à maioria deles. Tomando-se o caso específico do Ceará, existem 3.971.030 pessoas na faixa etária de 10 ou mais de idade sem instrução ou com ensino fundamental incompleto e 1.240.252 pessoas nessa faixa de idade não têm ensino médio completo (IBGE, 2013).

No âmbito da cidade de Fortaleza, um estudo com base no censo de 2010 revelou a existência de 718.613 pessoas jovens, com idade entre 15 a 29 anos, que corresponde a 29,3% da população de Fortaleza. Desse total, 57,8% são pobres, com renda per capita máxima de R\$140,00 e 27,3% vivem em situação de extrema pobreza, com menos de R\$ 70,00 de renda per capita. Vale ressaltar que dos jovens com 25-29 anos 23,1% nem estudam, nem trabalham (BRAGA, 2013). Somado a esse cenário, a cidade chegou a um índice de desemprego de 16,7% em 2010, entre os jovens de 16 a 29 anos (DIEESE, 2011).

Essa realidade em que estão envolvidos os jovens brasileiros pode estar relacionada com o alto percentual de violência observada entre esses jovens, como mostra o estudo de Waiselfisz (2013) no gráfico a seguir.

Gráfico 1 – Participação % das causas de mortalidade.
População jovem e não jovem. Brasil. 2011



Fonte: SIM/SVS/MS

O estudo revela que maior número de jovens morreu em 2011 vítimas de causas não naturais. Nesse mesmo ano, foram 17.426 jovens envolvidos em homicídios. Nesse universo, outro aspecto denuncia a questão da raça, na qualidade de elemento que merece atenção e estudo em nossa sociedade. Dentre os 17.426 jovens envolvidos em homicídios, encontram-se 13.405 jovens negros.

Diante de tantas estatísticas, você pode se questionar, cursista, mas qual seria mesmo a relação desses dados com a educação? Saiba você que eles estão intrinsecamente relacionados, pois esses dados revelam o desafio que as políticas públicas precisam enfrentar para garantir o direito ao acesso e a permanência à educação aos jovens em situação de vulnerabilidade. Além disso, os dados coletados servem também para garantir formação profissional, emprego e renda, de forma que tais políticas contribuam para a transformação da realidade em que estão inseridos esses sujeitos.

Com base nos dados expostos, sabe-se também que o cenário de violência juvenil está relacionado com a condição social de vulnerabilidade em que vivem os jovens. Os estudos sobre tal temática têm demonstrado que a condição de pobreza e baixa renda, embora não seja o único aspecto determinante, diminui a chance de acesso à educação, à saúde, ao lazer, ao trabalho e, consequentemente, reduz a



SAIBA MAIS!

Para conhecer mais sobre o problema da violência entre os jovens em estado de pobreza, acesse o site da UNESCO <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127138por.pdf>. Nele você encontrará um estudo realizado sobre os jovens da América Latina e discussões sobre política pública para esses jovens.

oportunidade de inclusão social (ABRAMOVAY et al, 2002). Ressalte-se que cada vez mais o estado de pobreza coloca os jovens em situação de vulnerabilidade, expondo-os à violência. Nesse contexto, cursista, é preciso destacar, ainda, que as constantes mudanças no mercado de trabalho (que demandam maior nível de conhecimento do trabalhador) e a falta de acesso à educação dificultam a inserção no mundo profissional, agora mais exigente, e que exclui os indivíduos pouco qualificados ou sem experiência.

Ao chegar à escola, os aprendizes não chegam vazios de histórias ou conhecimento, ao contrário, enquanto sujeitos históricos, eles pertencem a um grupo social, têm determinada cultura, possuem saberes diversos, os quais precisam ser levados em consideração no processo educativo. Pensar nos aprendizes como sujeitos produtores de currículo é pensar na importância de ouvir as necessidades deles, apreender as imagens que eles têm de si mesmos, de suas culturas. É conhecer seus saberes e provocar o envolvimento no processo educativo. Em suma, é desenvolver currículo para e com os sujeitos aprendizes, a partir de suas necessidades.

Mesmo diante desses desafios, historicamente, a EP tem contribuído para que muitos jovens aprendam uma profissão e sejam inseridos no mundo do trabalho. Nesse processo de aprendizagem profissional, o papel do professor é de suma importância para a construção do perfil profissional a ser formado, portanto, o docente deve ter uma formação específica. A importância da formação do professor da EP e seus saberes específicos serão o assunto do próximo tópico.

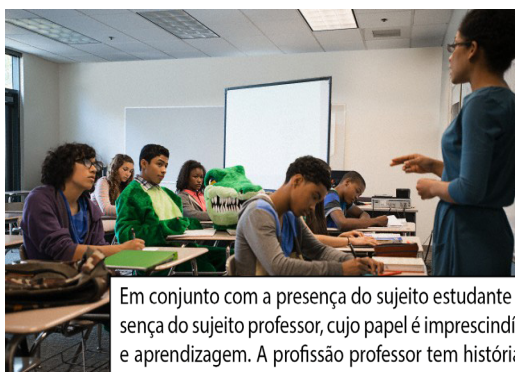
TÓPICO 2

O sujeito docente

OBJETIVO

- Compreender a necessidade de formação para a docência no processo de constituição da profissão professor da Educação Profissional e a implicação para o currículo

Neste tópico, estudaremos os sujeitos que, em conjunto com os discentes, produzem e realizam a prática curricular na EP: o professor. A fim de conhecer o processo de constituição desse profissional, buscaremos entender esse percurso tendo como parâmetro a necessidade de formação e o perfil requerido para o exercício da docência nesse campo de ensino.

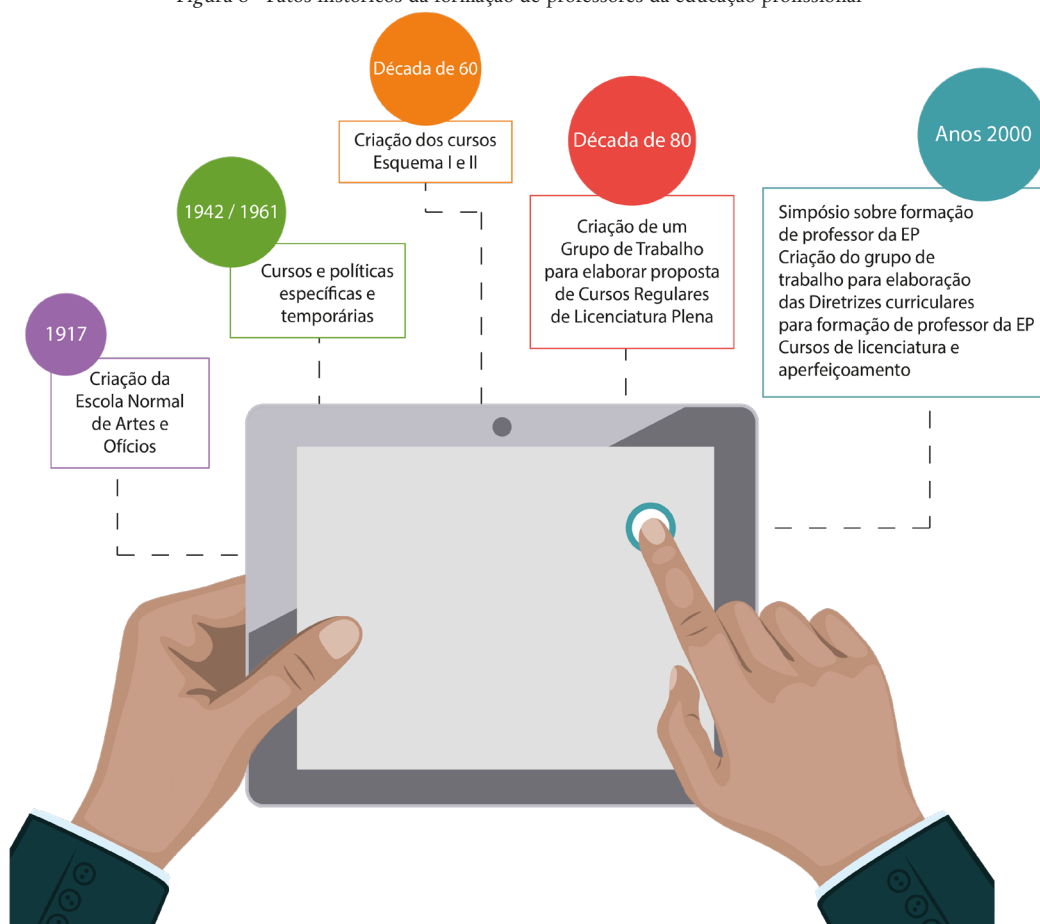


Em conjunto com a presença do sujeito estudante em sala de aula, há a presença do sujeito professor, cujo papel é imprescindível no processo de ensino e aprendizagem. A profissão professor tem histórias, culturas e saberes que implicam o desenvolvimento profissional e prática de sala de aula.

Fonte: <http://www.corbisimages.com/stock-photo/royalty-free/42-48090321/crocodile-in-college-classroom?popup=1&caller=enlargement>

É importante você compreender que os estudos sobre a história da formação dos professores da Educação Profissional, Peterosi (1994), Machado (2008; 2013) e Rehen (2009) revelam constante falta de sistematização e insucessos nesse processo. No entanto, os estudos revelam também que historicamente vários fatos aconteceram na tentativa de formar professores para o ensino profissional.

Figura 8 - Fatos históricos da formação de professores da educação profissional



Fonte: DEAD/IFCE

A primeira iniciativa nessa perspectiva aconteceu no início do século XX, com a criação da Escola Normal de Artes e Ofício em 1917, cujo objetivo era formar professoras para trabalhos manuais em escolas primárias e professores mestres e contramestres para as escolas profissionais.

Outra iniciativa para a formação de professores no ensino profissional foi prevista pela Lei orgânica do Ensino Industrial – Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Tais tentativas, no entanto, não passaram de cursos e políticas específicas e temporárias, como os cursos de Didática, oferecidos nas escolas profissionais e que foram estendidos até a Lei das Diretrizes e Bases de 1961. Nessa época, observa-se uma fragmentação entre os saberes da docência para o ensino médio e para a docência na EP, ficando a última com uma formação reduzida à formação técnica ou a exames de suficiências.

No final da década de 1960, cresce a demanda por formação em nível superior para os professores da educação profissional. São criados os cursos Esquema I e II.

O curso Esquema I era destinado aos profissionais com nível superior para terem a formação pedagógica e o Esquema II para profissionais com nível técnico médio, o qual era constituído de conhecimento específico para a formação pedagógica e conhecimentos sobre tecnologias. Até década de 1980, esses cursos eram alvo de muitas discussões. Questionava-se sobre a validade dos registros dos professores formados por eles, sobre a necessidade de transformá-los em licenciatura e criticava-se a criação de cursos emergenciais. No final da década de 80, a Secretaria de Ensino de Segundo Grau cria um Grupo de Trabalho para elaborar proposta de Cursos Regulares de Licenciatura Plena em Matérias Específicas do Ensino Técnico Industrial de Segundo Grau. No entanto, com os debates sobre a nova LDB, as discussões sobre as propostas foram minimizadas.

Atualmente, com as exigências de um novo perfil de formação profissional, que demandam um currículo integrado às tecnologias, ciências e formação humana, é exigido outro perfil para o professor, baseado na concepção de trabalho como princípio educativo. Nesse sentido, a docência na EP exige do professor a compreensão sobre a intervenção humana no mundo físico e social e suas contradições. Compreensão de que é através do trabalho e da ação consciente que o homem e a mulher criam e recriam a sua existência humana em todas as dimensões. Assim, o perfil exigido ao professor está relacionado ao desenvolvimento de um currículo amplo de possibilidades formativas, em que o sujeito em formação exercite o pensamento e o agir consciente e criativo, necessários não apenas ao mercado do trabalho, mas para todo dos segmentos da vida social.

Nesse contexto, Machado (2013) defende que a formação do professor da EP em cursos de licenciatura é de suma importância para o desenvolvimento profissional, tendo em vista a construção de práticas pedagógicas apropriadas, para o intercâmbio de experiências no campo da educação profissional, como também para o desenvolvimento da reflexão pedagógica sobre a prática docente nesta área, e para o fortalecimento do elo entre ensino-pesquisa-extensão, dentre outros aspectos. Em específico ao ensino técnico, a autora acrescenta que na atividade docente nesse tipo de ensino são exigidos diferentes saberes do professor:

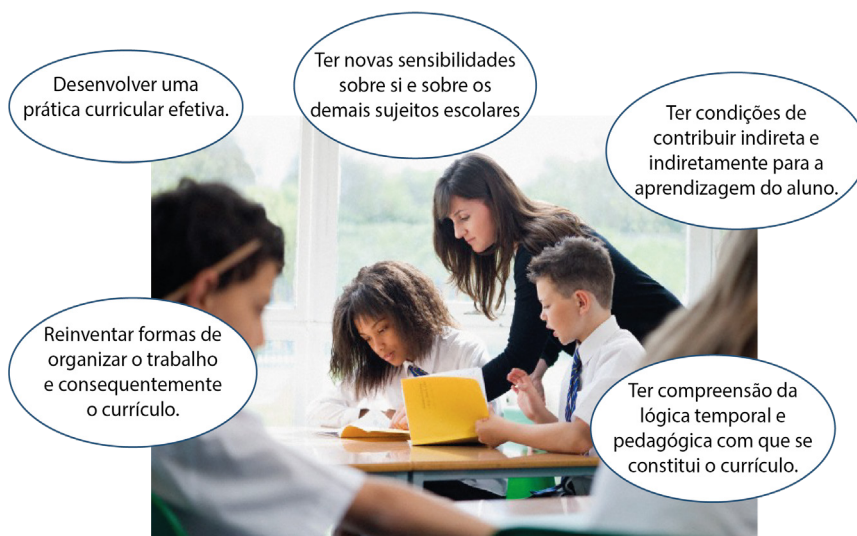
- a. no ensino técnico integrado ao médio, ele deve saber integrar os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos que compõem o núcleo comum de conhecimentos gerais e universais, e os conhecimentos e habilidades relativas às atividades técnicas de trabalho e de produção relativas ao curso técnico em questão;

- b. no ensino técnico concomitante ao médio, ele deve saber articular o planejamento e o desenvolvimento dos cursos, de modo a aproveitar oportunidades educacionais disponíveis;
- c. e no ensino técnico subsequente ao médio, ele deve saber lidar com um alunado heterogêneo que já concluiu o ensino médio e reforçar a formação obtida na educação básica paralelamente ao desenvolvimento dos conteúdos específicos à habilitação (MACHADO, 2013, p. 17).

A partir dos referidos estudos, observa-se que o sujeito professor da EP está envolvido em uma complexa realidade desde os tempos das primeiras escolas de formação de professores artífices até os dias atuais. Na constituição histórica desses professores, percebe-se um movimento de recuos e avanços, provocando mudanças na imagem social desse grupo profissional. Como se observa, dependendo do contexto histórico, esse profissional teve diferentes imagens sociais, tais como: mestre de ofício, professor do magistério profissional, professor técnico, professor licenciado. O último atualmente em construção (FERNANDES, 2012, p. 69).

A licenciatura para o professor da EP, como para demais professores, é o espaço de construção dos conhecimentos necessários à docência, por isso sua importância. Com o domínio do corpo de conhecimento da docência, o professor construirá competências para:

Fonte: <http://www.corbisimages.com/stock-photo/royalty-free/42-28961034/school-children-1012-with-teacher-in-classroom?popup=1>



A prática curricular é constituída por uma relação tríade entre professor, estudante e conhecimento. Para que professores e alunos sejam sujeitos produtores de currículo, é necessário conceber essa relação como caminho a percorrer, como espaço de construção de conhecimentos, identidades e subjetividades. Essa relação

precisa ser pautada no diálogo pedagógico entre os sujeitos, no qual cada um em seu papel tem importância e são ouvidos em suas necessidades formativas; relação na qual são respeitados e considerados os saberes incorporados e experienciados por eles.

Chegamos ao final de nossa aula, esperamos que você tenha compreendido a importância dos sujeitos professor e estudante na prática curricular, entendendo que cada um tem uma história que os constitui e os faz agir diante do mundo e no espaço escolar. Você deve ter compreendido também que, na história da EP, esses sujeitos nem sempre foram considerados produtores, ao contrário, estiveram norteados por concepções que os consideravam executores ou reprodutores, sejam para aprender ou para ensinar.

Nesta aula, estudamos os sujeitos que compõem o ensino profissional, tendo como parâmetro alguns fatos históricos que marcaram a EP e estão relacionados diretamente com a constituição desses sujeitos. Na próxima aula, estudaremos outro fato histórico, a Reforma curricular da EP após a LDB.

Até lá!!

AULA 4

Reforma curricular para a educação profissional

Caro(a) aluno(a),

Nesta aula, estudaremos as reformas curriculares realizadas na Educação Profissional a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Além de conhecermos as principais orientações presentes nas reformas, compreenderemos o cenário em que elas foram gestadas. A partir do estudo sobre as reformas, compreenderemos as mudanças da concepção reducionista da EP e dos sujeitos que a constitui para uma visão integral que concebe os sujeitos como cidadãos de direito. Inicialmente, veremos o contexto em que aconteceu a reforma, representado pela promulgação da LDB nº 9.394/96, para, em seguida, conhecermos as principais reformas estabelecidas a partir do Decreto nº 2.208/97 e do Decreto nº 5.154/2004.

Bom estudo!

Objetivos

- Compreender o contexto que antecede as reformas da EPCT
- Conhecer os principais aspectos que caracterizam as reformas realizadas na EPCT a partir da LDB 9.394/96 e dos Decretos nº 2.208/97 e nº 5.154/2004
- Identificar as mudanças atuais ocorridas no currículo da EPCT

TÓPICO 1

Contexto das atuais reformas da EPCT: a LDB 9.394/96

OBJETIVO

- Conhecer as mudanças efetuadas na EPCT com a promulgação da LDB de 1996

As recentes reformas realizadas na EPCT têm como base as mudanças ocorridas a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996). Neste tópico, veremos essas mudanças e o contexto em que elas ocorreram. Para tanto, de início, retornaremos à LDB anterior (5.692/71), no que se refere ao ensino profissional, fazendo um percurso histórico até os dias atuais, que vivencia a alteração da LDB de 1996.

Para entendermos a relevância das mudanças na EPCT após a referida LDB, é importante compreendermos que a sua promulgação se dá após duas décadas de vigência da LDB nº 5.692/71, que estabeleceu a obrigação da educação profissional como finalidade única para o ensino secundário.

Nessa perspectiva, o currículo era baseado na pedagogia tecnicista, fundamentada nas ideias tayloristas/fordistas, priorizando, assim, a formação de mão de obra especializada para o mercado industrial.

A profissionalização compulsória provocou vários problemas na educação secundária, no que se refere à ênfase aos conteúdos da formação profissional em detrimento aos conteúdos da formação de base, necessários à continuidade

A LDB nº 5.692/71, que reformulou a LDB nº 4.024/61, transformou o modelo humanístico/científico em científico/tecnológico.



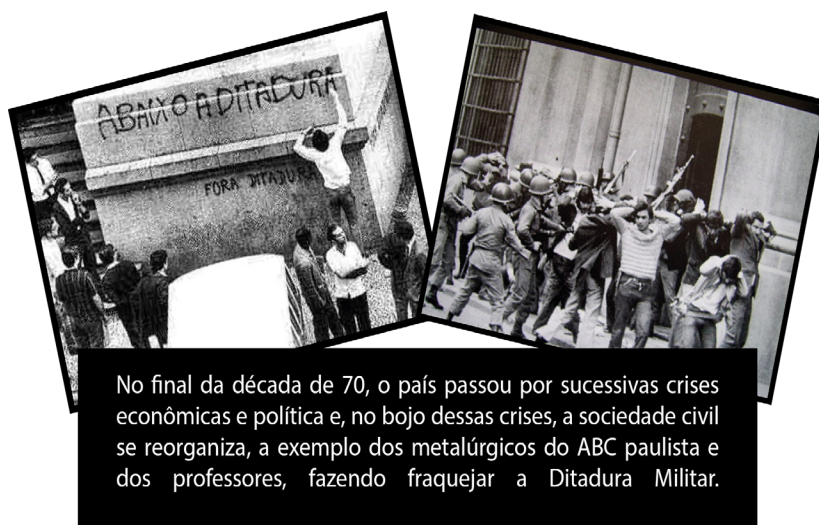
VOCÊ SABIA?

O Toyotismo é o modo de produção, caracterizado por “acumulação flexível”. Esse modo de produção baseia-se no padrão da eficiência, não produzindo em grandes escalas, mas com base na demanda do mercado consumidor. O novo trabalhador, nesse modo de produção, não se limita a realizar apenas uma função, mas diferentes funções, de acordo com a necessidade da empresa.

dos estudos para quem desejava prestar exames vestibulares, bem como à baixa qualidade dos cursos em determinadas realidades, devido à impossibilidade de muitos municípios, estados ou empresas privadas arcarem com os custos que os cursos profissionalizantes demandam. Além disso, criou-se “uma falsa imagem da formação profissional como solução para os problemas de emprego, possibilitando a criação de muitos cursos mais por imposição legal e motivação político-eleitoral que por demandas reais da sociedade” (BRASIL, 1999).

É bom lembrar que, no período em que foi proclamada a LDB nº 5.692/71, o país estava sob o regime político da ditadura militar, como também, vivia a fase de pleno desenvolvimento da economia brasileira, conhecida como milagre econômico, motivado pelo incremento do capital estrangeiro no país.

No final da década de 1970, devido à saturação do modelo de desenvolvimento com base no capital internacional, com a publicização da exorbitante dívida externa e a crise do capitalismo ao nível global, a fase do milagre econômico chega ao fim.



Nesse contexto, os efeitos da profissionalização compulsória geraram insatisfação na sociedade, provocando debates. As discussões em torno da educação profissional, em conjunto com as expectativas frustradas do milagre econômico, promoveram a extinção dessa profissionalização. Tal fato foi possível a partir do Parecer 76/75, que reconheceu o equívoco da lei, sendo regulamentado posteriormente pela Lei nº 7.044/82, que retirou a obrigação da profissionalização no ensino de 2º grau, deixando a responsabilidade da educação profissional apenas nas instituições especializadas, como as escolas técnicas federais.

A partir da Lei nº 7.044/82, as escolas técnicas, até o final da década de 1980, voltaram a desenvolver “sua função de formar técnicos de 2º grau com qualidade, sendo reconhecidas pelas burocracias estatais e pela sociedade civil, que as isentavam de qualquer questionamento sobre seu papel econômico e social” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 34).

No final da década de 1980, o país viveu o momento político de redemocratização e de forte participação da sociedade civil. Nesse período, foi promulgada a Constituição Brasileira de 1988, que implantou mudanças nos direitos e deveres dos cidadãos. Mundialmente, vivencia-se o desenvolvimento do processo de globalização de economia e novos processos de reestruturação da produção com modelos de organização e produção flexíveis.

Esse processo mundial influenciou a realidade brasileira na reestruturação de uma política-ideológica com a ascensão do Estado neoliberal na década de 1990. Em conjunto a essa realidade, o processo de globalização da economia e a reestruturação produtiva implantada pelo Toyotismo demandam novas relações entre sociedade, trabalho e educação, haja visto, nesse processo, o conhecimento é considerado peça fundamental não apenas para o desenvolvimento do novo modo de produção, como também para o exercício da cidadania, numa sociedade em transformação.

Nesse contexto, após anos de debates, foi promulgada a LDB nº 9.394/96 a qual evidencia a importância da educação e sua articulação com o mundo do trabalho e suas relações sociais.

Diferente da lei anterior, a nova LDB considera a formação para o trabalho como parte integrante da educação, dedicando um capítulo específico à Educação Profissional, especificado no capítulo 39:



SAIBA MAIS!

A burocracia estatal é a estrutura formada pelos órgãos públicos e seus funcionários que administram a esfera pública segundo uma rígida hierarquia e divisão de tarefas (AULETE, 2011).



VOCÊ SABIA?

A ideia central do Neoliberalismo é a de que, se os homens tiverem total liberdade para investir e lucrar, o mercado capitalista poderá se desenvolver e beneficiar toda a sociedade. Defende-se que isso acontecerá por meio da privatização da economia, da liberação do mercado, da redução de impostos cobrados sobre os ricos, do corte nos gastos públicos, da privatização dos serviços públicos e da flexibilização da mão de obra (SCHMIDT, 2005). Você pode entender mais sobre a introdução do neoliberalismo no Brasil acessando o endereço: http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Aurora/aurora_n3_miscelanea_01.pdf.

“A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”.

A LDB nº 9.394/96 dá uma nova dimensão à EP, em articulação com o ensino regular, tratando-a como direito necessário para o desenvolvimento social e produtivo do cidadão.

Ao estabelecer, no art. 35, o ensino médio como etapa final da educação básica, destacando como uma das finalidades para esta etapa de ensino a preparação básica para o trabalho e a cidadania, a LDB nº 9.394/96 valoriza a educação profissional, possibilitando, assim, o desenvolvimento de um processo de superação do enfoque assistencialista e do preconceito social que a caracterizava tradicionalmente.

Porém, elaborada no contexto do estado neoliberal, a lei é alvo de críticas por setores da sociedade civil, como os ligados aos profissionais da educação, no que se refere ao teor ideológico, uma vez que as propostas iniciais para a LDB, negociadas durante anos por mais de 30 organizações e instituições da sociedade civil, foram dura e sistematicamente combatidas, prevalecendo o projeto do Senador Darcy Ribeiro (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

O caminho percorrido para efetivar uma educação profissional condizente com os objetivos da educação nacional, cuja finalidade volta-se à formação de sujeitos cidadãos de direitos e deveres por meio de processos que respeitem e desenvolvam as diferentes dimensões do sujeito educando, é um caminho de idas e voltas, de avanços e retrocessos, de muitas lutas e diálogo entre diferentes grupos da sociedade civil e responsáveis pela elaboração de políticas públicas. Um fato considerado retrocesso na caminhada para a efetivação de uma educação profissional baseada em princípios educativos abrangentes foi o Decreto nº 2.208/97. Estudaremos esse decreto no próximo tópico.

TÓPICO 2

O Decreto nº 2.208/97: fragmentação curricular do ensino técnico

OBJETIVO

- Identificar as mudanças curriculares da EP com base no Decreto nº 2.208/97

Com o processo de reestruturação produtiva em marcha, a formação profissional ganha relevância como estratégia para atendimento às novas demandas do mercado, impulsionando a elaboração de políticas que provocaram reformas na EPCT. Neste tópico, estudaremos a reforma realizada na educação profissional a partir do Decreto nº 2.208/97, assinado um ano após a promulgação da LDB nº 9.394/96.

A reforma realizada a partir do Decreto em estudo se dá no contexto do governo de Fernando Henrique Cardoso, cuja política neoliberal dá à educação um caráter econômico, viabilizando reformas educacionais norteadas por uma pedagogia do capital ou do mercado – pedagogia das competências para a empregabilidade. (FRIGOTTO; CIAVATA; RAMOS, 2005).

Com essa finalidade, após a LDB nº 9.394/96, foi assinado o Decreto nº 2.208/97, que regulamentou o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da LDB em vigência. O Decreto estabeleceu como um dos objetivos da EP a promoção da transição entre a escola e o mundo do trabalho por meio da capacitação de jovens e adultos,



SAIBA MAIS!

A pedagogia das competências propõe o ensino baseado nas competências a serem formadas, em vistas ao desenvolvimento de habilidades profissionais. No processo de formação, o conhecimento a ser construído não parte da disciplina, mas de situações concretas de trabalho. Identificadas as situações concretas, elas passam por agrupamentos e hierarquização para identificação de competências a serem desenvolvidas e dos recursos que elas mobilizam. Entenda mais sobre a pedagogia das competências acessando o site: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/pedcom.html>>.

baseada em competências e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas.

O Decreto nº 2.208/97 regulamentou a educação profissional e a separou do ensino médio.

O Decreto proporcionou a ruptura da EP com o ensino médio, estabelecendo que a mesma seria desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que levem em consideração estratégias de educação continuada. Ressalte-se que tal separação amplia os espaços de realização da EP.

Em relação ao currículo para essa modalidade, foi decretada a elaboração de um currículo pleno para o nível técnico, o qual teria organização própria e independente do ensino médio, podendo a EP ser ofertada de forma concomitante ou sequencial ao ensino médio. Com essa determinação, são priorizados os conteúdos técnicos para a formação profissional voltados à aquisição de habilidades e competências específicas das áreas profissionais em detrimento aos conteúdos de formação geral próprios do ensino médio.

Dessa forma, a reformulação curricular, a partir desse decreto, remonta à LDB de 1971 no que se refere à separação entre os conhecimentos de formação profissional e os conhecimentos de formação geral, efetuando assim, a dualidade de ensino, na medida em que oferece currículo diferenciado ao público jovem que necessitava entrar no mundo do trabalho precocemente.

Com o currículo fragmentado, voltado apenas ao mercado de trabalho, dissociado das demais dimensões dos sujeitos educandos, os conteúdos de formação passam a ser também influenciados pelos empregadores, conforme estabelece o art. 7º:

Para a elaboração das diretrizes curriculares para o ensino técnico, deverão ser realizados estudos de identificação do perfil de competências necessárias à atividade requerida, ouvidos os setores interessados, inclusive trabalhadores e empregadores (BRASIL, 1997).

Quanto ao modelo dos currículos, estes poderiam ser organizados por etapas ou módulos e ter caráter de terminalidade com fins de habilitação, podendo também ser cursados em diferentes instituições. Nesse caso, os módulos seriam blocos de conhecimentos relativos à área do curso, que, em conjunto, comporia o perfil profissional a ser formado. No entanto, em cada bloco ou módulo específico,

o aluno poderia receber certificação. Ex: em um curso de Manutenção Mecânica, composto de três módulos, que integram carga horária X, o aluno pode realizar o primeiro e o segundo módulo e ser certificado com habilitação de montador de equipamentos ou completar todo o currículo e receber certificado de Técnico em Manutenção Mecânica.

É importante salientar que, para garantir a implementação da reforma, o governo criou o Programa de Expansão da Educação profissional – PROEP, que previa o financiamento para readaptação e/ou implementação de centros de educação profissional e o aumento de vagas para o ensino técnico e básico. Uns dos objetivos do programa era a separação formal entre o ensino médio e o ensino profissional, organização de currículo por módulo, reconhecimento e certificação por competência. Vale salientar que a liberação da verba para a instituição era condicionada à redução gradativa de vaga para o ensino médio no interior das instituições pertencentes à Rede Federal (GAMA, 2004).

O currículo do ensino técnico passa a ser organizado com base no processo de produção de cada área profissional, identificando as suas funções, que são as atividades ou ações mais específicas e as subfunções ligadas aos resultados parciais do processo de produção, conforme o exemplo abaixo:

Quadro 1 - Exemplo de análise do processo produtivo (Área profissional: Construção civil)

FUNÇÕES	SUBFUNÇÕES		
Planejamento e projeto	SF2 – Elaboração de estudos e projetos técnicos	SF2 – Elaboração de estudos e projetos técnicos	SF3- Elaboração do planejamento de obras
Execução de obras	SF4 – Instalação e gerenciamento de canteiro	SF5 – Execução de obras	SF6 – Controle do processo
Manutenção de obras	SF7 – Instalação e gerenciamento do canteiro	SF8 – Execução de obras de manutenção e restauração	SF9 – Controle do processo

(BRASIL, 2000)

Com isso, as matrizes de referência para a organização curricular serão as competências e habilidades, as bases tecnológicas, científicas e instrumentais identificadas nas subfunções de cada área de trabalho.

Essa reforma levou as instituições de ensino profissional a adaptarem seus currículos, antes planejados com base em objetivos de ensino, para planejar tendo

por referências as competências e habilidades previstas para a área profissional. Evidentemente, cursista, você pode estar indagando, mas o que é competência afinal?

A Resolução CNE/CEB nº 04/99, que instituiu as Diretrizes Curriculares para a Educação profissional de Nível Médio, define competência como a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.

Veja que o conceito de competência volta-se apenas à natureza do trabalho, podendo-se inferir que tal concepção não considera as demais dimensões necessárias ao mundo do trabalho e à formação do sujeito. Pode-se concluir também que a competência está ligada à capacidade ou habilidade de se fazer algo, ou seja, uma ação isolada, mascarando assim sua relação com a teoria. No entanto, observa-se que a Resolução considera três níveis de competências, acrescentando no Art. 6º o seguinte parágrafo.

Parágrafo único - As competências requeridas pela educação profissional, considerada a natureza do trabalho, são as:

- I. competências básicas, constituídas no ensino fundamental e médio;
- II. competências profissionais gerais, comuns aos técnicos de cada área;
- III. competências profissionais específicas de cada qualificação ou habilitação.

É importante compreender que a noção de competência não exclui conhecimento, ao contrário, conhecimento e ação estão intrinsecamente relacionados, pois “as competências manifestas por uma ação não são em si conhecimentos, mas utilizam e mobilizam certos conhecimentos, alguns simples outros complexos” (FERNANDES, 2004, p. 29).

A resolução em questão divulgou em anexo um quadro das áreas profissionais e cargas horárias mínimas para orientar as instituições no planejamento dos projetos curriculares dos cursos técnicos, divulgando as competências gerais de cada área proposta. Vejamos um exemplo.

- **ÁREA PROFISSIONAL**

Imagem pessoal

- **CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA**

Compreende a concepção, o planejamento, a execução e a gestão de serviços de embelezamento [...]

- **COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS GERAIS DO TÉCNICO**

- Correlacionar forma e cor com os aspectos gerais da composição visual.
- Identificar e analisar aspectos estéticos, técnicos, econômicos, mercadológicos, psicológicos, históricos e socioculturais no desenvolvimento da atividade profissional [...]

- **COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS**

A serem definidas pela escola pra completar o currículo, em função do perfil profissional de conclusão da habilitação.

- **CARGA HORÁRIA DE CADA HABILITAÇÃO**

800 horas

Vale ressaltar que o Decreto nº 2.208/97 ignorou as discussões e as propostas realizadas pelas entidades e representantes da educação e da sociedade civil em longo tempo de debates, principalmente no que se refere à concepção do ensino integrado a uma formação científico-tecnológica e ao conhecimento histórico social. A fragmentação da formação profissional proporcionada por esse decreto, dentre outros aspectos, provocou novos debates e negociações direcionadas à revogação do mesmo, culminando no novo decreto: o Decreto nº 5.154/2004.

Você deve ter percebido que o Decreto de 1997 foi norteador por controvérsias e críticas. Devido ao seu caráter retrógrado e autoritário, impôs formas fragmentadas e aligeiras de EP voltadas ao atendimento das necessidades do mercado. No próximo tópico, estudaremos as novas possibilidades trazidas pelo Decreto nº 5.154/2004, que revogou o decreto de 1997.

TÓPICO 3

O Decreto nº 5.154/2004: a integração da EP com o ensino médio

OBJETIVO

- Identificar as mudanças efetivadas na EP a partir do Decreto nº 5.154/2004

Neste tópico, conheceremos os principais aspectos do Decreto nº 5.154/2004, buscando entendê-lo como fruto de intenso movimento de debates e estudos sobre a educação profissional. Tal movimento foi cercado por controvérsias, avanços e recuos e negociações políticas entre os grupos envolvidos.

A gênese das controvérsias do processo de revogação do decreto de 1997 remonta às lutas sociais dos anos de 1980 pela redemocratização do país e pela “remoção do entulho autoritário”, como afirmam Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005, p.22). Esses autores asseveram que o marco dessas lutas foi a mobilização do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, que reivindicava um sistema de ensino público, gratuito e de qualidade. Tais lutas contribuíram para o processo de elaboração da constituinte de 1988 como também para a LDB nº 9.394/96.

O Decreto nº 5.154/2004 buscou reestabelecer no currículo para EP os conhecimentos de formação geral necessários à formação integral do estudante.

O contexto da revogação do Decreto nº 2.208/97 é caracterizado pela eleição do governo democrático popular, que possibilitou, em 2003, a participação de profissionais comprometidos com a educação na Diretoria do Ensino Médio e de Educação Profissional da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação. Outro fato importante foi a realização dos Seminários Nacionais intitulados “Ensino Médio: Construção Política” e “Educação Profissional: concepções, Experiências, Problemas e Propostas”, em maio e junho de 2003.

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 23), esses seminários contribuíram para um progressivo amadurecimento do conteúdo em jogo. No entanto, as discussões dos seminários não tomaram uma única forma de entendimento, ao contrário, mantiveram “as contradições e disputas teóricas e políticas sinalizadas desde o início do processo, culminando no Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004”.

Na busca de reestabelecer os princípios integrativos da EP, o decreto regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da LDB de 1996, definindo outras orientações para a organização dessa modalidade de ensino. Dentre elas, a integração entre a EP e o ensino médio. O Decreto nº 2.208/97 definiu que a EP de nível médio deveria ter organização curricular própria e independente do ensino médio. Em contrapartida, o decreto de 2004 determina que a EP de nível médio seja desenvolvida em articulação com ensino médio. A articulação deverá ser de forma integrada, oferecida para quem concluiu o ensino fundamental, e concomitante, oferecida a quem concluiu o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio.

Diferente do decreto anterior, que organizou a EP por área profissional com base no processo de produção, o decreto de 2004 reza que essa educação será organizada por áreas profissionais, mas em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica, acrescentando a necessidade de articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia. Com isso, o referido decreto amplia as bases para elaboração do currículo dessa modalidade.

O decreto de 2004 legisla também que os cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser organizados segundo itinerários formativos. Nesse documento, itinerário formativo é definido - como “o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos” (BRASIL, 2005).

Vale ressaltar, ainda, que o reforço à integração da educação profissional com o ensino médio dar-se-á com a publicação da Resolução nº 1, de 3 de fevereiro de 2005, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, às disposições do Decreto 5.154/2004. Essa Resolução incluiu a forma de articulação prevista no referido decreto, na Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as diretrizes nacionais para o ensino médio (BRASIL, 2004).

Outro importante reforço para a efetivação de uma nova concepção de currículo para a educação profissional foi a publicação em 16 de julho de 2008 da Lei nº 11.741, que alterou os dispositivos da LDB nº 9.394/96, com intuito de redimensionar,

institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

A lei nº 11.741 incorporou o conteúdo do Decreto nº 5.154/2004 e deu nova redação ao art. 39 da LDB anterior (5.692/71), que previa o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, condicionando a EP às finalidades da educação nacional. Assim, a lei nº 11.741 determina que:

A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia (BRASIL, 2008).

Além disso, o Capítulo III, antes denominado “Da Educação Profissional”, passa a ser denominado de “Da Educação Profissional e Tecnológica”.

Outra importante alteração ocorre na educação técnica de nível médio, a qual ganha uma seção no capítulo II, que trata da educação básica. Especificamente, é acrescentada a Seção IV-A denominada “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, cujo teor expõe a possibilidade do ensino médio preparar o educando para o exercício de profissões técnicas.

O artigo 39 da Lei 11.741/2008 direciona a organização curricular para uma nova possibilidade, a organização por eixos tecnológicos, reforçando a formação por itinerário formativo como previsto no Decreto 5.514/2004. Conforme o § 1º da referida Lei:

Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.

Vale ressaltar que o Parecer CNE/CEB nº 39/2004, que trata da aplicação do Decreto 5.514/2004, ressalta que as diretrizes curriculares definidas antes da publicação do decreto continuarão válidas, pois regulamentam dispositivos da LDB, na época em vigência. O parecer reza que será necessário fazer alterações nas resoluções que instituem as diretrizes de forma a definir orientações complementares aos aspectos divergentes ou de organização entre as orientações básicas do decreto revogado e o decreto em vigor (BRASIL, 2005).

Nessa perspectiva, com as publicações do novo decreto e da alteração da LDB 9.394/96, com a Lei 11.741/2008, há a necessidade de redefinição de diretrizes curriculares que incorporem as mudanças atuais ocorridas e orientem as novas bases curriculares para a EP. As orientações para a organização curricular, em específico para a educação profissional técnica de nível médio, foram publicadas na Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Sobre esse assunto, você estudará na próxima aula.

Chegamos ao fim da aula, esperamos que você tenha compreendido o processo de mudança ocorrida na EPCT, a partir do final da década de 1990, com a promulgação da Lei nº 9.394/96. A partir dessa aula, você deve ter percebido a complexidade que caracteriza esse processo, tendo em vista as relações de poder estabelecidas pelas diferentes instâncias e sujeitos que compõem a EPCT.

Até a próxima aula!

AULA 5

Os princípios da educação profissional e o currículo

Caro(a) aluno(a),

Na aula anterior, estudamos as reformas realizadas na Educação Profissional após a LDB nº 9.394/96, dentre elas as reformas advindas do Decreto nº 2.208/97, a Resolução CNE/CEB nº 04/99, o Decreto 5.514/2004 e a Lei nº 11.741/2008. Como visto, a publicação dos últimos documentos demandaram necessidades de redefinição das diretrizes publicadas na resolução de 1999, de forma que contemplem as determinações e orientações curriculares com base na Lei.

No intuito de conhecer as redefinições ocorridas para o currículo da EP, veremos, nesta aula, os princípios da EP e sua relação com o currículo, enfatizando o currículo integrado como uma forma de organização adequada para o desenvolvimento de uma formação integrada do aluno. Nosso estudo terá como base a Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, que define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, bem como a Resolução CNE/CP nº 3, de 18/12/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia, como também, autores que se dedicam aos estudos sobre currículo integrado.

Objetivos

- Conhecer os princípios que fundamentam a construção do currículo da EP
- Identificar as concepções de organização curricular implícitas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio
- Compreender a importância do currículo integrado para a Educação Profissional

TÓPICO 1

Princípios fundamentais para a EP

OBJETIVO

- Identificar os princípios fundamentais estabelecidos para a EP e a relação com o currículo

Neste tópico, você estudará alguns princípios que balizam a educação profissional. Antes de iniciar seu estudo, compreenda que toda educação é regida por princípios, os quais estão relacionados aos valores éticos, morais, filosóficos, pedagógicos, que, como linhas mestras, regem e norteiam as ações do processo educativo. Tais princípios estão direta e indiretamente ligados ao contexto social, político, econômico, histórico e educacional em que são estabelecidos.

Assim, os princípios da educação profissional foram pensados para atender às demandas atuais para a formação profissional advindas de vários âmbitos e sujeitos envolvidos com essa modalidade de ensino. Todavia, primeiramente, seus princípios estão relacionados com os princípios gerais da educação nacional, que são estabelecidos na LD nº 9.394/96:

LDB nº 9.394/96

Art. 3º - Princípios da Educação Nacional

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII- valorização do profissional da educação escolar;
- VIII- gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX- garantia de padrão de qualidade;
- X- valorização da experiência extra-escolar;
- XI- vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996).

Um dos princípios apresentados na LDB, que está diretamente relacionado às demandas atuais para currículo, é o **pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas**, cuja tentativa de efetivação está enunciada nos princípios da educação profissional, tanto nas diretrizes curriculares da educação profissional técnica de nível médio quanto nas diretrizes para o nível superior.

Esse princípio da educação nacional fornece base para a possibilidade de se pensar um currículo permeado por diferentes conhecimentos, ideias e organização. Isso possibilita que a EP supere a concepção engessada e rígida do currículo tradicional, pautado numa racionalidade técnica com modelo disciplinar, em que os conteúdos técnicos tinham um fim em si mesmo sem relação com conhecimentos de formação geral.

Essa possibilidade é viabilizada pela Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, que define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Os princípios enunciados por esse decreto direcionam para a pluralidade de ideias, para uma mudança de concepção da EP, como podemos observar nos princípios a seguir:

- trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua **integração** com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;
- **articulação** da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da **integração** entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico;
- **indissociabilidade** entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;
- indissociabilidade entre **teoria e prática** no processo de ensino-aprendizagem;

- **interdisciplinaridade** assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular;
- **contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade** na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas. (BRASIL, 2012, Grifo nosso).

Observe que as palavras-chave desses princípios trazem em sua base conceitos ou significados não condizentes com uma perspectiva curricular tradicional da EP, ao contrário, requerem desenhos curriculares inovadores, que considerem ideias, valores e conhecimentos, de diferentes instâncias. Um dos conceitos centrais subjacentes aos princípios é o de **formação humana integral**, o qual pressupõe que homens e mulheres são seres histórica e socialmente situados, capazes de produzirem a existência por meio do trabalho. A proposta de formação humana busca “garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política” (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Em vista à formação humana integral, propõem-se um processo formativo baseado na associação dos conhecimentos da ciência, da tecnologia e da cultura. Dessa forma, o currículo da EP deve ser um espaço em que esses conhecimentos se entrecruzem e sejam suportes para a compreensão ampla da relação do homem com o trabalho.

Para o domínio de um campo profissional, é importante que o sujeito aprendiz tenha compreensão do conhecimento científico produzido pela humanidade e que é necessário para o desenvolvimento e avanço das diferentes áreas profissionais. Como também, ele deve compreender o papel que o desenvolvimento tecnológico exerce na sociedade atual e as transformações que a tecnologia provoca no mundo do trabalho.

É importante salientar, ainda, que o **cuidado com a tecnologia** é um princípio enunciado também na Resolução CNPE/CP nº 03/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos superiores de tecnologia. A Resolução

pontua a compreensão e a avaliação dos impactos sociais, econômicos e ambientais resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias. Nesse sentido, um dos aspectos a ser considerado é a “análise integrada da problemática ambiental dos processos, considerando-se as relações que se estabelece entre o meio físico, biológico, sócio-econômico, político e cultural” (BRASIL, 2005).

Nesse aspecto, assenta-se a importância da cultura na formação profissional pelo fato de ela representar os valores éticos, estéticos e morais de uma sociedade. O conhecimento cultural possibilita a compreensão do contexto social, bem como, a reflexão sobre os padrões culturais, os quais influenciam e determinam ou não o processo produtivo, estando inserido nesse processo a produção, gestão e a incorporação de novas tecnologias.

Um currículo que contemple essa integração, necessariamente, realiza o diálogo entre os conhecimentos específicos, conhecimento de formação geral e a prática social, promovendo nesse ínterim a articulação entre a teoria e a prática.

Vejamos outro princípio: a **flexibilidade**. Esse princípio, defendido desde a Resolução CNE/CEB nº 04/99, que instituiu as Diretrizes Curriculares para a Educação profissional de Nível Médio, relaciona-se com a autonomia da instituição para desenhar um currículo adequado à realidade em que ela está inserida, tendo em vista o perfil profissional de conclusão que deseja alcançar, como também para introduzir inovações, adaptações e vivências de novas práticas pedagógicas.

Prima-se, dessa forma, a elaboração de um currículo flexível para a educação profissional técnica de nível médio, seja por meio de organização “por disciplinas ou componentes curriculares, projetos, núcleos temáticos ou outros critérios ou formas de organização”, seja oportunizando aos alunos a formação por “itinerários formativos diversificados e atualizados”. As diretrizes curriculares para essa modalidade de ensino conceituam itinerário formativo como:

“O conjunto das etapas que compõem a organização da oferta da Educação Profissional pela instituição de Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito de um determinado eixo tecnológico, possibilitando contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais devidamente certificadas por instituições educacionais legalizadas” (BRASIL, 2012).

A flexibilidade na construção de itinerários formativos volta-se ao atendimento das necessidades individuais de formação, permitindo que o aluno

realize seu percurso formativo de acordo com suas possibilidades e interesses. No entanto, deve ser programado considerando-se os itinerários de profissionalização do mundo do trabalho, a estrutura sócio-ocupacional e os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos de bens ou serviços.

A flexibilidade possibilita a realização de práticas interdisciplinares e contextualizadas pelas quais os conhecimentos das diversas áreas se inter-relacionem nas diversas atividades pedagógicas, possibilitando o diálogo entre as disciplinas em diferentes áreas de estudos, por meio de projetos de estudos e pesquisa.

É bom lembrar, também, que a interdisciplinaridade e a contextualização são uns dos eixos norteadores do currículo do ensino médio, enunciado na reforma desse nível de ensino, realizada no final da década de 1990. A partir desses dois eixos, propõe-se a vinculação do ensino médio ao mundo do trabalho e à prática social, de forma que o aluno seja capaz de continuar aprendendo, de ter autonomia intelectual e pensamento crítico e de compreender os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos (BRASIL, 2014). De acordo com as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, definidas pela Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012:

a interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes componentes curriculares, propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento (BRASIL, 2013).

A consonância existente entre essas diretrizes e as diretrizes para a educação profissional dá-se em vista a possibilidade de integração entre a educação básica e a educação profissional, como vimos no início da aula.

Até agora você deve ter compreendido que o respeito ao pluralismo de ideias, consubstanciado por meio de uma concepção curricular flexível e integrada, é “pedra angular” das mudanças ocorridas para o currículo da EP. É bom lembrar que esses princípios relacionam-se também com os princípios de:

reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades, considerando, entre outras, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, as pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade [...] reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo” (BRASIL, 2012).

O respeito à diversidade, previsto nas diretrizes, implica atender, no planejamento curricular, às diretrizes, às normas nacionais e às características culturais dos sujeitos das modalidades específicas que compõem a educação brasileira e que precisam dialogar com a educação profissional, tais como: Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, educação de pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade, Educação Especial e Educação a Distância.

Na esfera governamental, a integração da EP com as diferentes modalidades de ensino tem acontecido por meio de políticas públicas para a EP. Um dos programas do governo com essa característica é o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Assim como as diretrizes curriculares estudadas nesta aula, as do PROEJA propõem também o desenvolvimento de um modelo curricular diferenciado, baseado na integração de conhecimento, por meio de variadas metodologias, na tentativa de desenvolver uma aprendizagem significativa, contextualizada e condizente com a especificidade das modalidades e níveis de ensino a que se destina.

Prima-se, portanto, no desenvolvimento de um currículo integrado, mas o que se entende por currículo integrado? A resposta a essa indagação, buscaremos entender no próximo tópico.



SAIBA MAIS!

Conheça a proposta do governo para a integração da EP com a Educação Básica na modalidade Jovens e Adultos, acessando o endereço: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12814&Itemid=872>.

Nesse site, você encontrará o Documento Base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, para a formação inicial e continuada e ensino fundamental, para a EJA ensino médio, e para a educação escolar indígena.

TÓPICO 2

Currículo integrado

OBJETIVO

- Compreender o conceito de currículo integrado e suas diferentes formas de organização

Após conhecer alguns princípios da EP, estudaremos, neste tópico, a importância do currículo integrado para a educação profissional, tendo em vista uma maior compreensão sobre o princípio da integração enunciado pelas diretrizes curriculares para essa modalidade de ensino. Para tanto, tomaremos como base teórica, os estudos de Ciavatta (2005), Santomé (1998) e Ramos (2005). A partir desses autores, compreenderemos o currículo integrado como uma perspectiva contemporânea de organização curricular possibilitadora do diálogo entre diferentes conhecimentos e práticas educativas.

A perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento na educação profissional ultrapassa a abordagem curricular tradicional, que prioriza o currículo por disciplinas isoladas, fechadas em seu campo de conhecimento, sem relação com os demais campos. Tal perspectiva requer concepções curriculares mais abertas, mais flexíveis, que abriguem diferentes práticas educativas. Enfatiza-se, assim, a importância de se desenvolver **currículos integrados**.

Diferentemente do currículo disciplinar, descontextualizado da realidade, sem margens de opções para professores e alunos participarem das decisões na seleção de conteúdos, distantes das reais necessidades dos alunos, o currículo integrado possibilita a formação de sujeitos críticos, na medida em que incentiva a participação dos alunos no processo de aprendizagem. Para entendermos as

diferentes características entre esses dois tipos de organização curricular, vejamos o quadro síntese a seguir:

Quadro 2 – Diferenças entre currículo disciplinar e integrado

CURRÍCULO DISCIPLINAR	CURRÍCULO INTEGRADO
Ausência de conteúdos e atividades representativos da realidade do aluno.	Conteúdos culturais relevantes como base para a organização curricular.
Falta de estímulo ao questionamento da realidade sociocultural.	Ênfase nos valores, ideologias e interesses presentes nas questões sociais.
Disciplinas independentes, sem diálogos entre elas.	Possibilita a ligação entre as disciplinas e conhecimentos de diferentes áreas.
Rigidez do tempo, espaço, modelo, organização etc.	Flexibilidade de organização dos conteúdos, espaços e tempos escolares.
Não incentiva a liberdade de pensamento, nem a criatividade.	Possibilita a mobilidade do aluno, incentiva o desenvolvimento do espírito crítico.

Fonte: Adaptado de Fernandes e Rocha (2013).

Santomé (1998, p.112-118) afirma que a opção pedagógica pelo currículo integrado contempla três grupos de argumentos: epistemológicos e metodológicos,

No campo **epistemológico**, defende-se que o ensino de uma ciência integrada serve para que alunos e alunas analisem um problema também do ponto de vista de outras áreas de conhecimento.

Os **argumentos psicológicos** baseiam-se na ideia de que, no currículo integrado, minimiza-se o ensino baseado na memorização dos conteúdos para priorizar os processos de aprendizagem. Nesse processo, valoriza-se a peculiaridade dos alunos, respeitando o estágio de desenvolvimento cognitivo deles e prioriza-se a experiência como ponto de partida para aprendizagem.

No **campo sociológico**, argumenta-se que a integração proporciona visões da realidade nas quais as pessoas aparecem como sujeitos da história, considerando-se assim a experiência humana em sua globalidade. Defende-se que, como a experiência humana é global, os alunos devem aprender a analisá-la e a enfrentar-se com ela, saber que suas decisões são condicionadas por múltiplas razões.

psicológicos e sociológicos.

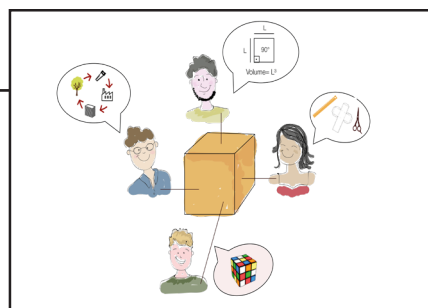
Pelos argumentos apresentados, você pode perceber que o currículo integrado é caracterizado pela ausência de divisão entre o conhecimento científico, acumulado historicamente pela humanidade, e o conhecimento cotidiano do aluno, construído nas relações sociais e culturais dele.

Nesse ponto, cursista, provavelmente, você pode estar se perguntando: em relação aos alunos da EP, qual a importância de se desenvolver currículos integrados? A importância de se desenvolver esse tipo de organização curricular assenta-se exatamente pela sua característica, pois quando os diferentes conhecimentos não são separados, possibilita-se ao aluno da EP o acesso ao conhecimento científico e cultural ao mesmo tempo em que desenvolve a formação técnica profissional, ampliando o campo de conhecimento do aluno, preparando não apenas ao atendimento das demandas do mercado. Em outras palavras, o currículo integrado é a concepção viável à formação profissional baseada na relação entre trabalho, ciência e cultura. Para tanto, conforme alerta Ramos (2005), é necessário que essa integração seja construída continuamente, ao longo da formação.

Devido ao teor tecnicista que caracterizou historicamente a EP, desenvolver esse tipo de formação profissional é um desafio para essa modalidade de ensino. No entanto, desenvolver uma formação baseada na integração desses conhecimentos é de suma importância, visto que são pressupostos para os futuros profissionais construir novos conhecimentos e novas condições de trabalhos e de melhor condução para sua vida social. É bom alertar para o fato de que a integração não pode caracterizar-se como mera oferta das disciplinas, mas na constante relação entre elas, demandando planejamento e redirecionamento no processo formativo; envolvimento dos alunos, releitura da realidade e flexibilidade na forma de elaboração dos projetos curriculares. Requer, portanto, mudanças na forma de conceber o processo curricular na EP.

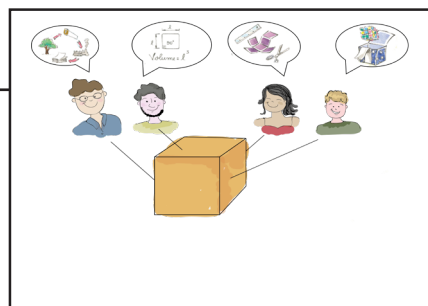
É importante compreender também que existem várias formas de organização de propostas curriculares integradas. Santomé (1998, p. 206-208), citando Print (1976), elenca quatro formas de integrar o currículo, que aqui ilustraremos com exemplos relacionados à área da educação profissional, a saber:

Integração correlacionando diversas disciplinas. Esse tipo de integração acontece quando um conteúdo de determinada disciplina depende dos procedimentos de outra para ser entendido, por exemplo: para aprender a realizar medição com um paquímetro (disciplina de metrologia), é necessário conhecer e aplicar operações com números decimais (disciplina de matemática).



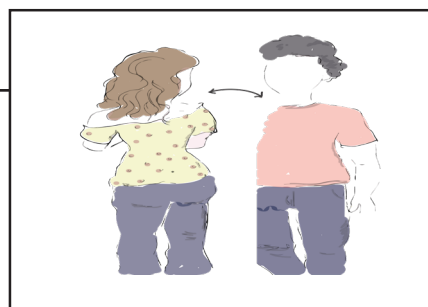
Fonte: <http://www.corbisimages.com/stock-photo/royalty-free/42-34718673/students-in-a-class-with-a-girl?popup=1&caller=enlargement>

Integração através de temas, tópicos ou ideias. Nessa forma de organização, o corpo de conteúdos e atividades de diferentes áreas é abrigado por temas ou tópicos. Por exemplo: o tópico “ondas” permite abrigar conhecimentos de várias disciplinas, como Eletricidade, Física, Matemática, conhecimento social e cultural. Não existem áreas ou disciplinas dominantes. As áreas são subordinadas à ideia que serve para reger a proposta de integração.



Fonte: Dead/ife

Integração em torno de uma questão da vida prática e diária. A integração é realizada a partir de problemas de diversas esferas do cotidiano, com grandes implicações na vida em sociedade, cuja compreensão requer conhecimento que não pode ser localizados facilmente no âmbito de uma determinada disciplina. Assim, os conteúdos são estruturados em torno do problema social e prático transversais, para melhorar o entendimento. Ex: Desemprego.



Fonte: Dead/ife



Integração a partir de temas e pesquisas decididos pelos alunos. Nesta forma de organização, parte-se da ideia de que os alunos aprendem com maior facilidade e significação quando as atividades são relacionadas com questões que eles consideram importantes. Por isso, os alunos devem escolher os temas problemas a serem estudados.

Pelas discussões estabelecidas e pela variedade de formas de integração curricular, podemos concluir que a realização dessa concepção curricular não é tarefa fácil, visto a complexidade existente em torno de sua prática, a qual requer um olhar diferenciado dos sujeitos que pensam e praticam o currículo na EP.

Neste tópico, identificamos algumas formas de organizar o currículo integrado, no entanto, existem outras formas de organização curricular que, dependendo da concepção pedagógica adotada pela instituição, podem servir de modelo para EP. Conheceremos outras formas de desenho curricular na próxima aula.

Até lá!!

AULA 6

Diferentes parâmetros e desenhos para o currículo da EPCT

Caro(a) aluno(a),

Na aula passada, vimos que o currículo tem diferentes possibilidades de ser desenhado. Nesta aula, em continuidade à classificação apresentada por Santomé (1998), estudaremos alguns tipos de currículo a fim de conhecer os pressupostos e as características deles. De início, conheceremos algumas propostas de modelo curricular para a Educação Profissional a partir das diretrizes curriculares e, em seguida, discutiremos alguns tipos de currículo mais indicados nos estudos sobre organização curricular.

Objetivos

- Conhecer algumas propostas de desenhos curriculares para a EPCT
- Caracterizar diferentes tipos de desenhos curriculares

TÓPICO 1

Organização curricular de acordo com as diretrizes curriculares da EPCT

OBJETIVO

- Conhecer algumas propostas de organização curricular para a EPCT, de acordo com as diretrizes curriculares para essa modalidade de ensino

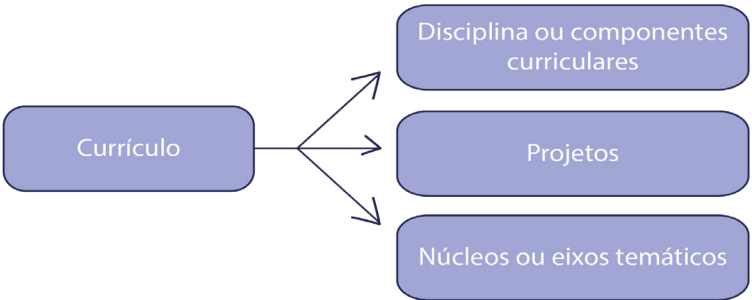
Neste tópico, conheceremos as orientações para organização curricular previstas para a Educação Profissional. Para tanto, serão consideradas as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012) e as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Tecnológica e de Graduação (BRASIL, 2002).

Nas orientações contidas nas referidas diretrizes, observa-se que as propostas de modelos curriculares para a Educação Profissional Técnica de nível médio são mais variadas do que para o nível superior. No entanto, orienta-se que esses dois níveis da EPCT, médio e superior, devem considerar os **Eixos Tecnológicos**, previstos no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e no Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, como parâmetros para a organização curricular. O Ministério da Educação organizou os eixos tecnológicos por grupos de ações científicas voltadas às atividades humanas, por exemplo, para os cursos superiores de tecnologia, no eixo tecnológico “Ambiente e saúde”, agrupam-se os cursos de Gestão ambiental, Gestão hospitalar, Oftálmica, Radiologia, Saneamento ambiental e Sistemas biométricos.

Outra orientação para a organização curricular nos diferentes níveis da EPCT, prevista nas diretrizes, é considerar a **matriz tecnológica** específica, ou seja, o conjunto das tecnologias (métodos, técnicas, ferramentas) referentes ao curso a ser planejado, bem como, o **núcleo politécnico** de cada eixo tecnológico, os quais se referem aos fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos,

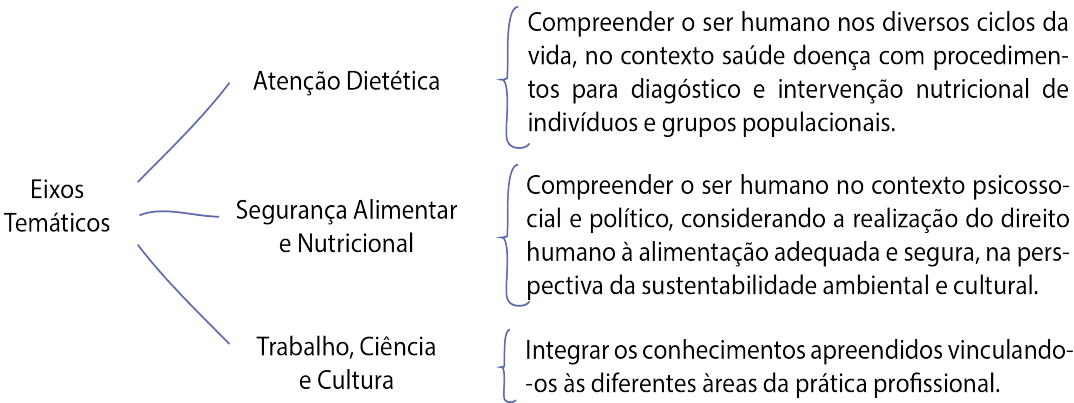
políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que caracterizam cada eixo. É bom lembrar que, em se tratando da EPCT de nível médio, além da matriz tecnológica e do núcleo politécnico, no currículo, deve-se considerar os conhecimentos e as habilidades referentes à educação básica.

Com base nos princípios da flexibilidade, da interdisciplinaridade, da contextualidade e da integração entre teoria e prática, o currículo poderá ser estruturado por diferentes modelos:



Vale ressaltar que as diretrizes curriculares para os cursos superiores de tecnologia orientam que os cursos poderão ser organizados por módulos que correspondam a qualificações profissionais identificáveis no mundo do trabalho, não pontuando outras possibilidades de modelo, além do previsto. Vejamos um exemplo de eixo temático:

Figura 9- Organização por eixos temáticos do Curso de Nutrição da USP



Fonte: www.fsp.usp.br/site/paginas/mostrar/2177

As diretrizes para a EP de nível médio e de nível superior orientam, independente do modelo a ser adotado pela instituição, que o currículo deve proporcionar vários elementos que favoreçam o conhecimento amplo sobre a área

profissional em formação e as habilidades necessárias ao exercício da profissão. Tomamos aqui alguns desses elementos apresentados nas Diretrizes Curriculares para a EP de nível médio, os quais, de forma mais condensada, são pontuados também pelas diretrizes para o nível superior, a saber:

- I. diálogo com diversos campos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como referências fundamentais de sua formação;
- II. elementos para compreender e discutir as relações sociais de produção e de trabalho, bem como as especificidades históricas nas sociedades contemporâneas;
- III. recursos para exercer sua profissão com competência, idoneidade intelectual e tecnológica, autonomia e responsabilidade, orientados por princípios éticos, estéticos e políticos, bem como compromissos com a construção de uma sociedade democrática;
- IV. domínio intelectual das tecnologias pertinentes ao eixo tecnológico do curso, de modo a permitir progressivo desenvolvimento profissional e capacidade de construir novos conhecimentos e desenvolver novas competências profissionais com autonomia intelectual;
- V. instrumentais de cada habilitação, por meio da vivência de diferentes situações práticas de estudo e de trabalho;
- VI. fundamentos de empreendedorismo, cooperativismo, tecnologia da informação, legislação trabalhista, ética profissional, gestão ambiental, segurança do trabalho, gestão da inovação e iniciação científica, gestão de pessoas e gestão da qualidade social e ambiental do trabalho (BRASIL, 2002, p. 5).

Mediante as orientações das diretrizes curriculares, percebe-se que a organização do currículo para a EPCT não é algo simples, pois requer estudos, análise e conhecimento em torno do mundo do trabalho e das demandas educacionais e sociais. Porém, o importante no planejamento é a instituição adotar um modelo curricular coerente com as necessidades da comunidade escolar, com as premissas contidas em seu projeto político pedagógico, resguardando as orientações legais para a EPCT.

Chegamos ao fim deste tópico, você deve ter compreendido que existem

vários aspectos a serem considerados no planejamento curricular da educação profissional. Compreendeu também que, embora atrele a organização do currículo por eixo tecnológico, as diretrizes, com base no princípio da flexibilidade, propõem que o mesmo pode ser organizado por diferentes modelos: por disciplina ou módulos, projetos, núcleos ou eixos temáticos. Nesse ponto, cursista, você poderá questionar: mas o que são esses modelos? O que os caracterizam? Encontraremos as respostas a essas questões no próximo tópico.

TÓPICO 2

Modelos de currículos

OBJETIVO

- Conhecer diferentes modelos de currículo e suas principais características

N o tópico anterior, estudamos algumas orientações de organização do currículo para a EPCT a partir das diretrizes curriculares, no qual foram apresentados alguns tipos de currículos. Neste tópico, estudaremos modelos de currículo que têm sido elementos de discussão e experiência em diferentes instituições e em variados níveis e modalidades de ensino, como exemplos: nas universidades de São Paulo, nos Institutos Federais do Ceará e da Bahia, entre outros.

Para esse estudo, é importante você compreender que qualquer modo de organizar e desenvolver o currículo requer o envolvimento de todos os sujeitos institucionais (corpo docente, administrativo, corpo discente), como também mudanças no pensar e no fazer o currículo.

Vejamos, a seguir, quatro modelos de currículos: por **problemas**, por **projeto**, por **rede** e por **módulos**.

1. CURRÍCULO POR PROBLEMAS

Neste tipo de organização, parte-se do princípio que a aprendizagem não é linear, estrutura-se a partir da ação do sujeito em situações diversas. Ao agir, ao fazer conexões entre as situações, o sujeito as reelabora e dá novos sentidos, ampliando assim seu conhecimento. Com base nessa concepção de aprendizagem, no currículo baseado em problema, os conteúdos devem ser apresentados de forma integrada. A proposta pedagógica, dessa forma de currículo, é baseada na abordagem de ensino e aprendizagem centrada no aluno e o problema é o mediador do processo de aprendizagem.

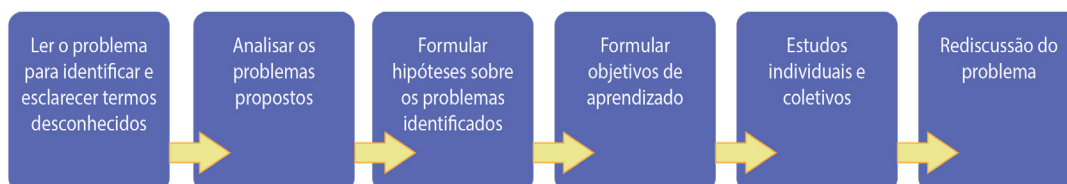
No Brasil, o currículo por problema tem sido utilizado em cursos nas áreas da saúde, como na Universidade Estadual de Londrina - UEL, nas escolas de Medicina da Universidade Estadual de São Paulo-UNESP-Botucatu, na Faculdade de Medicina de Marília FAMEMA (BERBEL, 1998).

Com base nesse método, os problemas selecionados para o estudo são baseados em situações diversas e importantes para o aprendizado dos alunos, o que eles devem saber/dominar. Selecionados os problemas, os quais serão os temas de estudos, busca-se desenvolvê-los de forma reflexiva e crítica, tendo em vista a participação ativa e autônoma dos alunos no processo. De acordo com documento da Universidade de Londrina, um bom problema deve ter as seguintes características (UEL, 2014):

Ser simples e objetivo, evitar pistas falsas que desviem a atenção do grupo do tema principal.

Ser motivador, despertar o interesse do aluno pela sua discussão. Um bom problema deve propor situações sobre as quais o aluno já tenha algum conhecimento prévio.

Os problemas são estudados em grupos de apoio, com um professor tutor responsável por 8 a 10 alunos. Cada grupo tem um aluno que assume a função de coordenador e outro de secretário. De início, o tutor apresenta o problema para o grupo, para identificar, esclarecer termos desconhecidos e analisar o problema, levantando hipóteses para descobrir suas causas. Após a discussão do mesmo, os alunos formulam objetivos de aprendizado. No segundo momento, eles realizam estudos individualizados, fora do grupo tutorial. Após essas fases, os alunos em grupo rediscutem o problema com base nos novos conhecimentos adquiridos. Como você pode ver a seguir, a sistemática de estudo dos problemas segue uma sequência:



Vejamos um exemplo de problema a ser explorado:

Um determinado hotel, no período de Copa do Mundo, recebeu vários grupos de turistas. Mediante a chegada dos grupos, o gerente observa que não tem cômodos suficientes para hospedar todos os turistas. Como solução, o gerente levou parte dos grupos para se hospedar em outro hotel próximo ao dele. Tal fato gerou irritação e tumulto entre o grupo de turistas e o gerente. Diante dessa situação, surgem alguns questionamentos:

- Porque não tinha acomodação suficiente? Porque o gerente reservou vaga mais do que poderia receber?
- Porque o gerente observou a falta de cômodo apenas no dia de receber os grupos?
- E se o outro hotel não tivesse vaga?

Você deve observar que o problema apresentado é simples, objetivo e supõe uma situação real a ser resolvida. O problema deve suscitar discussões e análise da situação para chegar a uma solução. Essa forma de organizar o currículo contribui para os alunos construírem habilidades de resolução de problemas em situações imediatas.

Vale ressaltar que o processo de organização curricular por problemas é constituído por comissões, tais como:

- Comissão de currículo: responsável pelo acompanhamento dos tutores, ela propõe a curricular, pelos aspectos didáticos pedagógicos;
- Comissão de avaliação: composta pelos professores responsáveis pelo acompanhamento dos módulos de avaliação realizada no curso;
- Comissão de proposição de problemas: forma os grupos que formulam os problemas de acordo com os temas planejados pela comissão de currículo;
- Comissões diretivas: as decisões finais sobre o currículo são tomadas em instâncias superiores, as quais são representadas pelos conselhos superiores e colegiados.

2. CURRÍCULO POR PROJETO

Um dos objetivos de se trabalhar por projetos é integrar e contextualizar conhecimentos. Assim como o currículo por problema, o currículo por projeto é baseado na abordagem centrada no aluno e em suas necessidades educacionais. O currículo por projeto proporciona a integração dos conhecimentos, de forma contextualizada, uma vez que parte de uma temática significativa para o aprendizado

do aluno. A temática envolvida no problema deve ser real, podendo ser oriunda tanto do conteúdo específico, quanto de um problema da sociedade atual, de uma experiência vivida pelos alunos, enfim, de diversas fontes.

Fernandez Hernández e Monserrat Ventura (1998), divulgadores da proposta de projetos de trabalho, defendem que um dos objetivos desse tipo de currículo é proporcionar alto grau de autoconsciência e de significatividade nos alunos com respeito à aprendizagem deles, visto que instiga-os a buscarem novos sentidos, significados e referências ao que estão estudando. Os projetos de trabalho aproximam o aluno da escola e se vinculam à pesquisa de algo significativo, emergente, que desperte o interesse do aluno.

De acordo com os autores citados, o planejamento curricular por projeto está relacionado ao Projeto Pedagógico da escola. O professor faz a previsão dos conteúdos e das atividades, tendo em vista responder a questão: o que pretendo que os membros dos grupos aprendam com o projeto? Após selecionar o tema do projeto, o professor busca criar um clima de interesse e motivação nos alunos. Nessa perspectiva, o professor atualiza informações relativas aos temas dos projetos, cria novas estratégias e valoriza as experiências trazidas pelos alunos. Todo o processo passa por avaliações para analisar o nível de aprendizagem do aluno, as relações estabelecidas, as novas possibilidades. A partir do processo avaliativo, observa-se a perspectiva de elaboração de novos projetos.

Em síntese, você pode concluir que o currículo por projeto contribui para o desenvolvimento cognitivo e a capacidade reflexiva do aluno na medida em que proporciona diversas aprendizagens a ele. O quadro, a seguir, expõe algumas delas:

aprendizagem significativa	• aluno vivencia uma proposta de aprendizagem com sentido para ele. • o produto final, ou seja, a conclusão do projeto, assegura ou revela a aprendizagem do aluno sobre o assunto estudado.
aprendizagem cooperativa	• aluno aprende ativamente e cooperativamente determinado conteúdo para compreender e construir um produto, realizar uma pesquisa. • aluno aprende com os outros alunos; aprimora suas habilidades comunicativas.

- o aluno vivencia uma aprendizagem contextualizada e a partir do interesse dele, mediada pelo professor.
- o aluno desenvolve capacidade de pesquisar, saber planejar e organizar um processo de estudo de um tema ou problema real.

Como se observa, o trabalho por projeto proporciona diversas aprendizagens e contribui para a formação de sujeitos reflexivos, criativos e questionadores da realidade, ampliando as possibilidades de ação dos sujeitos em seu ato educativo, tais como: planejar, pesquisar, analisar, comunicar.

3. CURRÍCULO POR REDE OU HIPERTEXTUAL

Com o desenvolvimento da tecnologia da informática, na década de 1990, a educação ganha novos espaços de aprendizagem, da sala de aula (que costumava ficar somente entre os muros da escola) para o mundo virtual, para a aprendizagem em rede midiática. A partir das mídias interativas, é possível praticar currículo em que professores e alunos não dividem o mesmo espaço e tempo presenciais, mas podem estar interagindo.

O currículo em rede ou hipertextual considera o conhecimento como resultado da interação do homem com o meio. Sendo o homem um sujeito inacabado, sua interação com o meio e, consequentemente, sua produção de conhecimento também é inacabada, provisória, transitória. A metáfora da rede, então, remete à perspectiva do conhecimento transdisciplinar. Nessa perspectiva, como uma grande teia, o conhecimento são fios que vão sendo puxados e tecidos, formando outros significados, criando novas teias de conhecimentos. Em outras palavras, o conhecimento é produzido no emaranhado de conexões entre sujeitos mutualmente relacionados. É importante ressaltar que, no currículo em rede, o professor e o aluno podem criar e recriar situações de aprendizagens simultâneas, propondo diversas experimentações, situações.

VOCÊ SABIA?



Tecnicamente, um hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como uma corda com nós, mas cada um deles, ou maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular [...] Funcionalmente, um hipertexto é um tipo de programa para a organização de conhecimentos ou dados, a aquisição de informações e a comunicação (LÉVY, 1993).

Numa prática de educação a distância, como no curso que você está estudando, o currículo hipertextual tem ampliado as possibilidades de conhecimento nesse tipo

de educação, por possibilitar não apenas ligações rápidas entre conhecimentos, como também, maior interações entre os sujeitos, diferente das práticas curriculares a distância tradicionais.

Na educação a distância, o planejamento curricular, e seu desenvolvimento, requer a integração de uma equipe multidisciplinar, de forma que todos trabalhem conectados numa rede de saber e fazer que se interliga e se multiplica em tempo real. Para você ter ideia do emaranhado que constitui o currículo de um curso a distância, é necessário que compreenda a rede que foi formada para que você estivesse lendo este texto neste exato momento. Rede esta composta por programadores, professores conteudistas, professores formadores, professores tutores, *webdesign*, supervisores, dentre outros que precisam trabalhar interconectados presencial e virtualmente, para que você tenha uma formação de qualidade.

No entanto, mesmo com toda a estrutura e sujeitos envolvidos na viabilização desse tipo de currículo, ele será viável com a efetivação da rede de conhecimento. Isso implica interações entre professores e alunos, de forma que esses sejam “autores e coautores (emissores e receptores) de mensagens abertas e contextualizadas pela diferença de suas singularidades” (SANTOS, 2005).

Vale ressaltar que o espaço da prática do currículo em rede, hipertextual, é o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Nele, o currículo se corporifica, é desenhado de forma que alunos e professores pratiquem e construam suas redes de saberes e fazeres por meio de conteúdos hipertextuais, atividades e ferramentas interativas que permitem a comunicação e mediações entre os sujeitos. Vejamos um exemplo de AVA.

Figura 10- Curso de Aperfeiçoamento em Docência da EPCT- IFCE



FONTE: AVA/IFCE

Para que o aluno participe de uma prática curricular que proporcione a construção de conhecimentos, é necessário que o AVA seja rico em possibilidades interativas, disponibilizando uma interface com várias ferramentas de navegação que permitam ao aluno acessar fontes de conhecimentos diversos e interagir com os sujeitos participantes do curso.

4. CURRÍCULO POR MÓDULOS

O modelo curricular por módulo se caracteriza pela organização do currículo em blocos de aprendizagem. Na perspectiva de currículo flexível, embora os módulos sejam autônomos, tenham sua especificidade, eles devem se relacionar uns com os outros, de forma a compor o conjunto articulado de conhecimentos em vista a aprendizagem do aluno. Os módulos podem ser organizados por disciplinas, por temas, problema, desde que contemplem os conhecimentos específicos da área do curso que se pretende realizar.

Como os demais modelos de currículos, o modelo por módulo exige planejamento, novas formas de gestão administrativa e pedagógica dos tempos, espaços e recursos, novas relações entre professor e alunos e o acompanhamento das possíveis progressões dos alunos de um módulo para outro, por meio de processos avaliativos diversos.

No ensino profissional, o modelo de módulos está relacionado com a perspectiva do currículo por competência, proposto como mais adequado, tanto por possibilitar a aquisição progressiva das competências pelo aluno, quanto por permitir a mobilização dele em sua formação, o que viabiliza a possibilidade do planejamento de itinerários formativos. Nesse tipo de currículo, os módulos são pensados a partir da análise do perfil profissional a ser formado e as respectivas competências para cada área profissional. A partir da análise, define-se os conhecimentos a compor cada módulo. Como exemplo de estrutura curricular em módulo, podemos demonstrar o modelo do curso de técnico em Eletrotécnica, do Instituto Federal da Bahia – IFBA.

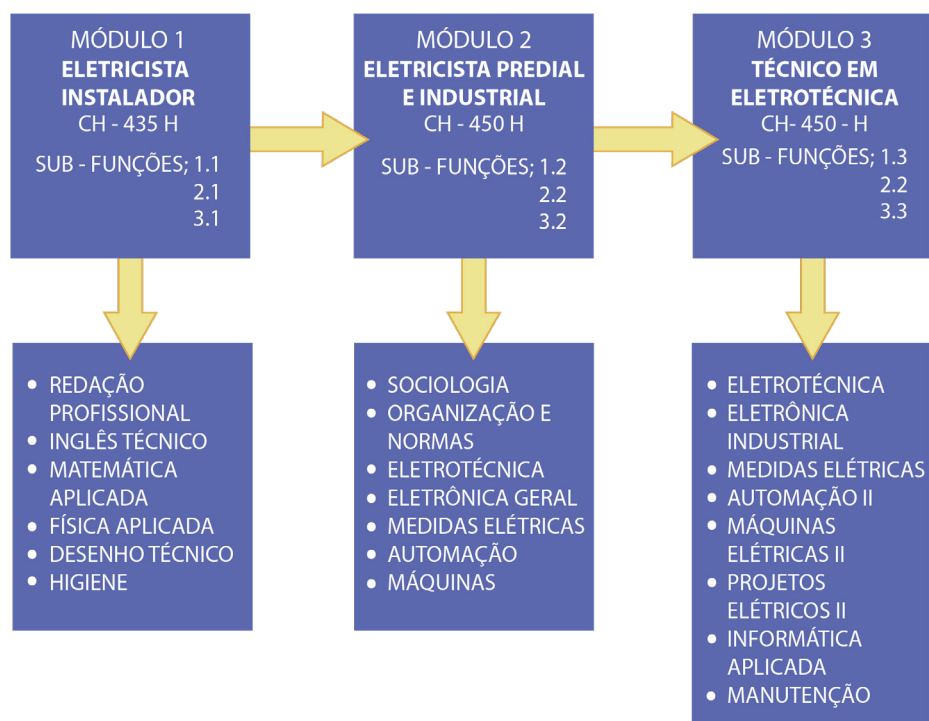


Diagrama em bloco do currículo
 Fonte: http://www.cefetba.br/ensino/profissional/eletrotecnica_curricular.htm

Observe que cada bloco corresponde a um conjunto de conhecimento específico a uma habilitação, que se integram entre si para formar o perfil final a ser formado pelo técnico em eletrônica e que permitem que o aluno tenha habilitação específica na área em que está se formando.

Chegamos ao final de nossa aula, estudamos alguns exemplos de modelos curriculares, que poderão ser adotados não apenas na EPCT, como em outras modalidades de ensino. Embora existam outros tipos, como por ciclo de formação e disciplinar, para o objetivo de nosso estudo, nos concentramos aos modelos por projeto, por problemas, hipertextual e por módulo. Esperamos que você tenha compreendido a especificidade de cada um, como também, que cada modelo está relacionado a concepções filosófica, pedagógica, psicológica da educação.

No entanto, as decisões sobre o modelo a adotar e a contribuição das diferentes formas de organização curricular para a aprendizagem dos alunos só serão possíveis a partir de um processo de planejamento. Tal assunto, discutiremos na próxima aula.

Até lá!!

AULA 7

Planejamento curricular na EPCT

Caro(a) aluno(a),

Nas aulas anteriores, estudamos diversos modelos de currículo e compreendemos que eles têm um referencial particularizado que fundamenta e dá validade a cada um dos modelos. No entanto, a decisão da organização curricular por um ou outro tipo passa necessariamente pelo processo de planejamento. É a partir do planejamento que o projeto curricular é desenhado. Nele são feitas as previsões para a ação educativa, são tomadas as decisões sobre os objetivos educativos e sobre o tipo de ação que será realizada, dentre outros aspectos. Entretanto, o planejamento a ser realizado, as decisões a serem tomadas e o desenho a ser organizado estão relacionados tanto com a forma de conceber o currículo quanto com as relações entre teoria e prática.

Nesta aula, estudaremos o planejamento curricular a partir de duas concepções: a concepção técnica e a concepção prática. Para tanto, organizamos a aula em três tópicos: no primeiro, abordamos o planejamento curricular na perspectiva da racionalidade técnica; no segundo, destacamos o planejamento a partir da concepção da racionalidade prática e, no terceiro, evidenciamos o planejamento curricular a partir das diretrizes curriculares para a EP.

Objetivos

- Conhecer diferentes perspectivas de planejamento curricular
- Compreender as diferenças entre o planejamento curricular na perspectiva técnica e na perspectiva prática
- Conhecer as etapas de um planejamento por competência

TÓPICO 1

Planejamento curricular: perspectiva técnica

OBJETIVO

- Identificar as partes integrantes do planejamento numa perspectiva tecnológica

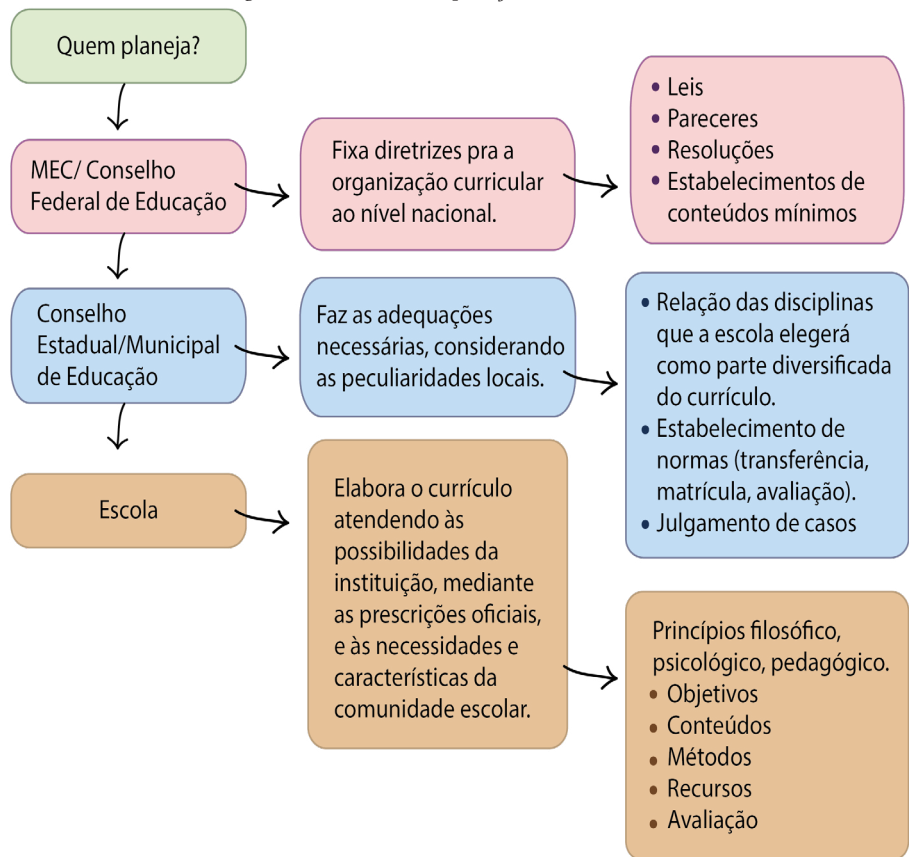
Neste tópico, conheceremos uma das formas de compreensão de planejamento de projeto curricular, a qual se caracteriza por uma visão técnica ou tecnológica do ato de planejar. Esperamos que você compreenda as principais características desse tipo de planejamento e identifique a presença de algumas delas nas atuais práticas desse assunto.

Antes de compreendermos a concepção técnica do planejamento curricular, é relevante entendermos alguns aspectos:

- Na elaboração de um currículo, busca-se responder questões referentes ao ato educativo, as quais correspondem à finalidade da educação, aos conhecimentos/culturas a serem selecionados e como realizar a prática.
- A escola deve elaborar seu currículo com a participação de todos os sujeitos e instâncias envolvidos no processo educativo.
- Como parte de um macro sistema educacional, a escola, ao planejar o currículo, deve considerar a realidade da comunidade escolar e as demandas da sociedade e das instâncias que regulamentam o sistema de ensino, como Ministério da Educação e Conselhos.

O processo de planejamento tem um percurso a ser considerado, tendo em vista as instâncias envolvidas na elaboração do currículo. Observe o organograma a seguir.

Figura 11 – Instâncias de planejamento curricular



FONTE: ADAPTADA DE PILETTI (1991).

A partir desse organograma, observamos que há uma distribuição hierarquicamente organizada de funções e tarefas. Essa forma de divisão de função e responsabilidade caracteriza o que chamamos de **racionalização do processo de planejamento**. De acordo com a forma de se conceber o currículo, ela pode ser realizada em dois níveis: a **racionalização tecnicista** e a **racionalização prática**. O modelo de planejamento que se centra nos resultados do processo refere-se ao modelo tecnicista. Vamos entender melhor esse tipo de planejamento.

Conforme você estudou na segunda aula, a teoria tradicional do currículo concebe-o como uma questão técnica, como um produto a ser aplicado, cujo planejamento deve alcançar a eficácia na mudança de comportamento do aluno. Nesse caso, o currículo é uma prescrição, antecede o processo educativo vivenciado, podendo ser aplicado a todas as realidades, independente de onde ele

será desenvolvido. O planejamento, portanto, é um conjunto de previsões e ações perfeitamente organizadas e ordenadas de forma que tudo possa se enquadrar ao seu modelo.

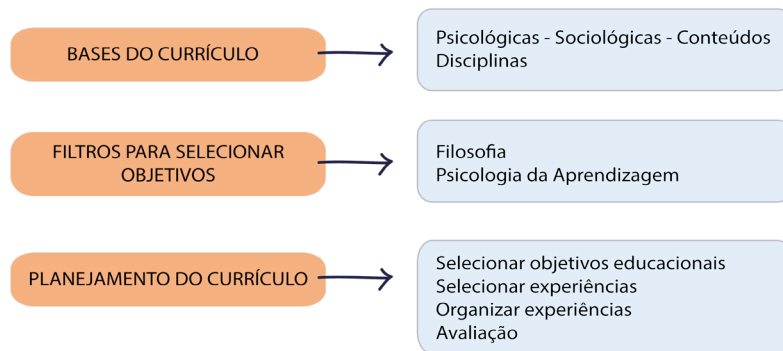
Nesse tipo de planejamento, os objetivos educacionais têm importante papel, pois definem os fins, os comportamentos a serem alcançados. Eles são os determinantes das demais partes que compõem o planejamento. Dessa forma, os **objetivos** são o marco inicial do projeto numa perspectiva tecnicista. Após responder quais os fins educacionais, busca-se responder também, o que ensinar? Como saber se os objetivos foram alcançados? Assim, as previsões são organizadas em seqüências:



Como você deve lembrar, na segunda aula, vimos que o educador norte americano Ralph Tyler (1977) foi um dos primeiros teóricos a propor um método racional para elaboração de currículo. Tyler (1977) advertia que formular satisfatoriamente os objetivos ao ponto que sinalizem tanto os aspectos de comportamento quanto de conteúdo permite obter especificações para indicar qual é precisamente o papel do educador. O autor acrescenta que, ao se formular claramente os resultados que se deseja, o elaborador do currículo disporá de critérios para selecionar os conteúdos, sugerir atividades de aprendizagem, decidir os procedimentos didáticos, e, assim, cumprir com os demais requisitos de planejamento do currículo.

Para esse autor, a definição dos objetivos, que é de suma importância, deverá ter fundamentos sólidos, baseados na filosofia e na psicologia. Vejamos na figura 12 a síntese do modelo de planejamento tyleriano.

Figura 12 – Modelo de planejamento de Tyler (1977)



Fonte: Linuesa (2013)

Observe que as teorias tradicionais se preocupavam em responder questões referentes ao processo de ensino, concebiam o currículo como um plano, um programa, portanto, o modelo curricular se consubstancia num plano pedagógico, em um planejamento educacional.

ATENÇÃO!



Para maior compreensão do pensamento de Ralph Tyler e Hilda Taba, você deve mobilizar os conhecimentos construídos na disciplina de Didática aplicada à EPCT.

O modelo de planejamento curricular de Tyler foi ampliado, dentre outros teóricos, por Hilda Taba (1974), que entre outros aspectos, defende a análise da cultura e da sociedade, a contribuição das teorias da aprendizagem como base para currículo e o diagnóstico da aprendizagem e dos alunos enquanto sujeitos de aprendizagem, como uma das fases no processo de planejamento.

O modelo de planejamento curricular baseado na racionalidade técnica predominou até a década de 1980, quando recebeu críticas pelo teor psicológico e pedagógico acultural e acrítico, pela falta de análise de valor dos conteúdos e por contribuir para a hierarquização do trabalho, uma vez que o currículo, naquela época, era elaborado por técnicos especialistas e os professores apenas executavam (SACRISTÁN, 1998). Depois disso, passou-se a experienciar outra forma de planejamento curricular, com princípios e fundamentos voltados para a prática curricular, conforme estudaremos no próximo tópico.

TÓPICO 2

Planejamento curricular: perspectiva técnica

OBJETIVO

- Compreender o planejamento curricular como um processo flexível e participativo

Estudaremos, neste tópico, outro tipo de planejamento curricular, originado das críticas postas ao modelo tecnicista. Você deve observar que de um modelo, antes elaborado por uma organização linear, tendo os objetivos educacionais como centro do processo, passou-se para uma proposta flexível, a qual enfatiza o contexto sociocultural como um dos aspectos importantes do planejamento.

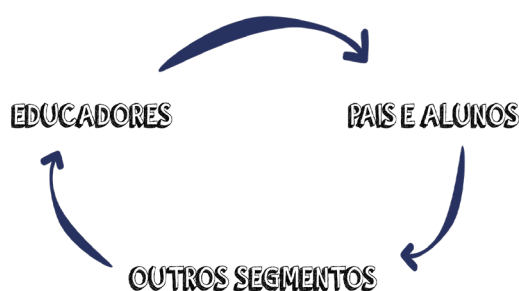
Conceber o planejamento numa perspectiva prática é compreender o currículo enquanto processo formativo, contextualizado, como um conjunto de práticas educativas diversas. Sob tal concepção, a concepção de desenvolvimento curricular corresponde não apenas ao momento de elaboração do currículo como também à sua realização, se constituindo como um processo complexo e dinâmico. Podemos compreender o desenvolvimento curricular como:

Acto que conjuga uma intencionalidade dependente de uma estratégia de planificação no sentido da sua abertura ou de seu fechamento aos vários intervenientes. Por mais complexo que seja, o currículo decidir-se-á numa perspectiva orientadora e não numa perspectiva determinante da prática (PACHECO, 2005, p. 48).

Observe que, nessas últimas afirmações do autor, se encontra umas das diferenças entre as perspectivas tecnológica e prática: enquanto na primeira o planejamento é determinante da prática, na segunda, ou seja, na processual, ele é orientador da prática, pois pode ser redefinido em função dos contextos reais da escola, dos alunos, dos professores etc.

As decisões sobre o currículo não apenas estão relacionadas aos aspectos substantivos desse documento, tais como: objetivos-conteúdos-atividades-recursos-avaliação, como também “aos aspectos sócio-políticos que definem a abrangência das decisões presentes no currículo; aspectos técnico-profissionais que se relacionam com a metodologia e os modos de operacionalização curricular” (PACHECO, 2005, p. 47). Trata-se, portanto, de se pensar a elaboração de um currículo a partir da relação entre as etapas de fundamentação, ação e avaliação desse documento, concebendo-as como momentos interligados.

Em contrapartida à hierarquização do planejamento, na perspectiva prática, o processo é deliberativo e envolve representantes dos segmentos educativos, professores, alunos, pais que em um processo interativo tomam decisões e propõem ações educativas.



Com essas características, essa concepção de planejamento curricular possibilita a existência de um planejamento participativo. Nesse momento, cursista, você pode se questionar: o que é planejamento participativo? Vejamos:

O **planejamento participativo** fundamenta-se numa concepção pedagógica, baseada nos pressupostos de uma educação emancipatória, integradora de conhecimentos, que concebe homens e mulheres como sujeitos ativos, produtores de sua história. Por meio do planejamento coletivo, é garantido o envolvimento de todos os sujeitos pertencentes à escola em todos os momentos do planejamento. Vale ressaltar que a participação também é estratégica, pois poderá diminuir a resistência dos sujeitos ao processo de planejamento, uma vez que se envolverão em diálogos com seus pares.

Para Vasconcelos (1995), teórico do planejamento escolar, o planejamento participativo é justificado por alguns aspectos:

- o sujeito da reflexão é também o sujeito da decisão, da ação, do usufruto
- há motivação pelo fato de se estar atendendo às necessidades dos sujeitos
- possibilita-se o crescimento dialético da autonomia e da solidariedade
- o que se privilegia é o processo e não o plano escrito (p. 51).

Compreendemos a importância do planejamento participativo pelo fato de ele ser um instrumento de reflexão sobre a prática educativa, que viabiliza as possibilidades de mudanças e melhorias do processo educativo por meio do comprometimento coletivo dos sujeitos.

É bom lembrar que se inserem nesse tipo de concepção sobre o planejamento curricular os modelos de currículo integrado (SANTOMÉ, 1998) e os demais modelos, como o currículo por projeto de trabalho (HERNANDÉZ ; VENTURA, 1998), por problema (BERBEL, 1998), sobre os quais estudamos nas aulas 5 e 6.

Você deve ter percebido que a diferença entre as abordagens de planejamento situam-se nas concepções sobre a educação e sobre o currículo. A forma de concebê-los influencia na forma de planejá-los. Portanto, na concepção tecnicista, o foco do planejamento são os objetivos educacionais; numa concepção prática, o foco é a cultura, a experiência, o processo e, cada uma dessas concepções se traduz em uma forma de organizar seu currículo. Vale ressaltar que a predominância de um ou outro modelo depende do momento histórico. Na atualidade, temos uma demanda para o planejamento por competência. Sobre esse tipo de planejamento, estudaremos no próximo tópico.

TÓPICO 3

Planejamento na EPCT: currículo por competência

OBJETIVO

- Identificar as etapas de um planejamento por competência

Conforme estudamos na aula 4, a partir do Decreto nº 2.208/97, a educação profissional passou a ter como matrizes de referência para a organização curricular as competências e habilidades para o mercado de trabalho. A centralização nas competências foi pouco alterada a partir do Decreto nº 5.514/2004. Atualmente, com a publicação da Resolução CNE/CP nº

3, de 18/12/2002, que institui as novas diretrizes curriculares para a EP, observa-se, embora as matrizes de referências para o planejamento tenham sido ampliadas, que o planejamento por competência continua sendo uma demanda para a EP. Portanto, neste tópico, estudaremos esse tipo de planejamento para que você compreenda as características da organização curricular por competências.

Nos tópicos anteriores, aprendemos que, tradicionalmente, um dos passos para o planejamento é definir os fins educativos ou

os objetivos educacionais. Na educação profissional, um dos passos é definir as competências e saberes a serem construídos pelo profissional a ser formado. Em outras palavras, a definição de competência relaciona-se à identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso. Vale ressaltar que as competências e saberes

SAIBA MAIS!



Conheça mais sobre o conceito e o ensino por competência acessando o endereço:

<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html>. Nele você verá uma entrevista com Phillipe Perrenoud, sociólogo suíço, divulgador do ensino por competência, aqui no Brasil.

são os requeridos pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais (BRASIL, 2012).

É importante lembrar, no entanto, que a **competência** por si não forma um bom profissional. Entendendo competência como a capacidade de mobilizar e articular conhecimentos para resolver questões em situações diversas, ela é construída em conjunto com diversos conhecimentos e saberes, os quais são necessários para o domínio de sua profissão. Perrenoud (2000) alerta para alguns aspectos da competência:

1. As competências não são elas mesmas saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos.
2. Essa mobilização só é pertinente em situação, cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogias, com outras já encontradas.
3. O exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamento (ALTET, 1996; PERRENOUD, 1996, 1998), que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação [...] (PERRENOUD, 2000, p.15).

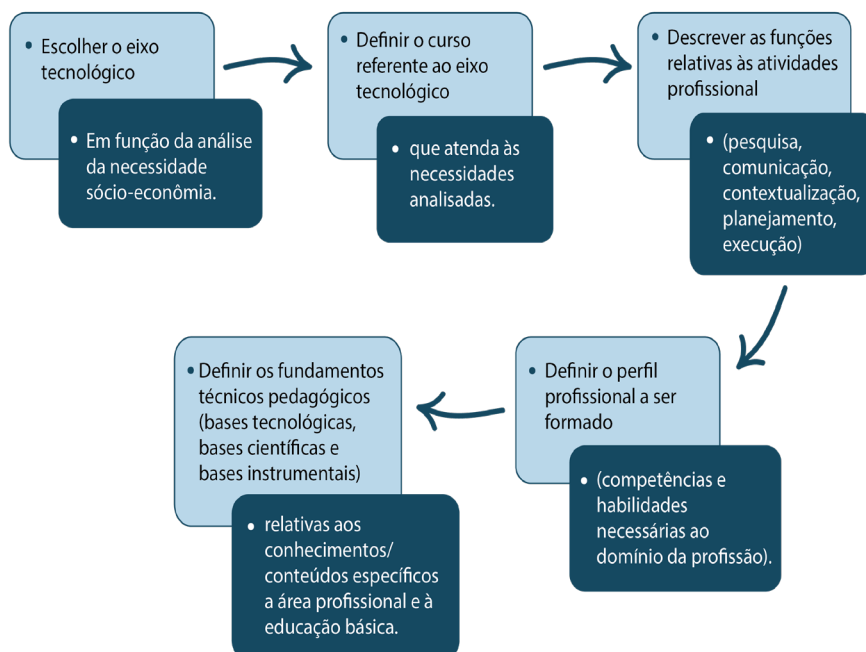
Então, a competência em realizar algo implica na construção de conhecimentos, saberes e tomadas de atitudes diante da situação a ser enfrentada.

Retomando em específico a discussão sobre a EP, observa-se nas orientações das diretrizes curriculares para EP, a possibilidade de o currículo ser organizado por módulos, por série, projeto, núcleo temático, desde que garanta o pleno desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências profissionais e pessoais requeridas pela natureza do trabalho tendo por finalidade a formação de competências.

Portanto, o currículo por competência não se refere ao desenho ou modelo de organização, mas a alguns dos princípios que podem fundamentar o modelo de currículo adotado. Dessa forma, o currículo pode ser organizado por diferentes formas e ter como princípio educativo a formação de competências. Isso dependerá das finalidades do ato educativo, como você estudou na aula anterior.

Em uma escola que não tenha como fim educativo formar um profissional com determinada competência, por exemplo, o currículo pode ser planejado pelas diversas formas pontuadas nas referidas diretrizes e não ter como princípio o ensino por competência.

Na educação profissional uma das sequências para o planejamento curricular pode ser da seguinte forma:



SAIBA MAIS!

Veja um exemplo de organização curricular acessando o endereço: <[http://www.etelg.com.br/paginaete/cursos/planos/planocurso/eletronica_integrado_2014_\(1\).pdf](http://www.etelg.com.br/paginaete/cursos/planos/planocurso/eletronica_integrado_2014_(1).pdf)>. Você conhecerá um exemplo de organização curricular do Curso Técnico em Eletrônica, do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, da cidade de São Paulo.

Como você pode observar, as competências não devem ser o centro do processo organizador do currículo, mas parte dele. Todas as etapas devem estar sincronizadas, para que o resultado do planejamento seja coerente com as ideias, as ações e as atitudes tomadas no processo.

Como todo planejamento, a EP também requer de início conhecimentos acerca da área do curso a ser formulado, das experiências dos sujeitos elaboradores, que podem ser professores, pedagogos, legisladores, bem como, do contexto socioeconômico e da legislação que rege a EP. Os

diferentes conhecimentos, saberes e experiências construídos por esses sujeitos subsidiarão o processo de elaboração do projeto curricular, o qual resultará no plano curricular fundamentado e condizente com as demandas socioprofissionais.

Em relação ao plano curricular, as diretrizes curriculares para a EP orientam que os planos devem conter os seguintes componentes:

- I. identificação do curso;
- II. justificativa e objetivos;
- III. requisitos e formas de acesso;
- IV. perfil profissional de conclusão;
- V. organização curricular;
- VI. critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores;
- VII. critérios e procedimentos de avaliação;
- VIII. biblioteca, instalações e equipamentos;
- IX. perfil do pessoal docente e técnico;
- X. certificados e diplomas a serem emitidos (BRASIL, 2012, p. 6).

Em específico, as diretrizes chamam atenção para a organização curricular, a qual deve explicitar:

- I. componentes curriculares de cada etapa, com a indicação da respectiva bibliografia básica e complementar;
- II. orientações metodológicas;
- III. prática profissional intrínseca ao currículo, desenvolvida nos ambientes de aprendizagem;
- IV. estágio profissional supervisionado, em termos de prática profissional em situação real de trabalho, assumido como ato educativo da instituição educacional, quando previsto (idem).

Com essas ressalvas, encerramos nossa aula e esperamos que você tenha construído conhecimento acerca do planejamento curricular. Desejamos também que essa aula tenha contribuído para a mobilização daqueles aprendidos anteriormente e para melhor compreender a relação que se estabelece entre todos eles. Após ter estudado as concepções, perspectivas e etapas de um planejamento, você deve ter entendido que qualquer processo de planejamento tem seu início em estudos, contextualização, problematização e organização. Depois de tais elementos, tem o período de desenvolvimento ou realização da prática, para em seguida ser avaliado. Conheceremos mais essa última etapa na próxima aula, na qual estudaremos a avaliação.

Até lá!

AULA 8

Currículo e avaliação

Caro(a) aluno(a),

Nesta aula, estudaremos a avaliação na Educação Profissional buscando compreendê-la como dispositivo importante no processo formativo. Veremos que a avaliação é um dos elementos centrais de um curso, a qual não apenas contribui para analisar a validade do curso, a aprendizagem dos alunos, como também para o redirecionamento das ações curriculares. A aula está organizada em dois tópicos: o primeiro tratará da avaliação no processo de ensino e aprendizagem e o segundo da avaliação curricular.

Objetivos

- Conhecer diferentes formas de conceber o processo avaliativo
- Compreender o processo de avaliação curricular

TÓPICO 1

Avaliação como diálogo entre ensinar e aprender

OBJETIVO

- Caracterizar a avaliação de acordo com a abordagem técnica científica e com a abordagem construtiva

Na aula anterior, vimos que uma das etapas do processo de planejamento curricular é a decisão sobre os procedimentos avaliativos. É a avaliação que possibilita a análise do processo curricular e fornece subsídios para o replanejamento das atividades. Dessa forma, entende-se que avaliação e planejamento são inseparáveis, visto que um está implícito no outro e se retroalimentam.

Assim como o planejamento, a avaliação relaciona-se a uma concepção de educação e de currículo. Como você deve ter compreendido, se o processo educativo estiver fundamentado por uma concepção tecnicista, tanto o planejamento quanto a avaliação serão pautados também numa concepção tecnicista. Por outro lado, se o processo educativo estiver fundamentado por uma concepção construtiva, o planejamento e a avaliação também serão baseados nessa concepção.

A avaliação é um dos elementos mais complexos do processo educativo, pois, historicamente, tem recebido diferentes definições e abordagens, sendo compreendida como:

- a. fim ou produto da aprendizagem, centrando-se na comparação entre objetivos e resultados;
- b. processo ou elemento de acompanhamento da aprendizagem.

Na primeira compreensão, o aluno é concebido como único sujeito responsável pela aprendizagem e, portanto, pelo resultado da avaliação. Na segunda, numa visão mais ampla, são envolvidos todos os sujeitos do processo,

tais como: alunos, professores e gestores, preocupando-se também com os valores. Vejamos, no quadro 3, uma síntese dessas perspectivas:

QUADRO 3 - DIFERENTES PERSPECTIVAS DE AVALIAÇÃO

Educação e aprendizagem	Objeto	Sujeito	Referencial	Avaliação	Informe
Seletiva e propedêutica Uniformizadora e assimilada	Resultados	Alunos	Disciplinas	Julgamento/ produto	Quantitativo
Formação integral Construtiva	Processo	Alunos/ Professores	Aprendizagem	Acompanhamento e análise	Descritivo/ Qualitativo

Fonte: Adaptado de Zabala (1998).

Tradicionalmente, a avaliação é considerada como elemento sancionador e qualificador em que a aprendizagem do aluno é medida por realização de provas e atribuição de notas. Na aula anterior, vimos que Tyler (1977) foi o responsável pela racionalização do planejamento curricular. Dentre os princípios lógicos de desse autor, tais como: mensurar os propósitos educacionais, proporcionar as experiências educacionais e organizá-las, Tyler questionou: Como podemos determinar se os objetivos educacionais estão sendo ou foram atingidos?

Segundo Vianna (2000), Tyler, ao definir seu modelo de avaliação, expõe alguns pontos-chaves que sustentam a estrutura metodológica do modelo avaliativo, a saber:

1. A educação é um processo que visa a criar padrões de conduta, ou a modificar padrões anteriores, nos indivíduos.
 2. Os padrões de conduta desenvolvidos na escola são, na realidade, os objetivos educacionais.
 3. O êxito de um programa educacional, verificado através da avaliação, depende da concretização desses objetivos.
 4. A avaliação deve incidir sobre o aluno, como um todo, nos seus conhecimentos, habilidades, modos de pensar, atitudes e interesses, sem se concentrar em apenas elementos isolados, como, na realidade, acontece nos dias fluentes.
 5. A avaliação pressupõe diversidade de instrumental para avaliar múltiplos comportamentos, não devendo ficar restrita, apenas, a exames escritos, como geralmente ocorre.

6. A avaliação não se concentra apenas no estudante, como acentua Tyler (1942), não é um ato isolado, mas um trabalho solidário que deve envolver, além de alunos, claro, os professores, administradores e, sem sombra de dúvida, os próprios pais, que devem ter voz ativa no processo.

(VIANNA, 2000, p.52-53)

O modelo de Tyler modificou a concepção de avaliação apenas como medida e teste padronizados de verificação de habilidades dos indivíduos, utilizados nas décadas de 1920 e 1930, para uma proposta de avaliação mais abrangente, comparando os objetivos educacionais pretendidos com os objetivos alcançados, com o fim de verificar a eficiência do currículo.

Essa é uma **concepção técnica científica de avaliação** e tem por fundamento a concepção de educação uniformizadora, a qual concebe os alunos como sujeitos uniformes, iguais e que, portanto, aprendem por processos cognitivos semelhantes. Tal concepção dá ênfase aos aspectos quantitativos, utilizados para selecionar e classificar os alunos de acordo com a nota obtida, classificando-os em níveis baixo, médio e superior. Sua função central é medir a eficácia do currículo por meio da verificação da aprendizagem do aluno.

Conforme elencado por Vianna (2000, p. 38), após Tyler, vários outros estudiosos se preocuparam em discutir e propor ideias e formas de avaliação, os quais influenciaram as práticas avaliativas escolares, em diferentes âmbitos e tempo na história da educação, tais como:

a) L. J. Cronbach (1963): avaliação como pesquisa educacional, com objetivo de desenvolver táticas de instrução;

b) Michael Scriven (1967): avaliação sem objetivos predefinidos, para a avaliação de programas;

c) Daniel L. Stufflebeam (1971): avaliação como análise gerencial, com objetivo de aumentar a racionalidade nas decisões;

d) Robert E. Stake (1983) avaliação como interação, voltada a compreender atividades e valores.

Se observarmos nas práticas atuais, embora novas concepções de avaliação tenham emergido, com propostas emancipatórias, construtivas, veremos a influência de concepções tradicionais norteando as avaliações nas escolas. O pesquisador brasileiro Cipriano Luckesi (2002, p. 18) assevera que “o nosso

exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem”.

Podemos observar, em concordância com o autor, que geralmente os alunos e seus pais ainda têm a atenção centrada na promoção de uma etapa escolar para outra, preocupando-se com as notas para a aprovação, sem se importar como elas foram obtidas. Os professores utilizam as provas como instrumento de controle, de ameaça, muitas vezes para ter a atenção dos alunos. O sistema social e as instituições, em sua maioria, dão ênfase aos resultados das provas. Por meio de tabelas e índices estatísticos que demonstram o resultado global das aprendizagens, é analisada a qualidade do trabalho realizado na escola.

Você, em sua história escolar, deve ter observado práticas avaliativas com essas características, como também deve ter conhecido professores que desenvolvem processos avaliativos diferenciados dos tradicionais. Nesse caso, cursista, é possível que se questione: em que se fundamentam as práticas avaliativas desses professores que realizam formas avaliativas diferentes?

Conforme pontuado no parágrafo anterior, outras concepções de avaliação foram elaboradas em crítica às concepções tradicionais. No Brasil, tais concepções, de cunho analítico, recebem denominações como: **avaliação emancipatória** (SAUL, 2000), **construtiva** (LUCKESI, 2002), **mediadora** (HOFFMAN, 1993), dentre outras.

Essas concepções compreendem a aprendizagem como processo dinâmico, não estático, que evolui, progride, ao passo que o aluno vivencia novas experiências, portanto, a avaliação não deve ter um fim em si mesma, mas subsidiar a construção do conhecimento, da autonomia do aluno. Tendo como parâmetro a aprendizagem do conhecimento/conteúdo, tomaremos aqui a denominação da abordagem construtiva. Nesta abordagem, todos os sujeitos envolvidos no processo educativo devem ser avaliados, cada um em seu papel e propósitos definidos. Os resultados “são analisados por meio de uma análise interpretativa cujos resultados

contribuem para formação integral do aluno e reorientação da prática docente”. (FERNANDES ; ROCHA, 2013, p. 53).

Como você pode concluir, a ênfase não está nos resultados, mas na aprendizagem do aluno. A aprendizagem não é apenas responsabilidade do aluno, mas é resultado de um conjunto de

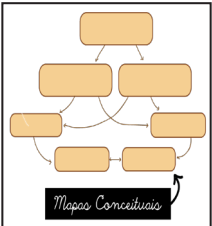
SAIBA MAIS!



Para melhor conhecer os diversos instrumentos de avaliação, você deve recorrer aos conhecimentos construídos na disciplina de Didática.

ações de professores, alunos e demais sujeitos envolvidos no processo. Nesse sentido, a avaliação envolve análise, mediação e diálogo entre a concepção de avaliação presente no currículo, o processo de ensino do professor e o processo de aprendizagem do aluno.

A avaliação, numa abordagem construtiva, não considera a prova como único instrumento avaliativo. Tal perspectiva demanda diversificação de instrumentos como forma de obter maior informação sobre a aprendizagem do aluno, ou seja, quanto mais subsídios os professores tiverem para avaliar o aluno, mais condições eles terão para analisar a aprendizagem deles. Como exemplos, podemos citar:

ELABORAÇÃO DE PROJETOS Auxiliam os alunos, dentre outros aspectos, a desenvolverem a habilidade investigativa.	 Elaboração de projetos
PORTIFÓLIO Refere-se à coleção dos registros feitos pelo aluno dos trabalhos realizados, atividades, aprendizagens e reflexão sobre o processo vivenciado.	 Portfólio
ANÁLISE DE CASOS Refere-se à análise de situações-problema significativas, as quais ajudam os alunos a aprender a resolver problemas, dentre outras habilidades.	 Análise de casos
MAPAS CONCEITUAIS Formas de representar ideia, conceitos e as relações conceituais entre eles. Os mapas conceituais contribuem para a apreensão de novos conceitos a partir da relação com os conhecimentos pré-existentes.	 Mapas Conceituais

É bom lembrar que a diversificação dos instrumentos avaliativos, além de subsidiar os professores na análise do processo, também contribui para desenvolver as diferentes dimensões dos sujeitos em formação, tais como:

SAIBA MAIS!



Para ampliar seus conhecimentos sobre avaliação da aprendizagem, acesse o endereço: <<http://www.youtube.com/watch?v=NG4cd2CT0p8>>.

Nesse vídeo, você encontrará uma entrevista com o professor Cipriano Luckesi, estudioso brasileiro da avaliação da aprendizagem. Ele fala sobre a trajetória como pesquisador e sobre sua concepção de avaliação a partir de uma análise crítica do processo avaliativo.

cognitiva, cultural, social e afetiva. Tais dimensões podem ser atingidas quanto ao uso de atividades avaliativas grupais, contextualizadas, desafiadoras, em que os alunos sejam instigados a explorarem suas diversas habilidades.

Como você deve ter compreendido, a avaliação não se constitui uma tarefa simples, envolve uma complexidade de elementos, ideias e práticas que precisam ser considerados no processo de ensino e aprendizagem. Um dos aspectos a ser considerado é a avaliação realizada no âmbito da sala de aula, ela deve estar imbricada com a proposta curricular como

um todo. Portanto, não apenas a aprendizagem do aluno deve ser avaliada, como também o currículo. Para entender a avaliação nesse âmbito, estudaremos, no próximo tópico, a avaliação curricular.

TÓPICO 2

Avaliação curricular

OBJETIVO

- Compreender o processo de avaliação curricular

Neste tópico, trataremos da avaliação do currículo, pois, como estudamos no tópico anterior, a avaliação deve abranger todos os elementos do espaço formativo. A importância de se avaliar o currículo centra-se na perspectiva de pensar o processo formativo como uma constante, um processo inconcluso, cuja análise deve contribuir para diagnosticar os avanços e recuos que possivelmente tenha alterado o percurso.

A prática de avaliação curricular no Brasil emerge nos anos de 1970. De acordo com Saul (2000), o primeiro documento divulgado sobre avaliação de currículo, pelo Ministério da Educação e Cultura, foi o texto intitulado *“A função da avaliação na tomada de decisões educacionais”* de João Batista Araújo e Oliveira e Mariza Rocha e Oliveira. Nessa época, predominava a perspectiva técnica, a qual dava ênfase aos aspectos quantitativos.

No final dessa década, surgem movimentos de crítica a essa forma de avaliação, tendo como marco a publicação do artigo da professora Marli André, com título de *“A abordagem etnográfica: uma nova perspectiva na avaliação educacional”*, que aborda a avaliação numa perspectiva qualitativa.

Para entendermos algumas diferenças entre as duas perspectivas de avaliação curricular, da década de 1970 até os dias atuais, tomaremos como base o tipo de tratamento dado às informações obtidas pelas avaliações, os quais podem ser quantitativo e qualitativo. Vejamos algumas diferenças entre os dois enfoques:

Quadro 4 – Diferenças entre as abordagens quantitativa e qualitativa

Quantitativa	Qualitativa
Objetividade no uso dos instrumentos.	Relatividade no uso e análise dos instrumentos.
Tratamento estatístico das informações.	A compreensão de um sistema é um empreendimento humano intencional e passível de erro.
Ênfase no produto/resultado. Ênfase nos aspectos observáveis do comportamento.	Ênfase no processo. Refere-se também a questões sobre por que os alunos aprendem e o que mais os alunos aprenderam ou deixaram de aprender?
Controle das variáveis.	Sensível às diferenças, aos acontecimentos imprevistos.
Uso de pré-testes e pós-testes.	Os problemas definem os métodos e a tendência ao monismo é substituída pela pluralidade e flexibilidade metodológicas.

FONTE: BASEADO EM SAUL (2000).

Numa perspectiva política filosófica, a avaliação curricular possui dimensões culturais, políticas, sociais e econômicas, seus efeitos influenciam na dinâmica do currículo no sentido de suscitar mudanças na realidade analisada. A avaliação só tem sentido se possibilitar uma reflexão crítica sobre o funcionamento global de um programa. A postura crítica implica uma análise valorativa do processo curricular em vista a avaliar o conceito de educação, os pressupostos sobre a aprendizagem, ensino, a relação professor e aluno, e as diretrizes que fundamentam o currículo analisado.

Nessa perspectiva, a avaliação curricular transforma-se em “crítica de percurso de ação” (LUCKESI, 2002). A avaliação possibilita, assim, a decisão sobre como melhorar a construção do currículo, uma vez que a reflexão crítica auxilia na identificação dos impasses e na busca de caminhos para superá-los.

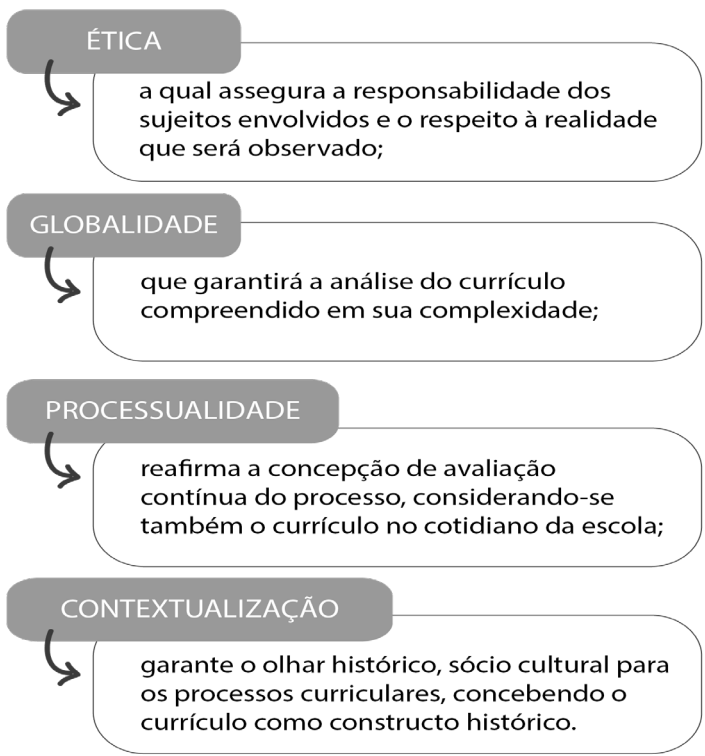
Na aula 5, estudamos alguns princípios da Educação Profissional. Provavelmente, cursista, você deve lembrar que uma das orientações para a proposta curricular é desenvolver um currículo integrado em que sejam contemplados a ciência, a tecnologia e a cultura. Pela complexidade que caracteriza o currículo integrado, devido às dimensões que ele integra, pode-se imaginar que a avaliação desse tipo de currículo não constitui tarefa simples de ser realizada, portanto, um desafio a ser enfrentado pelos avaliadores de currículos. Diante de tal realidade, cursista, você pode se questionar: Como, então, avaliar esse tipo de currículo? Quais pressupostos podem fundamentar a avaliação? Que aspectos deverão ser avaliados?

É bom lembrar que, por ser uma prática recente, existem poucas propostas

de avaliação para currículo integrado. Para refletirmos sobre as questões acima, tomaremos como base os estudos de Benfatti e Leitinho (2013), que desenvolveram uma proposta de avaliação para o currículo do ensino médio integrado.

Conforme estudamos, a EP está pautada em alguns princípios, dentre eles encontram-se: respeito aos valores éticos, pluralidade de ideias, contextualização, integração, indissociabilidade entre teoria e prática, educação e prática social. Tais princípios fundamentam o desenvolvimento do currículo integrado, portanto, constituem a base filosófica das avaliações desse tipo de currículo.

Benfatti e Leitinho (2013) defendem quatro princípios fortalecedores da base filosófica das avaliações:



Definir os princípios básicos constitui um dos primeiros passos para a realização da avaliação. Outro passo, baseado no princípio da globalidade, é buscar analisar os diferentes âmbitos que envolvem o currículo, portanto, definem-se os eixos a serem observados: eixos político, pedagógico e administrativo. O próximo passo é organizar o processo: etapas, tempo de realização, metodologia, instrumentos, desenvolvimento, análise, avaliação dos dados e estabelecimento das ações e estratégias para mudança da realidade.

Além das propostas acima, as autoras sugerem a elaboração de indicadores - unidades de avaliação, os quais permitem o estabelecimento de índices analíticos acerca do aspecto avaliado. Para tanto, as autores em pauta organizaram a avaliação em seções estruturantes, para os quais são definidos os indicadores de avaliação. Vejamos um exemplo:

Quadro 5 – Indicadores de avaliação para currículo integrado

Seções estruturantes	Indicadores	Avalia (índice de)
Prescrição conceitual	Elaboração do projeto pedagógico por meio da ação colegiada ou coletiva.	Participação dos sujeitos envolvidos na estruturação e organização do projeto pedagógico ou plano de curso.
	Justificativa de integração curricular pautada em dados coesos de necessidade social.	Relevância sociopolítica da oferta integrada.
	Concepção integrada declarada ou implícita no plano de curso.	Clareza e coesão conceitual acerca da integração curricular.
	Objetivos integrados e/ou articulados.	Presença de objetivos que explicitem a integração curricular como finalidade da formação.
	Saberes integrados e/u articulados.	Articulação dos conceitos delimitados no projeto pedagógico.
	Projetos integrados e/ou interdisciplinares.	Delimitação ou definição de projetos.
Organização didático-conceitual	Planejamento de ensino e aprendizagem coletivos e integrados.	Existência e frequência de reuniões ou encontros destinados ao planejamento integrado.
	Formação docente integrada e focada nos pressupostos de integração curricular.	Existência e frequência de atividades destinadas à formação dos docentes na área de currículo integrado.
	Infraestrutura destinada ou relacionada à integração; laboratórios, recursos e acervo bibliográfico.	Existência de recursos físicos e materiais que viabilizam a integração.

	Metodologia desenvolvida nas situações de aprendizagem.	Utilização de metodologias que envolvam a participação dos discentes e a integração dos docentes.
	Atividades ou projetos integrados desenvolvidos.	Aplicação de atividades que apresentam conteúdos e saberes integrados.
	Relação do plano de curso com o cotidiano da sala de aula.	Adequação dos registros contidos no plano de curso às práticas curriculares.
Contexto político-cultural	Relevância declarada sobre o ensino médio integrado.	Relevância da oferta do currículo integrado expressa pelos sujeitos.
	Financiamento destinado à organização do ensino médio integrado.	Investimento destinado à estrutura e organização do currículo integrado.
	Consultoria e assessoramento sobre currículo integrado.	Existência de consultoria para assessoramento a técnicos e docentes.
	Gestão pedagógica do currículo integrado.	Organização e estruturação pedagógica do currículo integrado.
	Gestão administrativa	Organização administrativa voltada para o desenvolvimento curricular.
	Gestão governamental	Organização e definição da política estatal para implantação e desenvolvimento do currículo integrado.
	Avaliação sistemática dos processos de integração.	Organização e desenvolvimento de processos avaliativos.
	Taxa de evasão de alunos do ensino médio	Satisfação e necessidade correspondida dos discentes à proposta.
	Índice de matrícula	Adesão e/ou ampliação da matrícula
	Empregabilidade de egressos	Adequação da formação às necessidades do contexto social.
	Inserção no ensino superior	Adequação da formação à progressão e continuidade de estudos.

FONTE: ADAPTADO DE BENFATTI E LEITINHO (2013, p. 42-43).

SAIBA MAIS!



Continue refletindo sobre currículo e avaliação. Acesse o endereço: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf> e conheça o material produzido pelo MEC, para os professores, intitulado Indagações curriculares: currículo e avaliação. Nesse texto, os autores fazem reflexões sobre a temática a partir do cotidiano escolar.

Observe que a proposta é realizar uma avaliação que contemple os diferentes âmbitos do processo formativo: âmbito epistemológico, para analisar os fundamentos teóricos metodológicos que sustentam a proposta curricular; o âmbito didático pedagógico, que analisa a organização da prática curricular; o âmbito sociocultural para análise das relações políticas, administrativas e os impactos socioeducacionais do currículo.

Essa é apenas uma proposta, a partir de uma perspectiva multicultural do currículo, sabemos que uma realidade curricular é diferente de outra e abriga diferentes culturas e saberes, nesse sentido, não se pode avaliar com os mesmos padrões sem considerar as peculiaridades de cada realidade. Os avaliadores, portanto, devem conhecer a realidade a ser avaliada, os sujeitos curriculares devem participar do processo de avaliação e a avaliação deve servir para efetivar mudanças reais no cotidiano curricular e não apenas para apontar erros e definir padrões.

Para concluir nossa aula, devemos refletir que, nos dias atuais, com as transformações na sociedade, no conhecimento, nos valores, no mundo do trabalho, demandando novas formas de pensar e fazer a formação profissional, a avaliação não pode se caracterizar como instrumento de verificação de notas. A avaliação curricular deve estar a serviço da aprendizagem, deve servir para revisão constante das ações e seus efeitos na comunidade intra e extraescolar. Assim sendo, a avaliação deve ser concebida como elemento constante, não devendo ser algo a ser realizado apenas esporadicamente, mas durante o processo.

Chegamos ao final de nossa disciplina. Esperamos que você tenha aprendido que o currículo: é concebido, historicamente, de diferentes formas, em que cada uma delas são fundamentadas por diferentes abordagens filosóficas, epistemológicas, psicológicas, sociológicas, e pode ser organizado por variadas formas ou desenhos; abriga história de sujeitos professores e alunos, que são transformados e transformam o currículo no cotidiano escolar; precisa ser planejado, desenvolvido e avaliado, enquanto elemento central do processo formativo, tendo em vista a reorientação do processo.

Enfim, você deve ter compreendido que o currículo constitui-se de uma

emaranhada rede de conhecimentos, saberes, práticas, relações e sujeitos, e, portanto, não pode ser entendido como uma “caixa preta” onde se deposita e se retira informações. O currículo deve ser entendido como constructo histórico, dinâmico, constituído e constituinte de experiências.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam et al. **Juventude, Violência e Vulnerabilidade Social na América Latina**: Desafios para Políticas Públicas. Brasília: UNESCO, BID, 2002.

ALVES, Nilda. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, N.; GARCIA, Regina L. **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. Tradução: Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.

AULETE, Caldas. **Novíssimo Aulete** - dicionário contemporâneo de língua portuguesa. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

BENFANTTI, Xênia D.; LEITINHO, Meiricele C. Que tal começarmos pela avaliação? Uma proposta de avaliação para os currículos do ensino médio integrado. In: HOLANDA, Patrícia H. C; LEITINHO, Meirecel C; CUNHA, Gregório M. da. **A avaliação curricular iluminando os caminhos da Educação Profissional** (Org.). Fortaleza: Edições UFC, 2013.

BERBEL, N. N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface** - Comunicação, Saúde, Educação, v.2, n.2, fev. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v2n2/08>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

BERTICELLI, Ireno A. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa V. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 159-176.

BOBBIT, Franklin. **The curriculum**. Boston, MA: Houghton, Mifflin, 1918.

BRAGA, Osmar Rufino. **Breve perfil da população jovem de Fortaleza**. Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/breve_perfil_dos_jovens_de_fortaleza.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2013.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2013.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial. **Lex**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4073.htm>. Acesso em: 9 dez. 2013.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para

o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm>. Acesso em: 10 jan. 2014.

BRASIL. **Parecer 76/75**: C.E. 1º e 2º graus. Disponível em: <http://www.hist-edbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer%20761975%20o%20ensino%20de%202%BA%20grau%20na%20lei%205.692-71.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2014.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm>. Acesso em: 10 jan. 2014.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394>. Acesso em: 6 abr. 2014

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htmimpressa.htm>. Acesso em: 6 abr. 2014

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 16/99**. Trata das Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer1699.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação profissional**: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Resolução CNPE/CP nº 3, de 18 de dezembro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. **Diário Oficial da União** de 23 de dezembro de 2002, Seção 1, p. 162. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>>. Acesso em: 6 abr. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 6 abr. 2014.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 39/2004. Aplicação do decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. In: BRASIL, MEC. **Educação profissional e tecnológica**: legislação básica. 6. ed. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. Resolução nº 1, de 3 de fevereiro de 2005. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação profissional e tecnológica**: legislação básica. 6. ed. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial [da] República Federativa do**

Brasil, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 20 jan. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 de setembro de 2012, Seção 1, p. 22. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866. Acesso em: 13 jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CERTAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

ClAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; ClAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

CORDEIRO, Denise; COSTA, Eduardo A. de P. Jovens pobres e a educação profissional no contexto histórico brasileiro. In: Trabalho necessário. **Revista eletrônica do Núcleo de estudos, documentações e dados do programa de Pós-graduação da Universidade Fluminense**. Ano 4, n. 6, 2006.

COSTA, Marisa V. **Currículo e política cultural**. In: COSTA, Marise V. O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.37-68.

CUNHA, Luiz A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**. n.14, p 88-107. Rio de Janeiro: 2000.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 2000, v. 1.

D'HAINAUT, Louis. Comment définir un curriculum axé sur la formation fondamentale. **Pédagogie collégiale**, v. 3, n. 3, p.33, Février 1990. Disponível em: <[http://www.cvm.qc.ca/aqpc/Auteurs/D'Hainaut,%20Louis/D'Hainaut,%20Louis%20\(03,3\).pdf](http://www.cvm.qc.ca/aqpc/Auteurs/D'Hainaut,%20Louis/D'Hainaut,%20Louis%20(03,3).pdf)>. Acesso em: 15 set. 2013.

DIEESE. **Anuário do Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda 2010/2011**: juventude. 3. ed. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. São Paulo: DIEESE, 2011.

FERNANDES, Natal Lânia Roque. **Professores e computadores**: navegar é preciso. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. **Processos identitários docentes**: percursos de vida e de trabalho no contexto do PROEJA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. 2012. 174 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação, Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

FERNANDES, Natal Lânia R.; ROCHA, Vanda Tereza S. **Currículo da EP nos níveis básico e técnico**. Fortaleza: IFCE, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1967.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GALLO, Sílvio. A orquídea e a vespa: transversalidade e currículo rizomático. In: GONÇALVES, Elisa G.; PEREIRA, Zuleide da C.; CARVALHO, Maria E. P. **Currículo e contemporaneidade: questões emergentes**. Campinas, SP: Alinea, 2004.

GAMA, Carlos Alberto Machado da. **Reestruturação produtiva e reforma da educação profissional: o decreto 2208/97: trajetória e posições no CEFET-Campos**. 2004. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, 2004. Disponível em: <http://www.bdttd.ndc.uff.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=347>. Acesso em: 20 nov. 2013.

GONZÁLES ARROYO, Miguel et al. (Orgs.). **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

HAMILTON, David. Orígenes de los términos educativos “clase” y “currículum” **Revista Iberoamericana de Educación**. Número 1. Estado y Educación, Enero-Abril 1993. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie01a06.htm>>. Acesso em: 15 set. 2013.

HERNANDEZ, Fernandes; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Tradução de Jussara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 1993.

IBGE. **Estados@**: Ceará. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=ce>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

KROEF, Ada Beatriz Gallicchio. Currículo como máquina desejante. **24ª Reunião Anual da ANPED**. Programa e resumos, p. 135-136, ANPED, 2001.

KUENZER, Acácia Z. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez: autores associados, 1989.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1981.

MACHADO, Lucília R. de S. **Formação de professores para a Educação profissional e tecnológica**: perspectiva históricas e desafios contemporâneos. In: MEC/INEP (ORG). **Formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC/INEP, 2008, v. 8, p. 67-82.

_____. **Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional**. Disponível em: <www.diaadia.pr.gov.br/det/arquivos>. Acesso em: 12 dez. 2013.

MARQUES, Zilma Maria Silva. **Presença de alunos negros no ensino profissionalizante na Primeira República em Cuiabá**. 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Educação. Programa de Pós - Graduação em Educação. Cuiabá (MT): Instituto de Educação/IE, 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio B. A crise da teoria crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber. **O currículo nos limiares do contemporâneo** (Org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MOREIRA, Antônio F. B et. al. **Indagações sobre o currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.

PACHECO, José A. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PETEROSSI, Helena G. **Formação do professor para o ensino técnico**. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

PILETTI, Claudino. **Didática Geral**. São Paulo: Editora Ática, 1991.

PINAR, William. William Pinar Entrevista. **Revista Teias** v. 11, n. 22, p. 187-208, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/662/589>>. Acesso em: 29 nov. 2013.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

REHEN, Cleunice Matos. **Perfil e formação do professor de educação profissional técnica**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

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

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, E. de O. **Educação online**: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente. Salvador: PPGE-Faced/UFBA, 2005. p. 19-29. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11800/1/Tese_Edmea%20Santos1.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2014.

SAUL, Ana M. **Avaliação emancipatória**: desafios à teoria e à prática de avalia-

ção e reformulação de currículo. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**. A poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias curriculares. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUSA, Francisco C. O. de. **A educação escolar de aprendizes de artífices**. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/07-%20HISTORIA%20DAS%20INSTITUICOES%20E%20PRATICAS%20EDUCATIVAS/A%20EDUCACAO%20ESCOLAR%20DE%20APRENDIZES%20DE%20ARTIFICES.pdf>>. Acesso em: 9 dez. 2013.

TABA, H. Modelos corrientes para la organizacion del currículo. In: **Elaboración del currículum**. Traducción de Rosa Albert. Editorial Troquel S.A., Buenos Aires, 1974. Disponível em: <http://terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Taba_2_Unidad_2.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2014.

TYLER, R. W. **Princípios básicos do currículo e ensino**. 4.ed. Porto Alegre: Globo, 1977.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Metodologia da aprendizagem baseada em problemas**. Disponível em: <<http://www.uel.br/pessoal/moises/Arquivos/aprendizagembaseadaemproblemas.pdf>>. Acesso em: 9 maio 2014.

VASCONCELOS, C. dos S. **Planejamento**: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo – elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 1995.

VIANNA, Heraldo M. **Avaliação educacional**: teoria, planejamento, modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2013**: homicídio e juventude no Brasil. Centro Brasileiro de Estudos Latino-Americanos. Rio de Janeiro, 2013.

ZABALA, ANTONI. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed. 1998.

CURRÍCULO

Natal Lânia Roque Fernandes

Professora e pesquisadora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Especialista em Informática na Educação (UFPB). Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Estágio doutoral na Universidade do Porto (UP), Portugal. Coordenadora do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Estudo em Educação (GIPEE), IFCE. Supervisora do Curso de Aperfeiçoamento em Docência na Educação Profissional nos Níveis Básico e Técnico.

